

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kateřina Kotková

NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE V KOMUNIKAČNĚPŘÍSTUPOVÉ VÝUCE ČEŠTINY
JAKO CIZÍHO JAZYKA
NONVERBAL COMMUNICATION IN COMMUNICATIVE APPROACH TO
TEACHING CZECH AS A FOREIGN LANGUAGE

2016

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph. D.

Děkuji vedoucí práce, paní doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph. D., za odborné vedení práce, rady a v neposlední řadě i neutuchající optimismus, který byl hnacím motorem mé práce. Děkuji studijnímu středisku ÚJOP UK Praha-Albertov pod vedením Mgr. Marie Poláčkové za poskytnutí možnosti pořízení nahrávek do diplomové práce.

V osobní rovině chci poděkovat svým rodičům a prarodičům, kteří mě podporovali v průběhu celého studia. A nakonec bych ráda poděkovala Bc. Miladě Janovské, Bc. Markétě Jarošové, Mgr. Lence Khýrové a Bc. Hance Mišurcové, DiS. za jejich úžasnou a vytrvalou podporu, bez které by pro mě celá řada věcí byla výrazně obtížnější.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Rakovníku dne 12. 8. 2016

Kateřina Kotková

Abstrakt

Tato diplomová práce pojednává o způsobech využití neverbální komunikace v komunikačněpřístupové výuce češtiny jako cizího jazyka. Práce charakterizuje neverbální komunikaci a představuje hlavní směry pojetí komunikačního přístupu k výuce češtiny jako cizího jazyka. V poslední části práce přináší srovnání poznatků z výzkumů neverbální komunikace v pedagogickém procesu na základních či středních školách s analýzami nahrávek z lekcí češtiny pro cizince.

Klíčová slova: neverbální komunikace, komunikační přístup v jazykovém vyučování, výuka češtiny jako cizího jazyka

Abstract

This thesis deals with the use of non-verbal communication in the communicative approach when teaching Czech as a foreign language. It focuses on a nonverbal communication and main approaches to the communicative approach in teaching Czech as a foreign language. In its last part, this thesis compares results of previous research of nonverbal communication in the teaching process in a primary and secondary level and analyses of recordings of the lessons of Czech for foreigners.

Keywords: nonverbal communication, communicative approach in language teaching, teaching Czech as a foreign language

1	ÚVOD	7
2	KOMUNIKACE	8
2.1	Komunikační funkce	10
2.2	Neverbální komunikace	14
2.2.1	Paralingvistické prostředky	15
2.2.2	Neverbální prostředky	15
2.2.3	Složky neverbální komunikace	16
2.2.3.1	Vnější vzhled.....	16
2.2.3.2	Mimika	17
2.2.3.3	Gestika	19
2.2.3.4	Posturologie.....	22
2.2.3.5	Proxemika	22
2.2.3.6	Haptika	24
2.2.4	Metody výzkumu neverbální komunikace	25
2.3	Konceptuální metafory.....	28
3	KOMUNIKAČNÍ PŘÍSTUP.....	32
3.1	Historie vzniku	33
3.2	Současné pojetí a způsoby realizace ve výuce se zaměřením na češtinu pro cizince	35
4	NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE VE VÝUCE SE ZAMĚŘENÍM NA KOMUNIKAČNĚPŘÍSTUPOVOU VÝUKU ČEŠTINY PRO CIZINCE	43
4.1	Pedagogická komunikace.....	43
4.1.1	Neverbální pedagogická komunikace	46
4.1.1.1	Vnější vzhled.....	48
4.1.1.2	Mimika	50
4.1.1.3	Gestika	54
4.1.1.3.1	Porovnání gestikulace učitelek.....	62
4.1.1.4	Posturologie.....	63
4.1.1.5	Proxemika	64
4.1.1.6	Haptika	66
5	ZÁVĚR	68
	POUŽITÉ ZDROJE	70
	Příloha 1	74
	Přehled ukázek z nahrávek.....	74
	Ukázka 1	74
	Ukázka 2	75
	Ukázka 3	75

Ukázka 4	75
Ukázka 5	76
Ukázka 6	76
Ukázka 7	77
Ukázka 8	78
Ukázka 9	78
Ukázka 10	78
Ukázka 11	79
Ukázka 12	79
Ukázka 13	80
Ukázka 14	80
Ukázka 15	81
Ukázka 16	81
Ukázka 17	82
Ukázka 18	82
Ukázka 19	83
Ukázka 20	84
Ukázka 21	84
Ukázka 22	85
Ukázka 23	85
Ukázka 24	85
Ukázka 25	86
Ukázka 26	86
Příloha 2	87
Seznam ukázek z jednotlivých nahrávek	87
Nahrávka 1	87
Nahrávka 2	87
Příloha 3	88
Vzor informovaného souhlasu studentů	88
Příloha 4	90
Vzor informovaného souhlasu lektorek	90

1 ÚVOD

První část diplomové práce si klade za cíl usouvztažnit teoretické poznatky z oblasti komunikace, neverbální komunikace a komunikačního přístupu, a to s ohledem na komunikačněpřístupovou výuku češtiny jako cizího jazyka.

Další část práce se zaměří na dosavadní výzkumy neverbální komunikace v pedagogickém procesu a jejich poznatky doplní o ilustrační příklady z nahrávek projevů dvou učitelek češtiny pro cizince. Výsledky této práce mohou být podkladem pro další výzkum.

Motivace pro diplomovou práci vychází z mé vlastní výukové praxe. Pozice neverbální komunikace je v současné výuce češtiny jako cizího jazyka dle mého názoru velmi důležitá, neboť dominantním výukovým principem se stává tzv. komunikační přístup, jenž si klade za cíl připravit studenty na reálnou komunikaci v cílovém jazyce prostřednictvím reálné komunikace v cílovém jazyce. Role zprostředkovacího nebo mateřského jazyka je zde minimální a místo cizojazyčných ekvivalentů jsou tak významy slov často vysvětlovány pomocí gest nebo jiných neverbálních prostředků.

Specifikem výuky češtiny jako cizího jazyka je její interkulturní charakter, je tedy na místě zabývat se rovněž například vnějším vzhledem či dotekem ve výukových situacích, neboť v rámci kultur mohou být zejména v přijatelnosti těchto jednotlivostí značné rozdíly.

V úvodní části práce nejprve vymezím pojmy komunikace, neverbální komunikace a komunikační přístup. Součástí kapitoly o neverbální komunikaci bude také část pojednávající o metodách výzkumu neverbální komunikace, v níž bude podrobně popsána i metoda získávání nahrávek pro tuto práci. Poslední částí práce pak bude kapitola o uplatnění neverbálních prostředků v pedagogických situacích, ve které budou vedle výkladu prezentovány také ukázky neverbálních prostředků z nahrávek spolu s analýzou specifičnosti jednotlivých prostředků pro komunikačněpřístupovou výuku češtiny jako cizího jazyka.

2 KOMUNIKACE

Slovo komunikace je v současné době hojně užívané. Na trhu lze najít celou řadu publikací vysvětlujících význam komunikace v lidském životě. Vedle nich se objevují i příručky s návody na zlepšení komunikace, které se zaměřují buď na osobní rovinu života (především partnerské vztahy), nebo na pracovní život. Nežřídka se můžeme setkat také s kurzy nabízejícími totéž co výše zmiňované příručky, avšak za pomoci zkušeného lektora.¹ Z anotací daných knih, příruček i kurzů se zpravidla lze dozvědět celou řadu věcí, ale jedna podstatná informace téměř vždy chybí. Jestliže je komunikace v lidských životech tak významná, že se lidé musí snažit ji neustále zdokonalovat, měli by znát odpověď na zásadní otázku: Co je to komunikace?

Pokud tedy chci se slovem komunikace dále pracovat, bude nezbytné jej definovat. Vzhledem k četnosti užívání tohoto slova je možné najít celou řadu různých definic,² pro účely práce se mi ale jeví nejpřesnější toto shrnutí:

„Komunikace (...) neznamená jenom přenos a sdělování informací, komunikace v sobě zahrnuje ještě jednu velikou oblast kromě procesu sdělování, a to je oblast sdílení – součástí komunikace není jen přenos informací, ale také sdílení určitého postoje, názoru, atmosféry i sdílení procesu vytváření určitých společných postojů, norem, symbolů, významů.“
(Žantovská 2015, s. 14–15)

Žantovská (2015, s. 15) ve své knize dále představuje pojetí komunikace amerického politologa Harolda Lasswella, který navrhoval, aby klíčovými body pro rozbor procesu komunikace byly aspekty, z nichž lze zformulovat následující souvětí:

Kdo říká co komu, jak, prostřednictvím čeho, s jakým záměrem a s jakým účinkem.

Tyto aspekty dodnes tvoří podklad pro výzkumy komunikace, neboť potřebné informace lze získat při detailním zodpovězení všech těchto bodů.

Pro srovnání *Encyklopedický slovník češtiny*³ (2002, s. 219) vymezuje komunikaci hned z několika ohledů. První definicí, kterou *ESČ* nabízí, je definice kybernetická, podle níž je

¹ Za všechny uvádím například publikace Jaquese Salomé (SALOMÉ, J. *Mluv se mnou, mám ti co říct*. Praha: Portál, 2005). Zmíněné kurzy jsou nabízeny jednak jednotlivci (www.kurzykomunikace.cz), jednak i firmami specializovanými na vzdělávání (www.gradua.cz).

² Viz například přehled v Žantovské 2015, s. 14.

komunikace přenos informací, jehož nedílnou součástí jsou technické okolnosti. Druhou definicí prezentovanou v *ESČ* je definice komunikace jako sociální interakce, případně konkrétní jazykové jednání. Tato definice je podle *ESČ* platná například v teorii komunikace, etnografické komunikaci a tzv. teorii mluvních aktů (podrobněji na s. 10 této práce).

V *ESČ* (s. 269–270) je dále pro lepší ilustraci možné najít tzv. model komunikace, jehož lingvistická podoba podle *ESČ* vychází z modelu kybernetického.

kontext

sdělení

mluvčí → *médium*..... → *adresát*

kontakt

kód

Komunikační model podle *ESČ* (s. 270)

Aktérům komunikace, mluvčímu a adresátovi, je komunikace zprostředkována pomocí média. Předpoklady úspěšnosti komunikace pak představují dorozumivací kód (tj. jazyk), s nímž musí být oba aktéři dostatečně seznámeni, a jejich vzájemný kontakt. Úspěch či neúspěch komunikace závisí také na situačním kontextu.

V rámci situačního kontextu můžeme dále rozlišit vnější kontext, který se dá stručně charakterizovat jako souhrn všech faktorů, jež nás obklopují, a kontext vnitřní, který se vztahuje k vnitřním pocitům, náladám a stavům člověka.⁴

Rozsáhlou definicí řečové komunikace nabízí také Iva Nebeská (1992, s. 39), která komunikaci pojímá jako soubor jevů, jehož jádrem jsou produkce řeči, recepce řeči, společenské aspekty a mentální předpoklady, komunikační normy, situační činitele a text jako výsledek celého procesu. Nebeská (1992, s. 40) dále uvádí, že komunikace je procesem komplexním, ve kterém jsou všechny výše uvedené složky vzájemně provázány a jejich oddělování je tak potřebné z čistě metodologického hlediska.

³ Dále jen *ESČ*.

⁴ Podrobněji Žantovská 2015, s. 23–25.

2.1 Komunikační funkce

V následující části práce budu velmi často pracovat se slovem informace. *Slovník spisovného jazyka českého*⁵ (1989) informaci definuje jako zprávu či údaj, informování nebo poučení, v matematickém kontextu pak jako míru vypočtenou z pravděpodobnosti souhlasu vyslané a přijaté zprávy. Pro účely této práce je patrně nejpřesnější první definice informace jako zprávy jakéhokoli typu.

Jan Kořenský (1999, s. 132) definuje komunikační funkci jako:

„Elementární komunikační záměr autora/mluvčího, realizovaný v komunikační události obsahově pragmatickou jednotkou.“

Obsahově pragmatickou jednotkou pak autor míní syntakticky i sémanticky ucelenou část konkrétní komunikační situace.

Vyjadřováním komunikačního záměru mluvčího zabýval například britský filozof John Langshaw Austin, který ve své publikaci *How to do things with words* (1962, v této práci využívám český překlad *Jak udělat něco slovy* z roku 2000) představil pojetí mluvního aktu skládajícího se ze tří dílčích aktů lokuce, ilokuce a perlokuce (2000, s. 101).

Lokuční akt Austin vymezuje jako „říkání něčeho“ (2000, s. 101) a dále jej dělí na fonetický, fatický a rhétický akt (2000, s. 102). Fonetický akt spočívá ve vyřčení určitého shluku hlásek. Fatickým aktem je míněno, že pronášené shluky hlásek jsou v určitém jazykovém systému slovy a tato slova jsou použita gramaticky správně. A konečně rhétický akt znamená, že pronášená gramaticky správná slova mají určitý význam, smysl.

Pronesená smysluplná tvrzení svůj konečný význam ale získávají až v konkrétní komunikační situaci, ve které je použijeme s určitou intenzitou a určitým záměrem. Samotnou lokuci lze tak vlastně chápat jako součást aktu ilokučního – chceme pronést určité tvrzení v dané situaci adekvátní pro dosažení našeho komunikačního záměru (ilokuční akt) a realizujeme to prostřednictvím vyřčení smysluplného shluku hlásek se slovní platností v daném jazyce (lokuce).

Posledním aktem je pak tzv. akt perlokuční (2000, s. 106–107). Perlokuce představuje účinek, který mají pronesené výpovědi na recipienta, tedy komunikačního partnera, jenž je v dané komunikační situaci či její dílčí části posluchačem.

⁵ Dostupné on-line z: www.bara.ujc.cas.cz/ssjc.

Tuto základní teorii mluvních aktů posléze dále rozpracoval John Searl, ale ve svých teoriích s ní pracovali i další lingvisté.⁶

Teorii komunikačních funkcí se zabýval také český lingvista Milan Grepl, jehož pojetí je obsaženo například v *Příruční mluvnici češtiny* (2012, s. 585).⁷ Podle Grepla se výpověď skládá z obsahu tvrzení a komunikační funkce, tedy toho, co říkám a s jakým úmyslem to říkám. Pro klasifikaci komunikačních funkcí pak považuje za klíčové právě záměr, který je pronášením výpovědi sledován, a tzv. vztah slov ke světu (2012, s. 588).

Podle těch kritérií pak Grepl rozlišuje následující komunikační funkce (2012, s. 588–589):

- 1) Asertivní: funkce oznamovací výpovědi pronášené s cílem předat adresátovi určitou informaci.
- 2) Direktivní: funkce výzvové výpovědi, která je pronášena za účelem přesvědčení adresáta k vykonání určitého aktu či k určitému chování. Míra direktivnosti takové výpovědi závisí na komunikačním kontextu.
- 3) Interogativní: funkce otázkové výpovědi, jejímž účelem je získat nějakou informaci od komunikačního partnera.
- 4) Komisivní: funkce výpovědí, které mají za cíl sdělit závazek k určitému jednání či vykonání určitého aktu, který zpravidla je v zájmu adresáta.
- 5) Permisivní a koncesivní: funkce výpovědí, jejichž cílem je poskytnout adresátovi určité povolení k vykonání něčeho, co si vykonat přeje.
- 6) Varování: funkce výpovědí majících za cíl zabránit adresátovi ve vykonání určitého činu, upozornit ho na nebezpečnost nebo nevhodnost určitého jednání v konkrétní situaci.
- 7) Expresivní a satisfaktivní: funkce výpovědí sloužících k vyjádření postoje mluvčího k předchozímu chování adresáta. Tento postoj může být jak kladný, tak i záporný.
- 8) Deklarativní: funkce výpovědí, jejichž záměrem je podle Grepla měnit stav světa.

Pro srovnání zde ještě krátce představím typologii podle Žantovské (2015, s. 20–23), která celou problematiku pojímá poněkud odlišně.⁸

⁶ Searlovo i další pojetí podrobněji SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. *Pragmatika: studijní příručka*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014. Dostupné z: http://digitool.is.cuni.cz/R/?func=dbin-jump-full&object_id=1374027.

⁷ Dále jen PMČ.

⁸ Číslování bylo zavedenou autorkou práce, v původním zdroji není.

1. Informační funkce: podle Žantovské je funkce informační základní funkcí procesu komunikace. Předávání informací je hlavním účelem, pro který komunikujeme, je důvodem, proč komunikace vůbec vznikla a proč se rozvinula do té podoby, v jaké ji známe, a stále v rozvoji pokračuje. Informační funkci v pojetí Žantovské je v podstatě možné postavit na roveň Greplovy funkce asertivní.

Informační funkci sama chápu jako základní a ostatní jako doplňkové, neboť získávání a předávání informací je dle mého názoru hlavním důvodem, proč komunikujeme s jinými lidmi.

2. Instruktažní funkce: jedná se o funkci, která podle Žantovské (2015, s. 20-21) doprovází funkci informační a modifikuje ji. Informace jsou při uplatnění této funkce předávány s cílem poskytnout adresátovi instrukce. Instrukce mohou být různého typu, použijeme-li příklad Žantovské z pasáže o funkci informační, kdy hovoří o jejím uplatnění např. při nástupu na nové místo, může se jednat o instrukce k zacházení se vstupní kartou, objednávání obědů apod.

3. Manipulační funkce: tato funkce je úmyslně zařazena po funkci instruktažní, neboť hranice mezi nimi je z mého pohledu velmi tenká. Ostatně i Žantovská (2015, s. 21) se zmiňuje o blízkosti těchto dvou funkcí, přičemž funkci manipulační popisuje jako zastírání skutečného cíle komunikace pomocí předkládání cílů jiných.

Manipulační funkce se bude uplatňovat spíše při sdělování postojů a názorů nebo při navádění k určitému typu jednání v určitých životních situacích, kdy je obecně pro manipulaci důvod a prostor, zatímco funkce instruktažní nalezne své uplatnění spíše v praktických situacích podobných té výše popsané.

4. Apelativní⁹ funkce: funkce apelativní vychází z funkce instruktažní, stejně jako funkce manipulační. Na rozdíl od funkce manipulační zde však není důvod skrývat cíl apelu a skrýván tedy není (pokud ano, jedná se o funkci manipulační, zde je jasná hranice). Apelativní funkce má za cíl přesvědčit adresáta o vhodnosti či správnosti sdělovaného postoje nebo názoru. Za apelativní můžeme proto považovat například takové politické projevy, ve kterých nejsou skryty prostředky manipulace. Typicky se ale tato

⁹ Žantovská (2015, s. 21) označuje tuto funkci jako *Přesvědčovací – apelativní*. Dvojí označení se mi jeví jako nadbytečné, proto jsem zvolila užití pouze mezinárodního termínu, s nímž se můžeme setkat například i v psychologické literatuře.

funkce uplatní v různých diskuzích či názorových výměnách, jsou-li vedeny korektně a férově.

Jinými slovy zde autorka tvrdí, že každý vedoucí pracovník by měl tuto funkci ovládat, pravděpodobně především proto, aby dokázal svůj tým přesvědčit o tom, že jím vytčený cíl a stanovené cesty k němu jsou správné. Vzhledem k tématu práce je třeba dodat, že apelativní funkci by měl v určité míře ovládat také každý učitel, neboť jedním z jeho úkolů je přesvědčit žáky a studenty o užitečnosti a správnosti studia.

5. Propagační¹⁰ funkce: jak je z jejího názvu patrné, tato funkce má za cíl propagovat určité jevy a skutečnosti. Kombinuje se s funkcí informační, podobně jako funkce předchozí, avšak je třeba mít na paměti, že cílem propagační funkce je především seznámit široké okolí s tím, co považujeme za správné, dobré či užitečné, a proto při propagaci velmi často záměrně poněkud upozadujeme nebo zcela vypouštíme část informací, která by mohla působit negativně.

Všechny čtyři výše zmíněné funkce, tedy instruktážní, manipulační, apelativní a propagační, lze dle mého názoru chápat jako užší, konkrétní vymezení Greplovy obecně definované funkce direktivní, přičemž tyto tři funkce se od sebe liší mimo jiné právě i mírou direktivity.

6. Kontaktní funkce: tato funkce je další klíčovou funkcí lidské komunikace a spolu s funkcí informační tvoří stručnou a výstižnou odpověď na otázku, proč komunikujeme: abychom navázali kontakt s jinými lidmi a předali jim určité informace. Člověk ze své podstaty má potřebu navazovat kontakt s jinými lidmi, ačkoli její intenzita se liší v závislosti na charakteru každého z nás.
7. Zábavní funkce: zábavní funkci lze chápat jako doplňkovou. V určité míře ji najdeme ve většině komunikačních situací s výjimkou těch, jež se týkají vážných či tabuových témat a jsou vedeny v seriózní rovině.¹¹ Jejím cílem je pobavit adresáta nebo prostě jen odlehčit danou situaci. Zajímavě o této funkci píše Žantovská (2015, s. 22):

¹⁰ Žantovská (2015, s. 21) označuje tuto funkci jako *(Sebe)propagační*. Preferuji jednoduchost užívaných termínů a fakt, že propagovat můžeme i svoji osobu, považuji za implicitní, proto jsem zvolila vynechání zájmena.

¹¹ Tímto označením mám na mysli protiklad roviny humorné. Takové situace nemají za cíl daná témata odlehčit či zesměšnit.

„Proniká všemi komunikačními rovinami a v současné době výrazně posiluje např. na úrovni masové a mediální komunikace. V řečnických projevech sice nebývá funkcí dominantní, ale její podíl – a to např. i v politických projevech – není zanedbatelný a často významně zasahuje do efektivity vystoupení.“

Tento postřeh považuji za velmi důležitý. Bylo by zajímavé zabývat se efektivitou zábavní funkce například právě v politických projevech, kde se dle mého názoru v poslední době opravdu objevuje velmi často. Srovnání efektivity této funkce by například mohlo být jedním z předmětů výzkumu utváření popularity jednotlivých politiků. Zábavní funkci podle mého pozorování uplatňují ale také učitelé, když například v určitých výukových situacích pro odlehčení vkládají zajímavá a zábavná fakta z probírané látky.

8. Rituálová funkce: rituálová funkce je specifická tím, že obsahem sdělení nejsou informace v pravém slova smyslu. Zde se jedná spíše o předávání určitých ustálených symbolů, tradic a rituálů, které mají význam v určitém společenství lidí.¹²

9. Estetická funkce: u této funkce nelze nezmínit Mukařovského¹³ a jeho svébytné pojetí estetické funkce.

2.2 Neverbální komunikace¹⁴

Komunikaci lze dělit dle řady kritérií na různé druhy. Jedním z kritérií mohou být i prostředky, jimiž je komunikace realizována. Prostředky komunikace je možné rozdělit na dva základní druhy – verbální a neverbální.

Základní rozdíl mezi těmito dvěma druhy je patrný na první pohled. Neverbální komunikace je oproti té verbální vymezena negativně, přesněji jako typ komunikace, který neobsahuje verbální prostředky, tj. slova. Co tedy neverbální komunikace obsahuje?

Jak uvádí Žantovská (2015, s. 27), rozeznáváme tři základní typy komunikačních prostředků: prostředky verbální, které mají jako základ slovo, tedy lingvistický znak; prostředky

¹² Může se jednat o národ, ale i etnickou skupinu nebo jen skupinu lidí žijících na stejném území.

¹³ MUKAŘOVSKÝ, J. *Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty*. Praha: Borový, 1936.

¹⁴ Vzhledem k zaměření práce a prostoru, který rozsah diplomové práce skýtá, nebude v této práci věnován samostatný prostor komunikaci verbální.

neverbální, což jsou všechny mimoslovní signály použité v komunikaci; prostředky paralingvistické, tedy takové, které doprovází slova (zvukový projev), ale samy nemají slovní charakter a jsou proto řazeny mezi prostředky neverbální.

Pokud tedy vyloučíme slova, budou oblast neverbální komunikace tvořit prostředky neverbální a paralingvistické.

2.2.1 Paralingvistické prostředky

Je nezbytné říci, že paralingvistické prostředky jsou přímo navázány na verbální projev člověka, ačkoli jsou součástí neverbální komunikace.¹⁵ Základními paralingvistickými prostředky podle Křivohlavého (1988, s. 134–135) jsou: hlasitost řeči, výška tónu řeči, rychlost řeči, objem řeči, plynulost řeči, intonace – melodie řeči, chyby v řeči, správnost výslovnosti, kvalita řeči, věcnost hovoru, členění řeči, frázování.

Jak je z výčtu patrné, některé z těchto prostředků můžeme ovlivnit (například hlasitost či rychlost řeči), jiné jsou dány biologicky a člověk na ně má jen nepatrný vliv – to je příklad výšky tónu řeči, každý z nás ji sice dovede určitým způsobem modifikovat, rozsah těchto modifikací je však u každého jiný a především pevně daný. Podrobněji o těchto prostředcích pojednávají například již zmíněný Křivohlavý (1988, s. 134–135) nebo Žantovská (2015, s. 36–38).

Paralingvistické prostředky bezpochyby mají v pedagogické komunikaci významnou pozici. Vzhledem k zaměření práce jim však nebudu v práci věnovat větší pozornost, neboť ani pořízené nahrávky nemají kvalitu zvukového záznamu potřebnou k zachycení všech těchto prostředků. V případě dalšího výzkumu ale bude nezbytné tuto oblast zmapovat podrobněji z hlediska fonetiky a významu konkrétních paralingvistických prostředků v konkrétních pedagogických situacích.

2.2.2 Neverbální prostředky

Neverbálními prostředky se rozumí taková vyjádření, která nejsou přímo vázána na hlasový projev člověka. Jak uvidíme později, hlasové projevy mohou neverbální prostředky doprovázet, předcházet jim i následovat po nich.

¹⁵ Verbální komunikaci jsem výše vymezila jako komunikaci slovní, tj. komunikaci slovy. Paralingvistické prostředky jsou sice na slova vázány, samy o sobě ale charakter slov nemají.

Podle Žantovské (2015, s. 39) plní neverbální prostředky v komunikaci tři základní funkce:

„potvrzují a zesilují verbální informaci, doplňují nebo suplují verbální informaci, přinášejí odlišné informace“.

Také zde na základě knihy Z. Vybírala *Psychologie lidské komunikace* uvádí, že pokud jsou verbální a neverbální prostředky člověka v konkrétní situaci v rozporu, jeho komunikační partner spíše uvěří těm neverbálním.¹⁶

Dále je třeba si uvědomit, že míra využití neverbálních prostředků a jejich podoba jsou záležitosti značně individuální, do jisté míry vrozené a ovlivněné prostředím, přičemž důležitou roli hraje nejen prostředí, v němž člověk vyrůstal, ale i to, ve kterém se aktuálně pohybuje.¹⁷

2.2.3 Složky neverbální komunikace

Po obecném úvodu do problematiky neverbální komunikace se nyní dostávám ke krátkému představení jejích jednotlivých složek. Uvědomím-li si podobu lidského těla, kterým je neverbální komunikace realizovaná, a možnosti jeho pohybů či postavení, nutně dospěji k potřebě rozdělit tyto projevy do dalších subkategorií, abych je mohla snáze charakterizovat. Pro účely této práce jsem se rozhodla rozčlenit neverbální prostředky na následující složky: vnější vzhled, mimika, gestika (kinezika), posturologie, proxemika, haptika.¹⁸

V následujících kapitolách stručně představím jednotlivé oblasti obecně. Jejich konkrétní realizaci v pedagogických situacích je věnována kapitola 4 (s. 43), která je doplněna analýzami ukázek popisovaných jevů z nahrávek pořízených pro účely práce.

2.2.3.1 Vnější vzhled

Fakt, že lidé komunikují už jen tím, jak vypadají, je podepřen každodenní zkušeností každého z nás. Jeho známkou je to, že lidé denně přemýšlí o vhodnosti a úpravě svého oděvu a obuvi, o úpravě vlasů, nehtů nebo, především v případě žen, o líčení. Každý člověk chce být svým

¹⁶ Tato pravděpodobnost je údajně až pětkrát vyšší. Více Žantovská 2015, s. 39.

¹⁷ Více Žantovská 2015, s. 39.

¹⁸ Toto dělení vychází jednak z dělení Křivohlavého (1988, s. 33–86), jednak ze Žantovské (2015, s. 42–52). Jsou v něm zohledněny účel a zaměření této diplomové práce. Jednotlivé složky jsou řazeny subjektivně podle pořadí v pedagogické situaci – studenti nejprve vidí vnější vzhled učitele, poté se zaměří na jeho obličej atd.

okolím vnímán určitým způsobem, který koresponduje s jeho pracovními či osobními cíli, a tomu přizpůsobuje kromě jiného i svůj vnější vzhled.

Žantovská (2015, s. 50) dokonce uvádí, že vnější vzhled je první věcí, kterou se lidé snaží na sobě změnit. Vysvětluje to potřebou sebe prezentace a vyjadřování statusu v komunikaci. O vnějším vzhledu proto dále tvrdí, že málo odráží trvalejší osobnostní parametry. Je však třeba podotknout, že vnější vzhled člověka je velmi často předmětem různých regulací, ať už jde o společenské normy a očekávání nebo například konkrétní pravidla na pracovišti. Je proto otázkou, zda vnější vzhled vůbec může být obrazem temperamentu a charakteru člověka.

Ačkoli vnější vzhled není nejkřičivější součástí procesu komunikace,¹⁹ je to první věc, prostřednictvím které vysíláme svému okolí určitý signál, a proto si zaslouží jistou dávku pozornosti.

2.2.3.2 Mimika

Pojetí mimiky, které uplatňují v této práci, je poněkud široké. Jak Křivohlavý, tak i Žantovská²⁰ rozdělují ve svých publikacích oblast mimiky a pohledů. Zjednodušeně tedy rozlišují celkový výraz tváře a tzv. řeč očí.²¹ Ačkoli chápu motivy takového rozlišení, vzhledem k účelu této práce jsem se rozhodla tyto dvě oblasti zahrnout pod zastřešující pojem mimika. Spojení obou oblastí mi bude užitečné v části práce věnující se uplatnění neverbální komunikace v pedagogických situacích.

Existuje velmi široká škála mimických projevů, které vysílají celou řadu signálů. Mimikou podle Žantovské (2015, s. 48) lidé nejčastěji vyjadřují svoje emoce, ale mimo to je pomocí výrazu tváře možné dát najevo například svou otevřenost ke komunikaci. Podle Žantovské zároveň lidé snadněji identifikují základní dichotomické emoce než složitější emocionální výrazy, které se navíc mohou dynamicky proměňovat.

Mimické projevy jsou mimo jiné zajímavé i tím, že ve vypjatých životních situacích, ve kterých se člověk snaží chovat určitým způsobem, přestože jeho emocionální stav takovému chování neodpovídá, jsou to právě ony, co může tuto skutečnost komunikačnímu

¹⁹ Neboť množství a povaha informací, které předává, jsou dle mého názoru do značné míry spekulativní.

²⁰ Srov. Křivohlavý (1988 s. 34–43 a 75–86) a Žantovská 2015 (s. 48–49 a 49–50).

²¹ Křivohlavý (1988, s. 75) a Žantovská (2015, s. 49)

partnerovi odhalit, jak uvádí Křivohlavý (1988, s. 37) na příkladu z výzkumu zachycujícího výraz tváře videokamerou:

„Filtrováním výrazů obličeje se zjistilo, že mimika je poměrně stálá a neproměnná, je-li člověk v určitém napětí. Příkladem může být konfliktní situace, kterou daný člověk intenzivně prožívá. V takovéto situaci však bylo pozorováno, že existuje značná nesourodost mezi tím, co je možno v obličeji pozorovat (například napětí), a tím, co daný člověk říká (například „jsem docela klidný“).“

Křivohlavý zde zároveň podotýká, že ve vypjatých situacích jsou změny výrazů velmi rychlé, proto je třeba být opravdu dobrým a bystrým pozorovatelem, který z mimických projevů dokáže vyčíst aktuální citové rozpoložení svého komunikačního partnera.

Pro lepší identifikaci emocí byla týmem výzkumníků pod vedením amerického psychologa Paula Ekmana vyvinuta tzv. metoda FAST, která slouží k identifikaci emocí ve třech hlavních zónách obličeje, jimiž jsou oblast čela a obočí, oblast očí a víček a oblast dolní části obličeje, tedy nosu, úst a tváří.²²

Řada mimických projevů přitom může mít hned několik možných významů, které jsou od sebe značně vzdálené. Jako příklad zmíním úsměv, o kterém Žantovská (2015, s. 48) říká, že může sloužit nejen k vyjádření spokojenosti, ale například i k zahájení či ukončení konkrétní komunikační situace. Je však nutné pečlivě zvažovat, zda v dané komunikační situaci nemůže úsměv být interpretován jako výsměch, ačkoli usmívající se člověk to tak nezamýšlel.

Vzhledem k řečenému je třeba dodat, že kontrola a ovládnutí vlastních mimických projevů v běžných komunikačních situacích jednoznačně patří do sféry emoční inteligence, jak ostatně spolu s výčtem některých mimických technik uvádí i Žantovská (2015, s. 49).

Co se týče tzv. řeči očí, jejím prostřednictvím člověk svému okolí dává najevo nejen své aktuálně prožívané emoce, ale i postoje k dané komunikační situaci. Zrakový kontakt je v běžné komunikační situaci velmi významným činitelem interakce. Oči pomáhají navázat a udržet kontakt mezi komunikačními partnery a zvláště dlouhé pohledy z očí do očí mají v komunikaci velký význam, který může být buď pozitivní, nebo může být formou konfrontace (Žantovská 2015, s. 49).

²² Podrobněji Křivohlavý (1988, s. 40).

Pohledy je možné klasifikovat také z hlediska toho, co vyjadřují, respektive v jakých komunikačních kontextech se používají.²³

2.2.3.3 Gestika

„Oblast sociální psychologie, která se zabývá pohyby těla a jeho částí, se nazývá obecně „kinezika“. Používá se též termínů „kineziologie“ nebo „kinetika“. Kinezika zahrnuje všechny druhy pohybů. Jde-li ale o pohyby určitých částí těla, setkáváme se s označením speciálním. (...) Gestika se pak zabývá pohyby rukou, které doprovázejí nebo nahrazují slovní projev.“ (Křivohlavý 1988, s. 66)

V této práci naprosto záměrně užívám pojem gestika místo kinezika, neboť jsou pro mne důležité specifické pohyby typu gest. Výše uvedené Křivohlavého pojetí ale rozšiřuji také na pohyby hlavou a, v menší míře a specifických kontextech, nohou, které doprovázejí a doplňují verbální signály.²⁴

Funkce gest v komunikační situaci může být různá – některá gesta doprovázejí či doplňují naše verbální projevy, jiná je mohou nahrazovat. Gesty je možné sdělovat své postoje a pocity,²⁵ ale například i usnadňovat porozumění.²⁶

Chci-li správně pochopit význam gest, musím při jejich interpretaci v každém případě zohlednit celou řadu faktorů. Například Žantovská (2015, s. 47) uvádí, že jednotlivá gesta není možné posuzovat izolovaně, ale v kontextu dané komunikační situace a ve spojení s ostatními projevy. Podle ní se gesta chovají stejně jako verbální projev – tvoří shluky podobné větám.

V neverbální komunikaci obecně, a v gestice obzvlášť, hraje velmi důležitou roli také rozdíl mezi jednotlivými kulturami. Používaná gesta mohou v různých kulturách buď mít odlišné významy, nebo být ustálena v jiných komunikačních situacích. Příkladem mohou být například gesta spojená s pozdravy, rozdíly mezi nimi popisuje Jan Průcha v publikaci *Interkulturní komunikace*. Podle Průchy (2010, s. 42) je narušeno od Evropanů, kteří si při vítání i loučení obvykle podávají ruce, u Asiátů tělesný kontakt při těchto příležitostech

²³ K tomu podrobněji např. Žantovská (2015, s. 49).

²⁴ Toto pojetí gestiky ostatně užívá také Žantovská (2015, s. 47).

²⁵ Žantovská 2015, s. 47.

²⁶ Více v kapitole 4 (s. 43).

nevhodný, v některých národech může být i tabu. Ani Evropané v tomto směru nejsou zcela homogenní, jak píše Průcha. Mezi středomořskými národy je podle Průchy obvyklé, že se přátelé či známí bez ohledu na pohlaví při takových příležitostech líbají na obě tváře. Takové chování přitom například v Česku běžné není, a když, tak výhradně mezi ženami-kamarádkami. Interkulturní charakter může být v určitých případech velmi důležitý pro učitele češtiny pro cizince.

Míra použití gest závisí nejen na konkrétní komunikační situaci a kulturní a etnické zvyklosti, ale i na osobnosti daného jednotlivce. To pochopitelně neznamená, že člověk používá stále stejná gesta ve stále stejném pořadí. Každý má ale určitou základní sadu často používaných gest, jejichž kombinace obměňuje v závislosti na daném komunikačním kontextu a která příležitostně doplňuje o gesta jiná. Doherty-Sheddon (2005, s. 48) zároveň tvrdí, že málokterý člověk si svou gestikulaci uvědomuje, stejně jako v roli posluchače lidé málokdy věnují pozornost gestům řečníků. Nevěnování pozornosti gestům řečníků je však podmíněno plným porozuměním jejich verbálnímu projevu, z čehož vyplývá, že například ve výukových situacích češtiny pro cizince mohou být gesta učitele pro studenty důležitá, neboť jim mohou pomoci pochopit význam jeho slov. To pochopitelně platí i obráceně. Podrobněji se těmto problémům věnuji v kapitole 4 (s. 43).

Gesta je samozřejmě možné také klasifikovat, například Doherty-Sneddon (2005, s. 47) uvádí následující klasifikaci, kterou pro tuto práci považuji za výstižnou a dostatečnou:²⁷

1. Symbolická gesta: jsou to taková gesta, jejichž význam je ustálený a pochopitelný i beze slov (příkladem může být vztyčený palec jako znamení, že je něco v pořádku nebo se to povedlo). Jak dále uvádí autorka, ve vnímání těchto gest jsou značné kulturní rozdíly:

„Pokud bychom nevěděli o kulturních rozdílech ve významu těchto gest, nepochybně bychom se v cizích zemích dostali do svízelných situací. Vzhůru vztyčený palec je v Íránu neslušné gesto a v Etiopii a v Mexiku má gesto OK sexuální význam. Kulturní rozmanitost těchto gest svědčí o tom, že jejich specifické užití v různých zemích je naučené. Děti se učí gesta a jejich významy stejně jako se učí mateřský jazyk.“
(Doherty-Sheddon 2005, s. 47)

²⁷ Číslování zavedeno pro účely této práce, v původním textu není.

2. Ilustrační gesta: jde o gesta, jimiž doprovázíme svůj řečový projev. Jak uvádí Doherty-Sheddon (2005, s. 48), ilustrační gesta není možné pochopit bez znalosti komunikačního kontextu, ve kterém se objevují. Autorka dále rozlišuje čtyři typy ilustračních gest (Doherty-Sheddon 2005, s. 49). Jako gesta zobrazovací označuje znázorňování předmětů nebo činností kreslením do vzduchu. Gesty ukazovacími je vyjadřována poloha předmětů v prostoru. Gesta metaforická jsou realizována stejně jako ta zobrazovací, slouží však k vyjadřování abstraktních pojmů. A konečně gesta rytmická mají za úkol zdůraznit rytmus řeči – objevují se například jako doprovod slov, na která je kladen důraz.
3. Emoční gesta: tato gesta mohou, podobně jako mimické projevy, prozradit emocionální rozpoložení mluvčího. Podle Doherty-Sheddon (2005, s. 76) si lidé častěji uvědomují potřebu kontrolovat své mimické projevy, ale kontrole gest tolik pozornosti nevěnují. Autorka dále uvádí, že emoční gesta jsou často namířena vůči vlastnímu tělu a vyskytují se zejména při prožívání negativních emocí. Příkladem může být probírání vlasů při stresu nebo vzrušení (Doherty-Sheddon 2005, s. 77).

Například McNeill (1992, s. 76) prezentuje odlišnou klasifikaci gest. Rozlišuje následující typy gest:²⁸

1. Gesta ikonická: ikonická gesta doprovázejí mluvenou řeč a určitým způsobem ji zobrazují. Jedná se například o zvednutí rukou při hovoru o poloze nahoře (více McNeill 1992, s. 78).
2. Gesta metaforická: metaforická gesta jsou podobná těm ikonickým, nezobrazují však přímo slova jako ta ikonická. Více o metaforických gestech ve výkladu o konceptuálních metaforách (s. 28 této práce).
3. Gesta deiktická: deiktická gesta jsou gesta ukazování.
4. Gesta rytmická: v originále jsou nazývána beats. Jedná se o gesta, kterými člověk doprovází ty části projevu, které chce zdůraznit.
5. Butterworths: tato gesta autor pojmenoval po Brianu Butterworthovi (McNeill 1992, s. 77). Jedná se o gesta používaná při poruchách řeči, například při pokusech vzpomenout si na slovo nebo na správnou větnou strukturu.

²⁸ Číslování zavedeno autorkou pro potřeby práce, v původním textu není.

2.2.3.4 Posturologie

Posturologie se zabývá tělesnými postoji člověka. Jak uvádí Žantovská (2015, s. 46), tělesný postoj signalizuje komunikačnímu partnerovi nejen emocionální rozpoložení, ale i postoj k tomu, co říká – do jaké míry jsou pro posluchače dané informace zajímavé či zda s nimi souhlasí nebo ne.

Podle Žantovské (2015, s. 46) se v posturologii rozlišují tzv. kongruentní a nekongruentní postoje. Pokud komunikační partneři při rozhovoru všichni stojí (nebo naopak sedí) a k tomu v podobné konfiguraci, jedná se o postoje kongruentní, které vyjadřují rovnost komunikačních partnerů, jejich vůli ke spolupráci a vzájemný souhlas. V momentě, kdy se mezi komunikačními partnery z hlediska postoje vyskytuje výrazný rozdíl – jeden z nich například sedí, zatímco ostatní stojí – jsou jejich postoje nekongruentní, což samo o sobě může vyjadřovat nerovnost či nesourodost komunikačních partnerů a jejich názorů.

Žantovská (2015, s. 46) mimo jiné uvádí, že:

„Často se stává, že máme tendenci přebírat a napodobovat nejen pohyby a gesta, ale také postoje a držení těla našeho komunikačního partnera (tzv. připodobňování).“

Připodobňování může být dle mého názoru výraznější ve stresových komunikačních situacích, kdy například podřízený na pohovoru s nadřízeným přebírá jeho postoj, neboť si sám není jistý tím, jaký postoj by měl zaujmout.²⁹

2.2.3.5 Proxemika

Proxemika se zabývá umístěním jednotlivých účastníků komunikace v prostoru, přičemž zvláštní pozornost je věnována jejich vzdálenosti. Na rozdíl od ostatních složek neverbální komunikace je ta proxemická velmi snadno klasifikovatelná, neboť vzdálenost mezi komunikačními partnery, tedy proximitu,³⁰ lze přesně změřit.

²⁹ V tomto bodě je však třeba opatrnosti – posoudit, zda je daný postoj nápodobou postoje komunikačního partnera, vyžaduje pečlivé pozorování průběhu dané komunikační situace. To, že dva lidé zaujmou při rozhovoru stejný postoj, automaticky neznamená, že jeden z nich napodobil druhého. Oba mohou volit takový postoj, který je dle jejich názoru adekvátní k dané komunikační situaci. Napodobování pochopitelně platí i pro ostatní složky neverbální komunikace.

³⁰ Žantovská 2015, s. 42.

Na základě měření se v literatuře rozlišují čtyři tzv. proxemické zóny.³¹ Jejich rozdělení a popis se u jednotlivých autorů mohou mírně lišit, v této práci vycházím z klasifikace a popisu Jara Křivohlavého (1988, s. 51–52).³²

První a nejbližší zónou je takzvaná zóna intimní. Jde o bezprostřední okolí člověka, které umožňuje hmatový kontakt a zpravidla je vyhrazeno pouze těm nejbližším lidem – jedná o zónu přístupnou například životním partnerům a nejbližším příbuzným. Křivohlavý (1988, s. 51) udává jako maximální oddálení v rámci této zóny 15–30 cm.³³

Po intimní zóně následuje zóna osobní. Její hranice jsou stanoveny na 45–120 cm, přičemž Křivohlavý (1988, s. 51) udává, že při spodní hranici vzdálenosti ještě je možné držet se při chůzi za ruce, případně jít pospolu v takové vzdálenosti, která je typická pro manželskou dvojici. O horní hranici pak říká:

„Je to hranice oddálení, kterou dodržujeme při setkání s neznámým člověkem, s nímž se nenadále setkáme na ulici. V podstatě ji tvoří limit fyzického ovládnutí partnera, možnost dosahu, možnost detailního sledování jeho mimiky i přesného rozlišení velikosti jeho zornic.“
(Křivohlavý 1988, s. 51)

Následující zónou je zóna sociální s hranicí 1,2 – 3,6 m. Tato zóna je podle Křivohlavého (1988, s. 51) vyhrazena například pro skupinová jednání či diskuze, při kterých je potřeba více prostoru, než kolik skýtá zóna osobní, a zároveň je nutné zachovat si možnost kontaktu s komunikačními partnery. Při kontaktu na horní hranici zóny pak už je v zorném poli viditelná celá postava komunikačního partnera a Křivohlavý tuto vzdálenost charakterizuje jako typickou pro situace formálního charakteru, jako je například jednání na úřadě či zkoušení ve škole (Křivohlavý 1988, s. 51–52).

Poslední a nejširší proximální zónou je zóna veřejná, která bývá vymezena vzdáleností 3,6 – 7,6 m. Je to sféra veřejného vystupování, stanovená vzdálenost podle Křivohlavého (1988, s. 52) umožňuje dobře vidět nejen gestikulaci či výraz tváře komunikačního partnera, ale

³¹ Křivohlavý 1988, s. 51.

³² Křivohlavý ve své publikaci pracuje s termíny zóna a sféra. Ve snaze o co nejjednodušší a pokud možno jednotnou terminologii, v této práci vypouštím termín sféra ve prospěch termínu zóna.

³³ Například Žantovská (2015, s. 43) uvádí u této zóny jako maximální vzdálenost 45 cm. Vzhledem k tomu, že u Křivohlavého začíná v pořadí další zóna vzdáleností 45 cm (1988, s. 51), domnívám se, že hranice 45 cm bude relevantní i u něho. Neboť při důsledném uplatnění maximální vzdálenosti intimní zóny 30 cm a minimální vzdálenosti zóny osobní, jež má přímo navazovat na zónu intimní, 45 cm by mezi zónami vznikl 15cm prázdný prostor.

i jeho pohyb v prostoru. Ve veřejné sféře se člověk pohybuje, například pokud přednáší či hraje divadlo (vzdálenost mezi hercem a publikem).

K výše uvedenému rozdělení zón je třeba podotknout, že stanovené rozsahy jsou obecné a každý člověk může mít tyto zóny nastaveny jinak. Konfigurace proximálních zón je podmíněna nejen osobnostní charakteristikou konkrétního člověka, ale například i kulturně.³⁴

Setkají-li se v komunikaci dva partneři s jinak definovanou osobní zónou, může dojít k jevu, který Krivohlavý označuje jako tzv. proxemický tanec (1988, s. 50). Jde o pohyb, kterým se komunikační partneři snaží najít vzdálenost přijatelnou pro oba, aby se ani jeden z nich necítil nekomfortně. Proxemický tanec obvykle probíhá tak, že ten z partnerů, jehož osobní zóna je širší, se snaží k druhému přiblížit na vzdálenost, kterou považuje za „normální“, zatímco druhý partner mírně ustupuje, neboť jeho osobní zóna je menší a v příliš blízké vzdálenosti by se cítil nepříjemně. To trvá až do doby, kdy je nalezena kompromisní vzdálenost.

2.2.3.6 Haptika

Poslední složkou neverbální komunikace, jíž se budu věnovat, je haptika. Jedná se o složku, která se zabývá předáváním informací prostřednictvím dotyku. Z toho je díky výše uvedenému patrné, že z hlediska kontaktu s cizími komunikačními partnery jde o nejproblematictější oblast, neboť zasahuje do intimní sféry člověka.

Žantovská (2015, s. 45) uvádí, že haptika je jedním z nejstarších projevů sociálního kontaktu, a rozeznává tyto způsoby dotyků v sociální komunikaci: držení, ohmatávání, hlazení, prodloužené držení, protitlak, bodové dotýkání, náhodně lehké zavadění a žádný kontakt.

To, jaký fyzický kontakt je v daném prostředí přijatelný, je podle Žantovské (2015, s. 45) výsledkem dlouhodobého společenského vývoje i působením kulturního kontextu. Autorka tamtéž dále uvádí dělení fyzických dotyků v komunikačních situacích dle Heslina, kdy rozlišuje doteky funkčně profesionální (neosobní), sociální (ustálený pozdrav), přátelské (poklepání na rameno, poplácání po zádech), milostné (pohlazení či objetí) a sexuální.³⁵

³⁴ Toto téma rozebírají ve svých pracích například MATSUMOTO, D. *Culture and Nonverbal Behavior*. In: MANUSOV, V., PATTERSON, M. *The SAGE handbook of nonverbal communication*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2006, nebo BERRY, J. *Cross-cultural psychology: research and applications*. New York, NY: Cambridge University Press, 2002.

³⁵ Z mého pohledu je při komunikaci s neznámými lidmi, potažmo s příslušníky jiných kultur, nejproblematictější hranice mezi sociálními, přátelskými a milostnými doteky.

Nejčastějším projevem haptiky v komunikaci s neznámými lidmi je v naší kultuře zpravidla podání ruky, které uplatňujeme při seznamování, vítání a loučení. I tento způsob kontaktu dává komunikačnímu partnerovi jistou dávku informací o nás. Tyto informace jsou podle Žantovské (2015, s. 45) předávány prostřednictvím síly a délky stisku, způsobu uchopení, ale i vlhkosti a teploty dlaně. Pro zajímavost zde cituji i styly stisků ruky, které Žantovská podle zmíněných kritérií rozeznává:

„styl dominantní (předává informaci „chci vás ovládat“)

styl spojenecký (předává informaci „chci s vámi kooperovat jako partner“)

styl podřízený (předává informaci „chci se podřídít“)“ (Žantovská 2015, s. 45)

Styly podání ruky bývají velmi často skloňovaným tématem ve vztahu například k pracovním či přijímacím pohovorům a důležitým schůzkám. V řadě publikací je možné nalézt návod k tomu, jak správně podávat ruku, aby její podání na komunikačního partnera zapůsobilo přesně tak, jak si daná osoba přeje.³⁶

2.2.4 Metody výzkumu neverbální komunikace

Výzkum neverbální komunikace je zpravidla výzkumem kvalitativním. Základní rozdíl mezi výzkumem kvalitativním a kvantitativním stručně popisuje Disman (1993, s. 287):

„V kvantitativním výzkumu sbíráme jen ta data, která nutně potřebujeme k testování hypotéz. V kvalitativním výzkumu se snažíme sebrat „všechna data“ (ted' trochu přeháním) a nalézt struktury, pravidelnosti, které v nich existují.“

Vzhledem k povaze dat při výzkumu neverbální komunikace, kdy k popisu neverbální komunikace výzkumník potřebuje na vlastní oči vidět neverbální chování a reakce zkoumané osoby, probíhají výzkumy neverbální komunikace zpravidla prostřednictvím nahrávání na video, které je následně určitým způsobem analyzováno.³⁷

³⁶ Podrobněji styly podání ruky rozebírá například PEASE, A. *Řeč těla: jak porozumět druhým z jejich gest, mimiky a postojů těla*. Praha: Portál, 2001, s. 31–37.

³⁷ Pouhé pozorování pro výzkum neverbální komunikace není podle mého názoru dostatečné. Pozorovatelů by muselo být několik a stejně by pravděpodobně nebyli schopni zachytit všechny neverbální projevy všech účastníků komunikace. I přes toto riziko však některé výzkumy tím způsobem probíhají, příkladem může být BENČATOVÁ, L.: *Gesto učitele*. In: *Štylistika neverbálnej komunikácie*. Bratislava, 1997. Při každém takovém výzkumu však záleží na technických možnostech výzkumníků.

Existují v zásadě dva hlavní přístupy k získávání videonahrávek. Prvním je uspořádání experimentu, během kterého mají respondenti v uměle vytvořeném prostředí interagovat mezi sebou či reagovat na určité situace/otázky. Jejich reakce jsou natáčeny na video, což respondenti předem vědí. Příkladem takového výzkumu může být výzkum Alana Cienkiho, který se zabýval metaforickými gesty.³⁸ Respondenty v jeho výzkumu byli univerzitní studenti, jimž za účast poskytl finanční odměnu.

Druhým způsobem získávání dat je pořizování videonahrávek přímo v terénu. V takovém případě výzkumník nahrává zkoumané osoby v jejich přirozeném prostředí při přirozených situacích – je tedy v podstatě pozorovatelem s videokamerou. I v tomto případě nahrávané osoby předem vědí o tom, že budou nahrávány.³⁹ Příkladem takového sběru dat je pořizování nahrávek pro účely této práce,⁴⁰ kdy jsem se spolu s videokamerou účastnila lekcí češtiny pro cizince.⁴¹ V tomto případě jsem ve třídách byla v roli tzv. úplného pozorovatele,⁴² lze si však představit situace, kdy se výzkumník-kameraman do procesu komunikace zapojí, čímž se může pokusit minimalizovat tzv. paradox pozorovatele.⁴³

K paradoxu pozorovatele uvádí Chromý:

„V sociolingvistických výzkumech je velice dobře zdokumentovaný tzv. efekt morčete. Jedná se o zkreslení způsobované tím, že jsou si testované osoby vědomy, že jsou zkoumány. Přesně

³⁸ CIENKI, A. Metaphoric Gestures and Some of Their Relations to Verbal Metaphoric Expression. In: J.-P. Koenig (ed.): *Discourse and Cognition: Bridging the Gap*. Stanford 1998, s. 189–204.

³⁹ To, že zkoumané osoby o nahrávání vědí, vyplývá jednak z obtížnosti skrytí videokamery (například při pořizování audionahrávek je možné diktafon skrýt, pořídit nahrávku a až pak požádat zkoumané osoby o souhlas s jejím použitím), jednak, a to především, z výzkumné etiky. Nahrávání a následné použití nahrávky bez souhlasu zúčastněných osob je v rozporu s platnou legislativou i etikou výzkumníka. Jakožto výzkumník jsem před využitím nahrávky povinná zúčastněné osoby seznámit s důvody a účely jejího pořizování a vyžádat si od nich souhlas s jejím použitím (tzv. informovaný souhlas). K tomu např. Chromý 2014, s. 51.

⁴⁰ Dalším příkladem takového výzkumu může být SVOBODOVÁ, J., HÖFLEROVÁ, E. Neverbální složky výukového dialogu. In: *Štylistika neverbálnej komunikácie*. Bratislava, 1997. Videonahrávky analyzované v tomto výzkumu však vznikly původně pro výzkum verbální komunikace, kamera zde proto snímala buď pouze učitele, nebo pouze studenty. I z takových nahrávek je však možné neverbální projevy získat a analyzovat, jak dokazují autorky.

⁴¹ Videokamera byla pouze jedna, snímání tudíž nemohlo zachytit naprosto všechny neverbální projevy všech účastníků nahrávání.

⁴² Disman 1993, s. 306.

⁴³ K míře zapojení podrobněji Disman 1993, s. 305–308.

tohoto typu je takzvaný paradox pozorovatele (Labov 1970),⁴⁴ který spočívá v tom, že se snažíme pozorovat, jak mluví lidé, když nejsou pozorováni. Když mluvčí vědí, že jsou nahráváni či pozorováni nějakým badatelem, chovají se jazykově jinak, než když to nevědí, anebo nahráváni či pozorováni nejsou. Podtypem efektu morčete je takzvaný „výběr role“. Testovaná osoba se nemusí v našem výzkumu chovat v souladu s tím, jak by se chovala standardně, ale na základě toho, že zaujme určitou společenskou roli.“ (Chromý 2014, s. 47)

Nejen jazykové chování, ale i neverbální projevy sledovaných osob tak mohou být poznamenány vědomím nahrávání. Každý výzkumník, který se chce věnovat analýze neverbální komunikace prostřednictvím videonahrávek, si musí uvědomovat možnost vzniku paradoxu pozorovatele a nějakým způsobem s ní pracovat. Při uměle vyvolaných situacích lze například vyvinout určitou sadu otázek, která by pomohla uvolnit počáteční napětí, nebo zvolit takové téma, jež samo o sobě způsobuje emocionální zaujetí zkoumaných osob, což snižuje míru jejich sebekontroly.⁴⁵

Zajímavá je i následná práce s nasbíranými daty. Z technických ani etických důvodů často není možné přiložit k článku nebo publikaci videonahrávky či fotografie dokumentující dané neverbální prostředky. Tento problém proto autoři řeší detailními popisy daných jevů, někdy včetně nákresů, doprovázenými přepisem verbálního projevu. Zmíněný výzkum Svobodové a Höflerové (1997) a výzkum Benčatové (1997) pracují s textovými přepisy gest. Naproti tomu Cienki (1998) ve svém článku gesta ilustruje pomocí nákresu, v němž zohledňuje pozici těla, postavení rukou proti tělu i vzájemně proti sobě a prováděné pohyby. Nákres je uveden v úvodu článku a slovní popisy jednotlivých gest jsou následně strukturovány podle něj. Obrázkový přepis gest pak používá například McNeill (2008).

Sběr dat pro tuto práci probíhal, jak bylo výše zmíněno, pořizováním nahrávek ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Nahrávky jsem pořizovala v kurzech pro veřejnost v květnu 2015 na středisku Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze Praha-Albertov. Nahrávání předcházelo získání informovaných souhlasů od studentů i vyučujících (*Příloha 3* a *Příloha 4*, s. 88 a 90). V rámci procesu získávání informovaného souhlasu jsem studentům poskytla informaci o tom, že předmětem mého zkoumání budou neverbální projevy a že půjde především o projevy jejich učitelek. Vzhledem k tomu, že pro některé studenty byl velký

⁴⁴ LABOV, W. The study of language in its social context. *Studium Generale*, 23, 1970.

⁴⁵ Tento postup dle mého názoru uplatňuje Cienki ve výše zmiňovaném experimentu, neboť jako téma, o kterém měli zkoumaní studenti hovořit, zvolil poctivost při zkouškách a testech.

problém fakt, že by na videozáznamu později někdo viděl jejich obličej, musela jsem se v informovaném souhlasu zavázat k tomu, že nahrávky neposkytnu třetím osobám v plné verzi, ale případně pouze jako textový přepis.

Samotné nahrávání probíhalo v předem domluvený čas, o kterém byli studenti informováni. S videokamerou jsem se účastnila jejich lekcí češtiny, vzhledem k absenci stativu jsem videokameru po celou dobu záznamu držela v ruce. Snažila jsem se minimálně se po třídě pohybovat, abych studenty ani učitelky svou přítomností nerušila. Z následných neformálních rozhovorů se studenty a učitelkami vyplynulo, že na mou přítomnost po krátké chvíli zapomněli.⁴⁶

Vzhledem k charakteru a účelu práce jsem následně zvolila částečný přepis, kdy zaznamenaná gesta budou popsána slovně a budou doplněna přepisem mluveného slova. Podobně s daty pracují právě výše zmíněné výzkumy Svobodové a Höflerové (1997) a Benčatové (1997).

2.3 Konceptuální metafory

Aby byl výklad o neverbální komunikaci úplný, je nutné se okrajově zmínit rovněž o modelu konceptuálních metafor, který ve své publikaci *Metafory, kterými žijeme* představili George Lakoff a Mark Johnson. Publikaci uvozují slovy:

„Metafora je pro většinu lidí prostředkem básnické obraznosti a řečnických obrátů – jevem spíše jazyka neobvyklého než obvyklého. A lidé kromě toho metaforu typicky považují za něco charakteristického jen pro jazyk, spíše za věc slov než myšlení a konání. Proto si většina lidí myslí, že se bez metafory docela dobře obejde. My jsme naproti tomu zjistili, že metafora prostupuje celý náš každodenní život, a to nejenom v jazyce, nýbrž i v myšlení a činnosti. Náš obyčejný pojmový systém, v jehož rámci jednak myslíme, jednak i jednáme, má v podstatě metaforickou povahu.“ (Johnson, Lakoff 2002, s. 15)

Autoři dále dělí konceptuální metafory do třech skupin. První skupinou jsou konceptuální metafory strukturní (Johnson, Lakoff 2002, s. 15–25). Jejich charakter autoři vysvětlují na příkladu konceptuální metafory *„Spor/argumentace je válka“* (Johnson, Lakoff 2002, s. 16), kdy pro vyjádření týkající se průběhu argumentace nebo sporu používáme stejnou slovní zásobu jako pro vyjádření týkající se válečného konfliktu. Z toho vyplývá, že argumentace

⁴⁶ Domnívám se ale, že při dalším výzkumu bude lepší zařadit následný dotazník, který by anonymně zjišťoval míru nervozity z přítomnosti videokamery, neboť spolehlivost deklarácí studentů a učitelů tváří v tvář nahrávající osobě je poněkud diskutabilní.

jako taková je všeobecně vnímána jako jakýsi souboj, přičemž ale nelze říci, že by argumentace byla určitým druhem války. Jedná se o dvě odlišné záležitosti s tím, že argumentace jako pojem i činnost je strukturována jako válka, což se projevuje i v jejím jazykovém ztvárnění.

Autoři zároveň dodávají, že tato metaforičnost může vést k jednostrannému vnímání daných jevů prostřednictvím určité konceptuální metafory, která může zastínit jiné aspekty jevů či situací.⁴⁷ Dále upozorňují, že strukturace pomocí konceptuálních metafor je vždy jen částečná – to znamená, že není možné položit rovnítko mezi pojmy argumentace a válka, nýbrž pouze najít jisté rysy, které mají společné.

Druhou skupinou konceptuálních metafor jsou ty, které Johnson a Lakoff označují jako orientační (Johnson, Lakoff 2002, s. 26–38).

„Existuje však ještě jiný druh metaforického pojmu, a to takový, který nestrukturuje jeden pojem na základě druhého pojmu, nýbrž místo toho organizuje celý systém pojmů, a to všechny vůči sobě navzájem. Budeme jim říkat orientační metafory, neboť většina z nich má něco společného s orientací v prostoru...“ (Johnson, Lakoff 2002, s. 26)

Jak autoři dále uvádějí, orientační konceptuální metafory jsou do značné míry podmíněny fyzicky, a to jednak celkovou tělesnou konstitucí člověka, jednak postavením jeho těla v rámci okolního prostředí.⁴⁸

Jako příklad orientační konceptuální metafory Johnson a Lakoff uvádějí metaforu „šťastný je nahoře“ (Johnson, Lakoff 2002, s. 26), kdy situace spojené se štěstím budou zároveň obsahovat slova vyjadřující směr nahoru.⁴⁹

Kromě fyzické konstituce a orientace těla v prostoru zde hraje důležitou roli také kulturní základ a zkušenost – orientační konceptuální metafory jsou, stejně jako ty strukturní, ustálené na základě života a zkušenosti lidí.⁵⁰

⁴⁷ Autoři i zde pracují s pojetím argumentace jako války a uvádí, že tento způsob vnímání může upozadit např. kooperativní hledisko. (Johnson, Lakoff 2002, s. 22)

⁴⁸ Typickým příkladem takové konceptuální metafory může být metafora „Vědomý je nahoře.“ (Johnson, Lakoff 2002, s. 27), díky které ráno vstáváme a ne uleháme.

⁴⁹ Jako příklad je v českém překladu uvedeno tvrzení „Nálada se mi dnes zvedla.“ (Johnson, Lakoff 2002, s. 26). Dle mého názoru by lepší než užití adjektiva šťastný bylo užití adjektivum dobrý, neboť obecně dobré jevy spojujeme s vyjádřeními označujícími směr nahoru či polohu nahoře.

Třetím a posledním typem jsou konceptuální metafory ontologické (Johnson, Lakoff 2002, s. 39–48).

„Stejně jako základní zkušenosti s orientací člověka v prostoru daly vzniknout orientačním metaforám, tak i zkušenosti s fyzickými objekty (zejména s našimi vlastními těly) poskytují bázi pro mimořádně širokou škálu metafor ontologických, tedy způsobů, jak pohlížet na události, činnosti, city, myšlenky atd. jakožto na entity a substance.“ (Johnson, Lakoff 2002, s. 40–41)

Ontologické konceptuální metafory můžeme tedy zjednodušeně chápat jako zosobňování⁵¹ jevů, událostí apod. Autoři uvádějí příklad konceptuální metaforu „*inflace je entita*“ (Johnson, Lakoff 2002, s. 41), která se projevuje používáním slova *inflace* v postavení agenta věty – jako konatele/hybatele děje, přestože *inflace* jakožto jev sama ničím nehýbe a hýbat ani nemůže.

Podobně dochází ke konceptualizaci událostí nebo činností jako objektů, dějů jako substancí a stavů jako nádob.⁵²

Ačkoli předchozí pasáže textu pojednávají o konceptuálních metaforách v jazyce, tyto se mohou projevit také v neverbální rovině komunikace – konkrétně v oblasti gestiky.⁵³ Takzvaná metaforická gesta představuje ve svém článku například Alan Cienki,⁵⁴ který je zkoumal na vzorku univerzitních studentů na základě postojů k poctivosti a podvádění při zkouškách. Cienki rozděluje metaforická gesta na ta, která doprovází verbální konceptuální metaforu (Cienki 1998, s. 4), a ta, která se objevují bez této metaforu v jiném kontextu (Cienki 1998, s. 8). Článek dále obsahuje poměrně podrobné rozdělení gest včetně jejich popisu a nákresů.

Metaforická gesta konečně mohou být důležitá i ve výuce, a to nejen češtiny jako cizího jazyka. Příkladem může být výše zmíněná metafora „*šťastný je nahore*“. Pokud aplikuji výše

⁵⁰ O zkušenostní bázi a kulturní koherenci konceptuálních metafor více Johnson, Lakoff 2002, s. 32–38.

⁵¹ K ontologickým metaforám je autory mimo jiné řazena i personifikace.

⁵² Podrobněji (Johnson, Lakoff 2002, s. 45)

⁵³ O metaforických gestech více v kapitole o gestech v pedagogických situacích, s. 54 této práce.

⁵⁴ CIENKI, A. Metaphoric gestures and some of their relations to verbal metaphorical expressions. In: Koenig J. P. (Ed.). *Discourse and Cognition: Bridging the Gap*, (s. 189–204). Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information, 1998.

zmíněnou modifikaci „dobrý je nahoře“, pak například gesto zdviženého palce, při kterém je zbytek ruky sbalen v pěst, s nímž se lze setkat i ve výukových situacích, kdy jím učitel nebo studenti dávají najevo, že se něco povedlo, že je něco dobré. Sama toto gesto ve výuce využívám, když chci studentům naznačit, že jejich odpověď je správná.

3 KOMUNIKAČNÍ PŘÍSTUP

Označení tohoto v současné době dominantního způsobu výuky cizích jazyků není prozatím v češtině zcela ustálené. Například Hrdlička⁵⁵ svou interpretaci tohoto způsobu označuje jako komunikační metodu. Někteří autoři užívají místo slova komunikační označení komunikativní vyučování/metoda/přístup.⁵⁶

V této práci se kloním k termínu komunikační přístup, a to z následujících důvodů. Termín komunikativní považuji spíše za psychologickou charakteristiku člověka, která vyjadřuje jeho otevřenost ke komunikaci s jinými lidmi. Naproti tomu označení komunikační chápu jako něco, co přímo souvisí s konkrétní komunikací – konkrétními komunikačními situacemi.⁵⁷ Termín přístup pak užívám proto, že:

„Přes relativně stabilisovaný soubor zásad komunikačního přístupu si praxe komunikační výuky druhého jazyka uchovává variabilitu postupů a akcentů v závislosti na konkrétních podmínkách.“ (Valková 2014, s. 9)

Pojem metoda naproti tomu chápu jako sevřený soubor určitých způsobů výuky.⁵⁸ A pojem vyučování je pro mne pak spojen s konkrétní školní situací, proto se mu v teoretickém pojednání raději vyhýbám.

Výklad o komunikačním přístupu v této práci zakládám na pracích Hrdličky (2010) a Valkové (2014), neboť pojetí těchto dvou autorů se poněkud liší a oba považují za dominantní představitele svého pojetí komunikačního přístupu. Tento závěr je navíc podpořen zkušeností z praxe, kdy řada kolegyně podle svých slov oba tyto přístupy různým způsobem kombinuje v závislosti na vlastním výukovém stylu i vyučované třídě.

⁵⁵ HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.

⁵⁶ Například HÁNKOVÁ, D. *Metody ve výuce cizích jazyků a příležitosti k učení*. In: *Metody výuky a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. Sborník z mezinárodní konference. Poděbrady: Ústav jazykové a odborné přípravy UK, 2016, s. 40–57. Zde se objevuje termín komunikativní vyučování.

⁵⁷ Podobně a podrobněji tyto důvody rozepisuje Hrdlička (2010, s. 36–37).

⁵⁸ V Hrdličkově pojetí se o svébytnou metodu výuky skutečně jedná. Variabilita chápání a realizace komunikačního přístupu je ale v současné době velmi vysoká – rozdíl je například v názoru na použití zprostředkovacího jazyka ve výuce (srov. Hrdlička 2010 a Valková 2014).

3.1 Historie vzniku

„Je možné konstatovat, že na počátku sedmdesátých let minulého století dochází k zlomovému bodu, tzv. komunikačně-pragmatickému obratu, jehož součástí se v oblasti výuky (cizího) jazyka stává nově se formující specifický lingvodidaktický přístup, komunikační metoda.“ (Hrdlička 2010, s. 31)

Komunikační přístup je relativně „mladým“ způsobem výuky. Hrdlička (2010, s. 30)⁵⁹ považuje za důvody jeho vzniku především nevyrovnanost dosavadních metod v ohledu rozvíjení všech řečových dovedností. Například metoda gramaticko-překladová (viz níže) rozvíjela mnohem více psaní a čtení, přičemž navíc kladla velký důraz na gramatickou správnost jazykové produkce studentů. Studenti tak mnohdy ovládali relativně pokročilou gramatiku, ale v reálné komunikační situaci nebyli schopni základních úkonů. Naproti tomu metody jako přímá nebo audioorální (a řada jiných)⁶⁰ byly zaměřeny na poslech a mluvení. Při jejich aplikaci mohlo někdy docházet až k tomu, že určité slovo bylo součástí studentovy slovní zásoby, dokonce je v řeči aktivně používal, ale pokud ho měl správně zapsat, nedokázal to.

Zdánlivě ideální se může jevit varianta kombinace dvou vybraných metod tak, aby bylo přiměřeně zastoupeno rozvíjení všech čtyř řečových dovedností, to však vzhledem k sevřenosti a autoritativnosti daných metod nebylo možné.

Gramaticko-překladovou metodu Valková (2014, s. 42) charakterizuje jako přípravu na reálnou komunikaci prostřednictvím aktivit, které s reálnými komunikačními situacemi nemají žádnou souvislost. Dále říká, že v gramaticko-překladové metodě slouží rodný jazyk studenta jako referenční systém při osvojování cizího jazyka a současně zprostředkující jazyk ve výuce, kdy se používá pro prezentaci nových gramatických jevů. Centrem výuky je podle Valkové výklad gramatických pravidel a následné procvičování znalosti, zatímco rozvoj řečových dovedností mluvení a poslechu je zde poněkud v ústraní.

Autorka dále uvádí, že přechod ke komunikačnímu přístupu začal formulováním požadavku tzv. komunikační hodnoty (Valková 2014, s. 16).

⁵⁹ Hrdličkův termín komunikační metoda používám výhradně ve výkladu jeho vlastní koncepce. V ostatním výkladu se držím termínu komunikační přístup.

⁶⁰ Podrobněji k metodám výuky cizích jazyků například CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006.

Požadavek komunikační hodnoty byl formulován anglickým lingvistou Henrym Widdowsonem v krátkém článku,⁶¹ jehož jádrem byl požadavek zakomponování komunikační hodnoty do výukového procesu. Widdowson v článku uvádí, že požadavek na vytváření výukových situací, které doprovází výklad dané gramatiky, vede k vytváření nereálných situací, jež studentovi nemohou být oporou při jeho vlastní komunikaci v daném jazyce, protože postrádají komunikační hodnotu.⁶² Widdowson v článku rovněž navrhuje způsoby, jak by bylo možné do výuky začlenit reálné situace a tím jí požadovanou komunikační hodnotu dodat.

Jak dodává Hrdlička (2010, s. 32), tyto a další nové požadavky na výuku cizích jazyků s sebou nutně přinášely i vznik nových termínů a definic. V roce 1966 přichází Noam Chomsky s rozlišením pojmů kompetence a performance, kterým položil základy pozdějšímu pojetí komunikační kompetence. Chomsky chápe kompetenci jako internalizovanou znalost jazyka, to, že ovládáme jeho pravidla. Performancí pak rozumí konkrétní užívání jazyka, tedy řečové chování.⁶³

Pojem kompetence se pro další vývoj v této oblasti lingvistiky stává klíčovým. Dell Hymes poté v roce 1972 definuje znalost jazyka společně se znalostí pravidel jeho používání v konkrétních situacích jako komunikační kompetenci. Pojetí komunikační kompetence se poté dále rozvíjí a mění, a to až do doby, kdy profesor van Ek formuloval své pojetí komunikační kompetence,⁶⁴ které zásadně ovlivnilo v současnosti klíčový dokument jazykové politiky, Společný evropský referenční rámec pro jazyky.⁶⁵ Tento rámec vymezuje jazykové úrovně A1 – C2 na základě jazykových dovedností, které studenti ovládají. Ze SERR

⁶¹ WIDDOWSON, H. G. The teaching of English as Communication. In BRUMFIT, Christopher J.; JOHNSON, Keith (ed.). *The communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1987, s. 117–121.

⁶² Zmíním známý Widdowsonův příklad situace, kdy učitel při výkladu anglického přítomného průběhového času říká: „Jdu ke dveřím.“ a skutečně k nim kráčí. Z takové situace si student možná osvojí probíranou gramatiku, nicméně jako taková je nereálná a neříká studentovi nic o tom, v jakých komunikačních kontextech se daná gramatika používá. (Widdowson 1987, s. 118)

⁶³ Podrobněji CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.

⁶⁴ EK, J. A. van. *Objectives for Foreign Language Learning I. + II.*: Scope. Strasbourg: Council of Europe, 1993.

⁶⁵ *Společný evropský referenční rámec. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. Dále jen SERR.

následně vychází tzv. popisy úrovní jednotlivých jazyků, jež podávají výčet gramatických, syntaktických, lexikálních i stylistických prostředků nutných k dosažení dané úrovně.⁶⁶

Van Ekovo pojetí komunikační kompetence zahrnuje šest dílčích komponent, které zde uvádím v české interpretaci Hrdličky (2010, s. 32–33):

1. kompetence jazyková: znalost jazykových forem;
2. kompetence sociolingvální: schopnost používat jazykové formy v odpovídajících komunikačních situacích;
3. kompetence diskurzivní: schopnost uplatnit vhodnou strategii při produkci a recepci textů různých typů a funkčních stylů;
4. kompetence strategická: schopnost adekvátně reagovat a zvládat situace, které vyžadují vyšší úroveň jazykové kompetence;
5. kompetence sociokulturní: znalost reálií dané země;
6. kompetence společenská: schopnost komunikovat.

Výše zmíněné pojetí komunikační kompetence a SERR jsou v současné době dominantními zdroji pro výuku cizích jazyků, neboť z parametrů stanovených SERR vychází popisy jednotlivých úrovní pro jednotlivé jazyky. Z těchto popisů úrovní pak vychází certifikované zkoušky z daného jazyka, což se pochopitelně odráží i v podobě učebnic a samotné výuky cizích jazyků.

3.2 Současné pojetí a způsoby realizace ve výuce se zaměřením na češtinu pro cizince

Charakterizovat kritéria a způsoby realizace komunikačního přístupu je v současné době stále velmi obtížné, neboť nejen každý autor, ale i každý učitel jej realizuje po svém. Pro srovnání v této práci nastíním pojetí Hrdličky (2010) a Valkové (2014).⁶⁷

⁶⁶ Dostupné referenční popisy pro češtinu jsou ke stažení na internetových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>. Popis úrovně B1 vyšel pod názvem *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*, avšak jeho dostupnost je vzhledem k autorským právům omezená.

⁶⁷ Z vlastní praxe díky několika hospitacím a následně u různých lektorů češtiny pro cizince mohu konstatovat, že jednotliví učitelé oba přístupy libovolně kombinují podle vlastních zkušeností a možností, někdy také s ohledem na danou třídu. Jak už jsem zmiňovala výše, tento fakt učitelé sami také deklarují.

Hrdlička (2010, s. 33–36) uvádí tři základní rysy své komunikační metody: komplexnost, adresnost a užitečnost.

Komplexnost je podle Hrdličky (2010, s. 33) důležitá hned ve dvou ohledech. Zaprvé je nutné, aby zvolená metoda rovnoměrně rozvíjela všechny základní řečové dovednosti. Zadruhé Hrdlička vznáší požadavek na zohlednění všech složek komunikační kompetence.⁶⁸

Pojmem adresnost Hrdlička (2010, s. 33) míní zřetel ke konkrétnímu studentovi, jeho potřebám i schopnostem. Učitel by měl přizpůsobovat nejen výběr učiva, ale například i způsob jeho prezentace či podobu konkrétních výukových aktivit. Hrdlička dále uvádí, že takový kurz na míru by mimo jiné vedl i k větší motivovanosti studentů. Realizace tohoto požadavku ve výuce je ovšem někdy značně obtížná, jak ostatně připouští sám autor. Důvody, proč tomu tak je, shrnuje takto:

„Předně stále citelněji chybí vypracování typologie mluvčích učících se česky a registr jejich komunikačních potřeb i standardů. (...) Naznačenému rozrůznění jednotlivých typů mluvčích by pak měla v ideálním případě odpovídat série kompatibilních učebnic a cvičebnic se stoupající náročností i materiál k průběžnému i finálnímu testování jazykových znalostí, resp. komunikačních kompetencí jinojazyčných mluvčích.“⁶⁹ (Hrdlička 2010, s. 34)

Hrdlička k tomu dále dodává, že představa adresnosti jako bezmyšlenkovitého zohlednění všech požadavků studentů (například vynechání výkladu a procvičení gramatiky v případě, že studenti gramatiku nemají rádi a učit se ji nechtějí) je nesmyslná stejně jako trvání na naučených postupech bez ohledu na to, zda daným studentům vyhovují nebo ne.

Za třetí rys komunikační metody Hrdlička (2010, s. 34) označuje užitečnost. Jak je patrné z předchozího výkladu adresnosti, a jak ostatně připouští i sám autor, požadavek užitečnosti úzce souvisí s požadavkem adresnosti. Užitečnost výuky totiž podle Hrdličky znamená učit se používat jazyk, ne učit se o tom, jaký jazyk je a jaká má pravidla. Jestliže poznatky musí být prakticky využitelné, je třeba studentům předat takové, které skutečně využít mohou – zde je tedy ona souvislost s adresností.

⁶⁸ Podrobněji s. 35 této práce.

⁶⁹ Při existenci takových materiálů by pak bylo nutné při skupinové výuce za všech okolností vytvářet takové skupiny, které mají stejné či velmi podobné potřeby i komunikační kompetence, což také není vždy realizovatelné.

Z hlediska užitečnosti poté Hrdlička (2010, s. 35–36) kritizuje na příkladu učebnice *Czech for foreigners*⁷⁰ výklady slovesa být v současných učebních materiálech, kde výklad označuje v řadě aspektů za neúplný.⁷¹

Gramatický výklad komunikačněpřístupových učebních materiálů Hrdlička obecně označuje za nedostatečný a považuje jej za jeden z problémů aplikace komunikačního přístupu v českém prostředí, kdy říká, že řada autorů nevhodně zjednodušuje český gramatický systém, výklad podává neuspořádaně a neúplně a nedostatečnou pozornost věnuje také procvičení probrané gramatiky. To podle autora vede k omezené produkci i recepci češtiny nerodilými mluvčími (Hrdlička 2010, s. 45).

Za problematické v komunikačním vyučování Hrdlička tamtéž považuje také zacházení s obecnou češtinou,⁷² věnování příliš malé pozornosti psané formě komunikace,⁷³ nebo nedostatek specializovaných učebních materiálů či kurzů.

Valková charakterizuje komunikační přístup poněkud odlišně. Za jeho hlavní zásadu označuje tzv. obsahový základ, který podle ní usnadňuje přenos poznatků a dovedností z výuky do vlastní komunikace (Valková 2014, s. 18).

Valková dále cituje autory,⁷⁴ podle kterých obsahový a funkční základ přináší snadnou přenositelnost poznatků z lekcí do praxe – pokud se studenti budou učit gramatické

⁷⁰ PAROLKOVÁ, O., NOVÁKOVÁ, J. *Czech for foreigners: My good czech companion*. Praha: Bohemika, 1994.

⁷¹ Nutno dodat, že Hrdlička zde uvádí jako výtku i absenci některých instrukcí, které by byly relevantní pouze pro studenty s určitými mateřskými jazyky (např. výklad onkání mluvčím italské – s. 34). Uvědomím-li si, že drtivá většina učebních materiálů je konstruována jako univerzální učebnice pro studenty různých mateřských jazyků, je jasné, že při takové koncepci nikdy nebude možné zahrnout úplně vše. Zde je potřeba zapojit práci učitele, který může, a velmi často to řada učitelů dělá, výklad doplnit o specifika vztahující se ke komparaci s konkrétními mateřskými jazyky studentů ve třídě. Při samostudiu je pak na studentovi samotném, aby zvolil takovou učebnici, která je určena mluvčím jeho mateřského jazyka (a takové je možné najít), nebo si výklad doplnil sám z jiných zdrojů.

⁷² Toto téma je obecně v oblasti vyučování češtiny jako cizího jazyka velmi problematické a sporné, diskuze bývají pravidelně součástí všech oborových setkání typu konferencí atd. Zároveň je v učebnicích češtiny pro cizince patrné, že každý autor volí trochu odlišný přístup k prezentaci obecné češtiny ve vztahu k té spisovné.

⁷³ To se podle mého názoru v současné době nedá konstatovat paušálně. Od doby vydání Hrdličkovy publikace vyšlo několik učebnic, které z mého pohledu řečovou dovednost psaní rozvíjejí dostatečně – příkladem mohou být učebnice Marie Kestřánkové a kol. *Čeština pro cizince B1/B2* a Jitky Cvejnové *Česky, prosím I/II/Start*.

⁷⁴ NUNAN, D. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press, 1988. WIDDOWSON, Henry. G. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

prostředky na základě reálných situací, v nichž je možné je využít, tyto prostředky pak automaticky použijí v momentu, kdy stejná či podobná situace nastane v jejich životě.

Je třeba si uvědomit, že konstrukce takových úkolů je velmi složitá.⁷⁵ Vyložit a procvičit příslušné gramatické prostředky na obsahovém základě reálné smysluplné situace je náročný úkol, se kterým se autoři učebnic v současné době potýkají s různou mírou úspěšnosti.⁷⁶

Další důležitou zásadou je podle Valkové (2014, s. 19–21) kontextualizace. Valková tento princip představuje v pojetí Stevicka⁷⁷ a dodává, že kontextualizace probírané látky pomáhá osvojení gramatických prostředků spolu s jejich funkcí a významem v komunikaci, což podle autorky zároveň výuce dodává smysluplnost a napomáhá podpořit využívání dovedností přenositelných z mateřského jazyka (Valková 2014, s. 20).

Kontextualizace v zásadě znamená zapojení učiva, od výslovnosti přes slovní zásobu až po gramatiku, do kontextu reálních komunikačních situací. Valková ve své práci přináší zajímavý poznatek ohledně zapojení zásady kontextualizace v současných učebnicích češtiny pro cizince. Říká, že:

„V současných učebních materiálech vytvořených podle zásad komunikačního přístupu jsou podle našich zjištění nositeli kontextualisace učiva zejména tyto komponenty: zahřívací aktivita (warm-up), přípravné aktivity ke čtení, psaní, poslouchání a mluvení (pre-task; pre-reading, pre-writing, pre-listening, pre-speaking), kontextualisační zarámování procvičujících aktivit, např. gramatických drillů, usouvztažňující elementy zadání. Kontextualisovaný jazyk nezbytně prostupuje všemi složkami úkolu s mimojazykovým výstupem (task).“ (Valková 2014, s. 21)

Valková tamtéž dále jmenuje tři základní zdroje kontextualizace, kterými podle ní jsou vztah k objektivní realitě skutečného života, vztah k realitě obsažené v učebním materiálu (zde jsou

⁷⁵ Valková 2014, s. 18 podle Lyster, R. Content-Based Second Language Teaching. In: Hinkel, E. (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Vol. II.* New York: Routledge, 2011, s. 611–630.

⁷⁶ Podle mého názoru tento úkol poměrně dobře zvládají autorské kolektivy pod vedením M. Kestřánkové (Kestřánková, M. Šnidaufová G. Kopicová K. *Čeština pro cizince: úroveň B1: vhodná pro všechny národnosti.* Brno: Computer Press, 2010 a Kestřánková, M. Hlínová, K. Pečený, P. Štěpánková, D. *Čeština pro cizince: úroveň B2: vhodná pro všechny národnosti.* Brno: Edika, 2013) a Lídy Holé (celá řada učebnic, například Holá, L. *New Czech step by step.* Praha: Akropolis, 2004.).

⁷⁷ Stevick, E. W. *Teaching and Learning Languages.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

realitou míněny například příběhy postav učebnice) a propojování všeho s osobní zkušeností a postoji mluvčích (Valková 2014, s. 21).⁷⁸

Autorka dále zmiňuje, že cílem komunikačněpřístupového vyučování je dosažení komunikační kompetence. Valková (2014, s. 21–24) však pracuje s poněkud odlišným konceptem komunikační kompetence než Hrdlička.⁷⁹ Valková přebírá pojetí komunikační kompetence od Richardse.⁸⁰ Rozeznává čtyři složky komunikační kompetence, konkrétně jazykovou, strategickou, sociokulturní a textovou (Valková 2014, s. 23). První tři jmenované složky komunikační kompetence jsou definovány stejně jako stejnojmenné složky v případě van Ekova pojetí prezentovaného Hrdličkou.⁸¹ Textovou složku pak Valková v souladu s Richardsem⁸² definuje jako schopnost chápat a produkovat různé typy textů, od konverzací přes vyprávění až po zprávy.

Valková ve své práci dále zmiňuje problematiku pozice cílového a zprostředkujícího jazyka ve vyučování, přičemž tvrdí, že cíl výuky, tedy jazykové jednání v cílovém jazyce, je v komunikačním přístupu zároveň nástrojem výuky. Role zprostředkujícího jazyka je tedy velmi malá (Valková 2014, s. 26).

Z toho vyplývá, že za další ze zásad komunikačního přístupu můžeme považovat co největší míru používání cílového jazyka. Jak dále uvádí Valková (2014, s. 27), cílový jazyk by měl být primárním jazykem všech částí lekce. Použití zprostředkujícího jazyka je sice možné, ale dokud se lze pokusit o dorozumění v jazyce cílovém, vyučující by se k němu při komunikačněpřístupové výuce uchýlovat neměl.⁸³

⁷⁸ Analýze učebnice češtiny pro cizince z hlediska komunikačněpřístupové výuky jsem se věnovala ve svém příspěvku na letošní konferenci ÚJOP UK v Poděbradech. KOTKOVÁ, K. Efektivita metod práce učebnice Čeština pro cizince: Úroveň B1 při přípravě studentů ke zkouškám formátu semestrální zkoušky ÚJOP UK. In: *Metody výuky a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince). Sborník z mezinárodní konference.* Poděbrady: Ústav jazykové a odborné přípravy UK, 2016, s. 125–138.

⁷⁹ Srov. s. 35 této práce.

⁸⁰ RICHARDS, J. C. *Communicative language teaching today.* Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

⁸¹ Srov. s. 35 této práce.

⁸² RICHARDS, J. C. *Communicative language teaching today.* Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

⁸³ Tato zásada mimo jiné otevírá i prostor pro neverbální komunikaci. Při výkladu významu určitých skupin slov (např. předponových sloves) je možné pomáhat si různými gesty a usnadnit tak studentům porozumění.

Stejně jako v jiných způsobech jazykové výuky je i v té komunikačněpřístupové možné a žádoucí využít určitý soubor jazykových dovedností, které studenti mají ze svého mateřského jazyka. Valková v tomto ohledu jmenuje jako příklad následující dovednosti:

„schopnost rozlišovat typy promluv v závislosti na jejich intonaci, chápání povahy jednotlivých mluvních aktů v souvislosti s různými komunikačními faktory, schopnost vedení dialogu, iniciování, udržování, rozvíjení a ovládání komunikace, porozumění sdělením vyjádřeným suprasegmentálními a nonverbálními prostředky, zkušenost s funkčním rozvrstvením jazyka, používání funkčních stylů atd. V rovině chápání obecných pojmů je pak možné navázat na studentovu zkušenost s pojmy čísla, přirozeného rodu, času, chápání funkce slovních druhů ve vyjadřování pojmových kategorií, zkušenost s valenčními vztahy atd.“
(Valková 2014, s. 25)

Valková dále uvádí (2014, s. 25), že s tímto souborem univerzálních jazykových dovedností významně pracují tzv. komunikační úkoly, s čímž souvisí Valkovou prezentovaná Widdowsonova dichotomie, tzv. medium a mediation approach (Valková 2014, s. 25).

Medium approach je podle Widdowsona výhodný pro učitele, neboť nutí studenty k tomu, aby používali danou jazykovou strukturu, a neumožňuje jim příliš mnoho iniciativy. Naproti tomu pro mediation approach jsou typické právě tzv. komunikační úkoly, které skýtají studentům prostor pro použití všech jim známých prostředků cílového jazyka, a díky tomu umožňují také přenos výše zmíněných univerzálních dovedností do komunikace v cílovém jazyce.

Z popisu mediation approach přímo vyplývá další důležitý bod komunikačního přístupu, jímž je role učitele a studenta v jazykovém vyučování. Podle Valkové je v komunikačním přístupu žádoucí co nejvyšší míra aktivity studentů, které je dosahováno mimo jiné i prostřednictvím množství skupinových úkolů v učebních materiálech (Valková 2014, s. 28).

Učitele ve výuce Valková charakterizuje spíše jako průvodce, který je studentům nápomocný v závislosti na tom, jakou míru či aktivity vyžaduje daná aktivita. Je potřeba najít zdravý střed mezi dvěma krajními body pedagogického vedení, jimiž jsou minimální zásah na jedné straně a striktní vedení na straně druhé (Valková 2014, s. 28). Toto je pro lektora velmi obtížný úkol, neboť musí usměrňovat své vlastní verbální projevy a svou vlastní aktivitu ve prospěch verbálních projevů a aktivity studentů. V souladu s tím jde také tendence projevující se v učebních materiálech, kdy ustupuje prosté vysvětlování jazykových jevů ve prospěch

aktivit, prostřednictvím kterých studenti dospějí k poznání toho, co by jim jinak bylo prostě předloženo (Valková 2014, s. 28).

Valková ve své práci dále analyzuje jednotlivé typy aktivit v komunikačněpřístupové výuce, jako jsou například tzv. zahřívací nebo přípravné aktivity, a jejich rozložení ve struktuře jednotlivých lekcí (Valková 2014, s. 27–40).

Mimo jiné se zabývá také tzv. úkolovým učením (Valková 2014, s. 30), které je velmi důležitým prvkem komunikačněpřístupové výuky. Úkolem míní aktivitu vyžadující použití cílového jazyka v simulaci reálné komunikační situace, která vyžaduje dosažení konkrétního cíle (Valková 2014, s. 31).

Jako hlavní znaky úkolu pak autorka uvádí: primárně obsahové zaměření, sledování samostatně smysluplného cíle, možnost realistického jazykového jednání, zapojení kognitivních procesů, rozvíjení alespoň jedné řečové dovednosti a usouvztažnění jazyka, myšlení a vyjadřování (Valková 2014, s. 32–35).

Na základě výše uvedeného lze stručně shrnout, že úkol je v komunikačněpřístupovém vyučování příležitostí k vlastní aktivitě studentů, která nenásilně a na podkladě možných reálných komunikačních situací rozvíjí jejich jazykové znalosti i řečové chování a umožňuje jim osvojit si nové jazykové prostředky nebo upevnit si znalosti těch, které si osvojili předtím. Díky tomu má úkol centrální pozici v komunikačněpřístupové výuce, což ostatně uvádí i Valková (2014, s. 30).

Výše uvedená charakteristika komunikačního přístupu podle Valkové může působit dojmem, že „tradiční“ techniky používané v dřívějších metodách nemají v tomto konceptu místo. To by však byl mylný závěr. Stejně jako v metodě gramaticko-překladové, má i v komunikačním přístupu významné místo dril, ačkoli jeho podoba i pozice se v obou metodách liší. Přítomnost drilu ostatně zmiňuje i Valková (2014, s. 35–40). Pro úplnost zde uvádím požadavky, které autorka klade na dril prostřednictvím prezentace Haycraftova pojetí.⁸⁴ Valková (2014, s. 36) tedy v parafrázi Haycrafta uvádí, že dril musí být:

1. realistický: neměl by obsahovat věty, které by se nikdy neobjevily v reálné komunikační situaci;
2. smysluplný: tedy kontextualizovaný a vztahený k zájmům studenta;

⁸⁴ HAYCRAFT, J. *An Introduction to English Language Teaching*. Harlow: Longman, 1993.

3. pronášený s výrazem adekvátním k obsahu sdělení (tzn. například překvapením či zklamáním);
4. časově omezený: podle Haycrafta by dril neměl trvat více než minutu nebo dvě;
5. použitý na začátku procvičování tak, aby vedl k dalším formám učení.

Pohotovost reakcí při realizaci drilu pak Haycraft doporučuje podpořit například obrazově či zvukově. K poslednímu bodu zároveň dodává, že dril lze využít i v dalších fázích procesu učení, nejen na začátku, a to zejména tehdy, když se osvojování daných gramatických prostředků nedaří, nebo když je třeba rychle zopakovat probranou látku (Valková 2014, s. 36).

Obě dvě výše prezentovaná pojetí komunikačního přístupu k jazykové výuce mají řadu společných rysů,⁸⁵ ačkoli v některých jednotlivostech se liší. Realizace komunikačněpřístupové výuky je proto, jak už bylo uvedeno, do značné míry závislá na osobnosti konkrétního učitele a na tom, který styl výuky je mu bližší nebo který preferuje jeho aktuální třída.

⁸⁵ Příkladem může být směřování k rozvoji všech řečových dovedností či k dosažení plné komunikační kompetence, byť ji oba autoři pojmají mírně odlišně.

4 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE VE VÝUCE SE ZAMĚŘENÍM NA KOMUNIKAČNĚPŘÍSTUPOVOU VÝUKU ČEŠTINY PRO CIZINCE

V první části této práce jsem se věnovala definici komunikace a popisu její neverbální složky. Na tuto kapitolu nyní navážu popisem pedagogické komunikace a jejích specifik, poté se opět zaměřím na neverbální komunikaci a její složky. Tentokrát se však budu věnovat jejich projevům v pedagogické komunikaci.

4.1 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je komplexní proces, který lze definovat takto:

„(...) vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými i neязыkovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou.“ (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 30)⁸⁶

Z výše uvedené definice je patrné, že pedagogická komunikace se neodehrává pouze ve třídě nebo v budově školy. Pedagogická komunikace, jak ostatně uvádějí i Mareš a Křivohlavý (1990, s. 30), má své místo i v celé řadě mimoškolních pedagogických procesů, například na zájmových kroužcích nebo dětských táborech. Zároveň je nutné podotknout, že pedagogická komunikace nemusí vždy probíhat výhradně osobní formou. S pedagogickou komunikací se lze setkat například v učebních materiálech, jejichž podoba je sice různá, ale jejichž společným cílem je na studenta působit určitým způsobem (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 33–34).

⁸⁶ Autoři před uvedením definice odkazují na publikace: GAVORÁ, P. a kol. *Základné problémy pedagogickej komunikácie vo výchovno-vzdelávacom procese. (Závěrečná výzkumná zpráva)*. Bratislava: Ústav experimentálnej pedagogiky SAV, 1985 a GAVORÁ, P. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1988.

Ve všech takových situacích plní pedagogická komunikace následujících šest funkcí (Mareš, Křivohlavý, s. 30–31):⁸⁷

1. zprostředkování společné činnosti všech zúčastněných: zahrnuje například vysvětlení pracovního postupu a kritérií splnění úkolu;
2. zprostředkování kontaktu mezi účastníky: zde jde o prostou výměnu informací či zkušeností, ale i o sdělování postojů nebo emocí;
3. zprostředkování vztahů mezi účastníky komunikace;
4. formování osobností všech účastníků komunikace, především ale studentů;
5. je to prostředek výchovy a vzdělávání;
6. spoluvytváří každý výchovně vzdělávací systém, je jednou z jeho hlavních složek zajišťujících jeho fungování i stabilitu.

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že pedagogická komunikace vede k naplnění tzv. výchovně-vzdělávacího cíle (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 35). Vedle tohoto pojmu však Mareš a Křivohlavý zavádí pojem komunikační cíl, rozdíly pak charakterizují takto:

„Základní rozdíl je v tom, že výchovně vzdělávací cíl má širší, globálnější, a hlavně určující charakter. Komunikační cíl je užší, konkrétnější, aktuální. Můžeme to vyjádřit i tak, že výchovně vzdělávací cíl určuje celkovou strategii postupu, komunikační cíl pak dílčí taktické kroky. Výchovně vzdělávací cíl bývá výslovně stanoven, dopředu promyšlen, komunikační cíl nebývá často vyjádřen, mění se s měnící se situací, nebývá plně uvědomován.“ (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 35).

Komunikačního cíle je dosahováno prostřednictvím komunikačních úloh (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 35), které jsou v pojetí autorů základními stavebními kameny pedagogické komunikace, neboť jednotlivé cíle výchovně vzdělávacího procesu si učitel rozděluje právě do úloh komunikačních a jejich prostřednictvím je realizuje.

V rámci pedagogické komunikace lze rozlišit roviny (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 31) podle míry připravenosti učitele.⁸⁸ První rovinu tvoří připravená pedagogická komunikace. Sem

⁸⁷ Číslování zavádím pro potřeby práce, v původním textu není.

⁸⁸ Existují však také situace, ve kterých jako iniciátoři připravené komunikace vystupují i studenti.

můžeme řadit komunikaci, kterou si učitel předem detailně připravuje a následně ji realizuje přesně podle plánu. Druhou rovinou je podle autorů rámcově připravená pedagogická komunikace. Tato komunikace má podle Mareše a Křivohlavého očekávaný průběh, který učitel na základě předchozích zkušeností zná a dovede jej odhadnout. Na rozdíl od první, ryze připravené komunikace, do této komunikace už vstupují další faktory, které ji mohou významně ovlivňovat. Podle Mareše a Křivohlavého (1990, s. 31) jsou to především učitelovy postoje ke studentům, rozdílná očekávání a navyklé stereotypy v jednání. Poslední, z hlediska učitele nejproblematičtější, rovinou je nepřipravená pedagogická komunikace. Tato komunikace je realizována v případě, že se učitel dostane do nepředvídatelné a zcela jedinečné situace, ať už v negativním či pozitivním slova smyslu. Učitel s řešením takové situace nemá žádnou zkušenost, přesto si však musí umět poradit a situaci vyřešit tak, aby řešení bylo přijatelné pro všechny zúčastněné. Těchto situací pravděpodobně v učitelské praxi jednotlivých učitelů není mnoho a, jak uvádějí Mareš a Křivohlavý (1990, s. 31), ačkoli jsou takové situace neopakovatelné, učitelé si z nich dokážou vzít ponaučení. To znamená, že dostane-li se učitel v budoucnu do další nepředvídané situace, dokáže využít poznatky získané při řešení té první, ačkoli obě situace jsou jiné.⁸⁹

Účastníky každé pedagogické komunikace lze označit jako vychovávaného a vychovávajícího (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 32).⁹⁰ To, kdo zastává jakou roli, se však dynamicky proměňuje v závislosti na podobě a průběhu konkrétní pedagogické komunikace. Vychovávajícím je zpravidla učitel, ale může jím být například i student v určité funkci nebo třída jako celek (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 32). Vychovávaným je pak buď konkrétní student jako jednatel, nebo celá skupina studentů (školní třída, zájmová skupina, paralelní třídy atd.). Roli vychovávaného může přijmout každý účastník pedagogické komunikace také vnitřně –

⁸⁹ Pokud jde o řešení takových nepředvídaných událostí, mělo by klima školy a pedagogického sboru učitelům dávat pocit, že se o ně mohou podělit se svými kolegy beze strachu z obvinění z neschopnosti či potrestání od nadřízených. Společné řešení případných problémů je nejen snadnější, ale také spravedlivější – řeší-li studentův problém více pedagogů, minimalizujeme například riziko ovlivnění řešení negativním postojem jednoho pedagoga k danému studentovi. Toto téma spíše spadá pod problematiku školského managementu a řízení školy (K tomu blíže např. ČERNÍKOVÁ, H. *Školský management v teorii a praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Centrum školského managementu, 2006), je ale třeba si uvědomit, že v pedagogickém procesu je vše provázáno a směřuje ke stejnému cíli – výchově a vzhledem k tématu práce především vzdělávání žáků a studentů.

⁹⁰ Vzhledem k tématu práce se mi jeví jako vhodnější použití termínů formovaný a formující. Studenty češtiny jako cizího jazyka jsou velmi často dospělí lidé, proto není příliš na místě mluvit o výchově. Nelze však popřít fakt, že učitel na své studenty má formující vliv, neboť kromě jazyka jim musí předat také kulturní zvyklosti a společenská pravidla, která je v komunikaci v češtině nezbytné dodržet. Učitel tedy nepochybně má na své studenty určitý formující vliv.

pak má podobu vnitřního dialogu a je prostředkem sebevýchovy a sebevzdělávání (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 32).

Co se týče obsahu pedagogické komunikace, ten je vzhledem k široké škále jejích funkcí (s. 10 této práce) velmi rozmanitý – zahrnuje nejen předávání vědomostí, ale například i organizační činnosti nebo sdělování názorů či emocí.⁹¹

Z povahy pedagogické komunikace vyplývá, že z hlediska pravidel patří k jasné organizovaným formám komunikace (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 38–39). V pedagogické komunikaci je poměrně striktně stanoveno, kdo, kdy, s kým, za jakých podmínek a o čem smí mluvit, přičemž práva a možnosti jsou zpravidla širší na straně učitele. Konkrétní pravidla pedagogické komunikace stanovuje nejen škola jako instituce, ale i jednotliví učitelé ve svých třídách v závislosti na metodě či přístupu, jejichž zásady ve své výuce uplatňují, svém vztahu k žákům, způsobu jejich vedení a celkové organizaci výuky. Tuto situaci výstižně popisují Svobodová a Höflerová (1997, s. 228), přičemž interakci učitele a žáka nazývají výukovým dialogem:

„Výukový dialog probíhá během vyučovací hodiny mezi učitelem na straně jedné a žáky na straně druhé. Je zřejmé, že střídání replik obou „partnerů“ není a nemůže být plně symetrické, neboť jde o typický dialog řízený. Ve svém průběhu se totiž odvíjí a utváří podle toho, jak to určuje učitel, ten účastník, který v něm hraje dominantní roli, a tedy má logicky i hlavní slovo. Ve shodě se svou sociální pozicí usměrňuje a řídí nejen komunikaci, ale i další konání ostatních účastníků, navíc vtiskuje ráz i jazykové podobě rozhovoru.“

Podobně jako komunikaci můžeme i pedagogickou komunikaci dělit podle různých kritérií. Pro účely této práce je důležitá dichotomie verbální – neverbální pedagogická komunikace. V následující části práce se zaměřím na pedagogickou komunikaci neverbální, jejíž jednotlivé složky podrobně rozeberu a doplním analýzami ukázek z materiálu získaného pro účely této práce.

4.1.1 Neverbální pedagogická komunikace

Z výše uvedené charakteristiky neverbální komunikace (s. 14 této práce) vyplývá mimo jiné i její význam pro komunikaci pedagogickou. Každý učitel by si měl být vědom toho, že svým neverbálním projevem může dát studentům najevo i to, co by v řadě situací mělo zůstat

⁹¹ Podrobněji i s příklady Mareš, Křivohlavý 1990, s. 36–38.

skryto, například své emoce nebo postoje k jednotlivým studentům (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 104–105).

Zároveň je třeba, aby učitel byl dobrým „čtenářem“ neverbálních signálů (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 105), neboť při řadě například konfliktních situací mohou být důležité i neverbální signály, které jednotliví aktéři vydávají, a jejich správné dekodování může učiteli napomoci takovou situaci vyřešit.

Mareš a Křivohlavý (1990, s. 105) uvádějí, že výzkum neverbální složky pedagogické komunikace u nás je teprve ve svých počátcích. Od roku 1990 však došlo k mírnému posunu a vzrůstu zájmu o tuto problematiku, jak dokládá československý výzkum Ludmily Benčatové zaměřený na gesta učitele⁹² nebo výzkum provedený na Ostravsku a zabývající se neverbální komunikací ve výuce jak z pozice učitele, tak i studenta.⁹³ V současné době k tématu vznikají také různé kvalifikační práce, které se obvykle zaměřují na konkrétní typ škol nebo konkrétní prvek výchovně-vzdělávacího procesu.⁹⁴

Oba zmiňované články věnují pozornost především gestům, ale druhý jmenovaný se věnuje rovněž mimice a posturologii. Jak bude rozvedeno níže, neverbální komunikace má v pedagogické komunikaci důležitou pozici, neboť slouží například jako prostředek k navázání a udržení kontaktu (s. 61 této práce) nebo jako doplněk k výkladu.

Na následujících řádcích proto na základě odborné literatury i vlastní analýzy materiálu popíšu funkce jednotlivých složek neverbální komunikace v pedagogické komunikaci, které doplním zmíněnými ilustračními úryvky z nahrávek. Ve výkladu zachovám pořadí složek zavedené v první části této práce (s. 16 této práce).

Je nutné si uvědomit, že zaměřím-li se na výuku češtiny pro cizince, může do procesu pedagogické komunikace vstoupit řada dalších faktorů, které spadají spíše do oblasti

⁹² BENČATOVÁ, L.: Gesto učitele. In: *Štylistika neverbálnej komunikácie*. Bratislava, 1997. Jedná se o československý výzkum realizovaný na základní škole, ne v kurzech češtiny pro cizince.

⁹³ SVOBODOVÁ, J., HÖFLEROVÁ, E.: Neverbální složky výukového dialogu. In: *Štylistika neverbálnej komunikácie*. Bratislava 1997. Výzkum byl realizován na základní škole, ne v kurzech češtiny pro cizince.

⁹⁴ Příkladem mohou být JAKUBÁČOVÁ, Yvona. *Komunikace mezi učitelem a žákem na středním odborném učilišti*. 2013 a ZINKE, Lucie. *Neverbální komunikace ve škole*. 2013.

komunikace interkulturní.⁹⁵ Jestli, kdy a jak k tomu dochází v sesbíraném materiálu, bude uvedeno níže.

Na nahrávkách, které v materiálu analyzuji, jsou dvě různé učitelky ve dvou různých třídách. Obě učitelky jsou středního věku (35–40 let). Třídy pak mají různé národnostní složení, jsou zde Slované (Rusko, Ukrajina), Asiaté (Čína), Evropané i Američané. Rovněž věk studentů je různý, pohybuje se na škále od 20 do 50 let. V první třídě, kterou budu dále označovat jako nahrávka 1, bylo v době nahrávání přítomno deset studentů, ve druhé, jež bude dále v práci figurovat pod označením nahrávka 2, devět. Nahrávka 1 obsahuje opakování kondicionálu a probraného lexika, konkrétně se jednalo o adjektiva osobní charakteristiky. Úroveň studentů byla A2. Nahrávka 2 je pak rovněž opakovací hodinu, kde byly předmětem opakování základní fráze, předponová slovesa pohybu a vidové dvojice základních sloves. V této skupině byla úroveň studentů A1.

Co se týče prostorového uspořádání tříd, třída na nahrávce 1 měla lavice uspořádané částečně do tvaru U a částečně za sebou za sebou tak, aby učitelka mohla přijít ke každé lavici zepředu. Třída na nahrávce 2 měla lavice uspořádané do tvaru písmene U.

4.1.1.1 Vnější vzhled

„S tímto způsobem sdělování se setkávají zejména učitelé dospívající mládeže. Jde např. o způsob oblékání žáků, úpravu vlasů, volbu brašen pro přenášení učebnic a sešitů. (...) A to už nemluvíme o volbě zdobných prvků na oblečení, nápisů, emblémů, odznaků atd.“ (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 112)

Takto charakterizují Mareš a Křivohlavý problematiku vnějšího vzhledu v pedagogickém procesu – věnují se výhradně úpravě zevnějšku u studentů. Ta je nepochybně důležitá, a to především v autory zmiňovaném období, neboť už z ní učitel může poznat například přístup studenta ke školní situaci,⁹⁶ ale například i to, z jakého sociálního prostředí dítě pochází.⁹⁷

⁹⁵ Interkulturní komunikací se zabývá Jan Průcha, příkladem mohou být publikace *Interkulturní komunikace* (2010) nebo *Multikulturní výchova* (2011), v níž se podrobně zabývá interkulturní komunikací v pedagogickém procesu.

⁹⁶ Žáci a studenti by měli do školy chodit čistě oblečení a upraveni, jak ostatně stojí patrně ve všech školních řádech. To, jestli žák tato pravidla dodržuje či nikoli, může být pro učitele signálem toho, jak vážně se staví ke školní docházce nebo respektu k autoritám a pravidlům.

⁹⁷ K tomu například FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka učitele*. Praha: Portál, 2014, s. 280.

U kurzů češtiny pro cizince, jejichž hlavními studenty jsou dospělí, není tento jev příliš aktuální, ačkoli i tam se z mé vlastní zkušenosti lze setkat s celou řadou módních kreací.

Neméně důležitá je však z mého pohledu také úprava zevnějšku učitelů a učitelek. Učitel, stejně jako v řadě dalších ohledů, by měl jít úpravou zevnějšku studentům příkladem. Jeho oblečení by mělo být adekvátní k dané situaci, vždy čisté a upravené. Stejně tak i vlasy a pleť. Učitelky by pak neměly nosit příliš výrazné líčení či příliš vyzývavé oblečení.⁹⁸ Toto platí jak na základních či středních školách, tak v kurzech češtiny pro cizince pro dospělé studenty. Učitel musí ve svých studentech, ať už jsou jakéhokoli věku, vzbuzovat důvěru a respekt, k čemuž mu patřičná úprava zevnějšku může pomoci.

Příkladem navíc není nutné jít pouze českým žákům a studentům, u nichž je jedním z cílů školní docházky také výchova. Příklad adekvátního chování a jednání v dané situaci potřebují také dospělí studenti zahraniční, neboť na kurzech češtiny se neučí pouze jazyk, ale také poznávají kulturu dané země (viz výklad komunikační kompetence na s. 35 této práce). U zahraničních studentů je také dobré vzít v úvahu zvyklosti a pravidla jejich země.⁹⁹

Učitelky na obou nahrávkách, které slouží jako ilustrační podklad k této práci, byly oblečeny velmi podobně, přestože šlo o jiné osoby. Učitelka na nahrávce 1 měla dlouhé modré džíny, růžové tričko a černý svetr s dlouhými rukávy, které měla vyhrnuté k loktům. Zároveň byla velmi slabě nalíčená a měla rozpuštěné vlasy v délce pod ramena. Učitelka na nahrávce 2 měla tmavé dlouhé kalhoty, tuniku a přes ni rozepnutý svetr s dlouhými rukávy. Její líčení bylo výraznější než u první, ale stále decentní, vlasy měla rozpuštěné, sahaly k hraně obličeje. Obě učitelky působily upraveně, čistě a příjemně. Z toho je patrné, že zvolily takový oděv, který odpovídá stupni formálnosti situace – kurz není ryze formální situací, takže není nutné volit společenský oděv, ale zároveň by bylo nevhodné zvolit oděv zcela volnočasový. Dodejme, že oblečení studentů bylo obdobné.

⁹⁸ O významu úpravy zevnějšku se zmiňují například publikace GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005; NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005.

⁹⁹ Řada mých kolegyně se setkala s tím, že pro muže-muslimy ve vyšším postavení (například ředitele firem) je problematický už fakt, že jazykovou výuku vede žena. Je proto vhodné tento problém neprohlubovat a volit takový způsob oděvu, který je vzhledem k jejich kultuře nemůže urazit či pohoršit. Nejde o přizpůsobení se jejich kultuře, ale o volbu kompromisního řešení, které zpříjemní výuku studentům i lektorce (například místo šatů na ramínka po kolena zvolit šaty delší a s rukávy).

4.1.1.2 Mimika

„Zvládnout mimiku tváře tak, aby byla v souladu s ostatními neverbálními projevy, či dokonce s projevy verbálními, je cílem nejednoho začátečníka. Snad ještě víc než u řečového projevu zde platí, že tvář je odrazem, zrcadlem mysli.“ (Svobodová, Höflerová 1997, s. 231)

Výše uvedený citát přesně popisuje problém, kterému čelí každý začínající učitel. Výraz učitelovy tváře studenti sledují prakticky po celou dobu kontaktu s ním. A právě on na učitele může prozradit, zda se cítí fyzicky dobře a má dobrou náladu. Proto je určitá míra sebekontroly u učitelů na místě. Jak ale dále uvádějí Svobodová a Höflerová (1997, s. 231), mimika může spolu s gesty přispět ke vzniku určité důvěry mezi učitelem a studenty. To znamená, že učitelův mimický projev by rozhodně měl být kontrolovaný, nesmí však být ryze předstíraný a falešný.

Podle autorek výzkumu byla mimika v jejich materiálu živější u žen, na jejichž tváři se dala vyčíst celá řada emocí (Svobodová, Höflerová 1997, s. 231).

O mimice učitelů se ve svém článku zmiňuje také Benčatová (1997, s. 43), která jmenuje například velmi častý výskyt úsměvu spolu s přivřenými očima a pokýváním hlavy jako formu souhlasu, a naopak stažení čela spolu se sevřenými rty a vrtěním hlavou jako formu nesouhlasu.

Co se týče mimických projevů studentů, autorky výše zmiňovaného výzkumu tvrdí, že vyvozovat závěry z mimických projevů žáků v jejich materiálu je spekulativní (Svobodová, Höflerová 1997, s. 234). Jako důvod uvádějí mimo jiné i to, že dítě nemá tak vyspělý mimický projev, na jeho mimice jsou navíc často patrné fyzické stavy. Tento důvod při výuce dospělých cizinců odpadá. Naopak důležitou roli zde mohou hrát kulturní zvyklosti, přičemž v některých, zejména asijských, kulturách je slušné se usmívat i v případě, že svému komunikačnímu partnerovi nerozumím, nebo nesouhlasím s jeho tvrzením. Neustálý úsměv vychází z tzv. principu zachování tváře (Průcha 2010, s. 161).

Chce-li však učitel vyvozovat závěry z mimiky svých studentů, měl by být skutečně dobrým pozorovatelem a znát různé způsoby mimických projevů emocí. Mareš a Křivohlavý (1990, s. 109) zmiňují, že existuje forma výcviku učitelů, při níž se z promítnutých fotografií učí rozeznávat lidské emoce. Formou takového výcviku je však samotná praxe – každý učitel se po několika hodinách strávených ve své třídě naučí rozeznávat nejen jména žáků, ale kromě dalšího právě i jejich mimické projevy. To mu může být nápomocné nejen při řešení

problémových situací, ale i při výuce jako ukazatel zájmu studentů. V materiálu získaném pro tuto práci se bohužel žádná taková situace nevyskytuje.

Do oblasti mimiky v této práci řadím i sdělování pohledy. Mareš a Křivohlavý (1990, s. 105–107) jmenují deset důležitých bodů týkajících se sdělování pohledy v pedagogické komunikaci. Jsou to:¹⁰⁰

1. Směr zorné osy: studenti velmi často sledují, kam, resp. na koho z nich se učitel dívá. Podobně pro učitele je dobré mít přehled o tom, kam se dívají žáci. Mareš a Křivohlavý (1990, s. 106) považují za nejcitlivější okamžik střetu zorných os dvou lidí, tedy pohledu z očí do očí.
2. Délka doby pohledu: podle autorů je důležitá právě při výše zmíněném pohledu z očí do očí (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 106), přičemž je podstatné také to, kdo pohled začal a kdo jej ukončil. Autoři zároveň uvádějí, že trvá-li pohled na druhého člověka příliš dlouho, bývá tou osobou zpravidla hodnocený negativně. K tomu je však třeba dodat, že učitelé jsou ze své profese na dlouhé pohledy na svou osobu zvyklí, neboť řada studentů zejména při frontálním způsobu výuky¹⁰¹ upírá svůj pohled právě na učitele.
3. Četnost pohledů: studenti si podle Mareše a Křivohlavého (1990, s. 106) pozorně všimají toho, kolikrát v průběhu vyučování se na ně který učitel podívá. Obecně se dá říci, že lidé mají tendenci sledovat, jak často se na ně dívá osoba, která je v dané situaci vůdčí, ačkoli lidé tyto pohledy vědomě přesně nepočítají (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 106).
4. Celkový objem pohledů: je možné jej vypočítat z parametrů 2. a 3. Díky jeho zjištění můžeme stanovit míru zájmu, kterou učitel jednotlivým žákům věnuje. Tento zájem může být buď krátkodobý, vyplývající z konkrétní situace konkrétní vyučovací jednotky, nebo dlouhodobý, vyplývající z postoje učitele k danému studentovi (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 106). Autoři dále uvádějí, že studenti jsou mimořádně citliví na objem pohledů, které jim učitel věnuje, a zaznamenají každou změnu. Dodejme, že tato změna může na některé citlivější studenty zapůsobit negativně, ať už se objem učitelových pohledů na ně sníží nebo zvýší.

¹⁰⁰ Číslování zavedeno pro účely této práce, v původním textu není.

¹⁰¹ K organizaci a způsobům výuky podrobněji například Mareš, Křivohlavý 1990, s. 42.

5. Pořadí pohledů: zde jde o sled pohledů učitele nebo studenta. Tento parametr sleduje, na koho se učitel podíval nejdříve, na koho vzápětí a na koho až potom. Stejně tak u studentů – pro učitele může být důležité například všimnout si, že se student po zodpovězení jeho otázky podíval na svého spolužáka, aby mu určitým způsobem potvrdil správnost odpovědi. (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 106)
6. Úhel otevření víček: Mareš a Křivohlavý (1990, s. 106) uvádí, že lidé jsou schopni odlišit celou řadu různých úhlů otevření víček. Pravděpodobně je to tak i díky tomu, že oči jsou součástí tzv. mimického trojúhelníku, na který se při čtení pohledů zaměřujeme a u kterého jsme díky tomu schopni odlišit celou řadu drobných nuancí.
7. Tvar obočí: v sociální psychologii je obočí součástí očí, což znamená, že spoluutváří význam jejich výrazu (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 106).
8. Vrásky kolem očí: podobně jako obočí mají také svůj význam v komunikaci (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 107). Jejich viditelnost je dána celkovou mimikou tváře a jako takové tedy dotváří daný výraz.
9. Frekvence mrkání: souvisí především s psychickými stavy (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 107) a může tedy pomoci prozradit aktuální rozpoložení komunikačního partnera.
10. Velikost zornic: jak uvádí Mareš a Křivohlavý (1990, s. 107), bylo zjištěno, že velikost zornic souvisí i s emocionálním rozpoložení člověka. Rozšířené zornice studenta tak mohou svědčit například o vysoké hladině jeho emocí.¹⁰²

Řeč pohledů v pedagogickém procesu je často zkoumaným jevem. Mareš a Křivohlavý (1990, s. 107) jmenují zjištění výzkumů, podle kterých intenzitu a objem pohledu studentů na učitele snižují například kárání, nesouhlas s učitelovým tvrzením, osobní sympatie, ale například také téma hovoru, kdy při osobních tématech studenti uhýbají pohledem častěji než při neosobních. V získaném materiálu studenti neustále sledují učitelku, při párových aktivitách pak svého komunikačního partnera. Učitelky pak při výkladu sledují celou třídu, přičemž střídavě přesunují pohled z jednoho studenta na druhého, bez jakéhokoli sledovatelného pořadí, tedy čistě náhodně, a aniž by se studentem navázaly trvalejší oční kontakt. Pokud odpovídají na konkrétní otázku konkrétnímu studentovi, dojde k navázání přímého očního kontaktu, který trvá až do doby studentova pochopení odpovědi.

¹⁰² V případě velikosti zornic však hrají roli i fyziologické faktory, jako je osvětlení místnosti, nebo vliv návykových látek.

V úhrnu z výše uvedeného tedy lze říci, že mimika včetně řeči pohledů může v pedagogické komunikaci hrát velmi rozmanitou roli. Pomocí mimických projevů studentů může učitel poznat jejich emocionální stavy, zájem o dané téma, osobní sympatie a antipatie. Stejně tak studenti mohou pozorovat učitelovo aktuální emocionální rozpoložení, souhlas či nesouhlas s jejich odpovědí nebo chováním, sympatie nebo antipatie, ale i zájem o dění. Rozhodně platí, že učitel by měl své mimické projevy umět ovládat tak, aby na studenty působil věrohodně, přístupně a čitelně.

A právě tímto způsobem působil mimický projev učitelek na obou nahrávkách. Obě se na studenty usmívaly v případě, že byly s jejich prací spokojeny. Při údivu nad studentovou odpovědí zvedaly obočí. Příkladem je ukázka 1 (*Příloha 1*, s. 74), kdy předstíraný údiv zároveň pomáhal učitelce k tomu, aby student pochopil, co bylo na jeho odpovědi zvláštního.

Situace popsaná v ukázce 1 (*Příloha 1*, s. 74) ukazuje, že neverbální chování studenta (mávání rukou ve významu prefixu *od*) i učitelky pomohlo spolu s verbálním vysvětlením studentovi pochopit problém, aniž by musel být použit zprostředkovací jazyk. Tím byla zároveň naplněna jedna ze zásad komunikačního přístupu, neboť komunikační problém byl vyřešen výhradně prostřednictvím cílového jazyka, student si tedy může případné strategie řešení problému v komunikaci přenést do reálné komunikační situace (s. 37 této práce). Jak je z ukázky patrné, tento přístup vyžaduje od učitele i studenta značnou dávku trpělivosti, neboť učitel se musí snažit modifikovat vysvětlování problému tak dlouho, dokud jej student nepochopí.

Zdvižené obočí se objevovalo také v případě, že učitelky neslyšely studentovu odpověď a požádaly o její zopakování. To bylo doprovázeno mírným předklonem, při kterém však obličej nesměřoval dolů, ale byl upřený na studenta a brada byla vystrčena. To se stalo také v případě ukázky 2 (*Příloha 1*, s. 75). Učitelky se tímto způsobem snaží zachytit studentovu odpověď, aby na ni mohly reagovat. Zároveň je důležité neztratit oční kontakt se studentem a doprovázet jej povzbudivým pohledem, neboť z vlastní zkušenosti vím, že stydlivější studenty může znervózňovat už fakt, že musí odpověď opakovat.

V případě nespokojenosti s výkonem studentů je učitelky vyzývaly k opravě, což zpravidla provázelo zavrtění hlavou, stažení obočí a našpulení rtů při nesprávné odpovědi a poté vystrčení brady (ukázka 3, *Příloha 1*, s. 75), případně posunutí celé hlavy dopředu a našpulení rtů do tvaru počátečního písmene, případně slabiky, slova, které chtěly od studentů slyšet (ukázka 4, *Příloha 1*, s. 75). Našpulení rtů do počáteční slabiky požadovaného slova může

být, stejně jako v ukázce 4 (*Příloha 1*, s. 75), spojeno s určitým gestem, které má za úkol poskytnout studentům ještě větší nápovědu než předstíraná artikulace úvodní slabiky. Jak je patrné z ukázky 4 (*Příloha 1*, s. 75), tento přístup je velmi efektivní. Dovolím si však konstatovat, že jeho aplikace není omezena výhradně na komunikační přístup. Speciálně v něm však může pomoci omezit použití zprostředkovacího jazyka, neboť studenti mívají tendence vykřiknout požadovanou odpověď ve zprostředkovacím jazyce, protože si nemohou vzpomenout na slova v jazyce cílovém. Toto chování učitele jim tak může poskytnout potřebnou nápovědu, díky níž si vzpomenou.

Správné odpovědi studentů provázelo souhlasné kývání hlavou, podobně jako popisují autorky výzkumů zmíněných výše.

4.1.1.3 Gestika

Výzkumem gest v pedagogické komunikaci se, jak je uvedeno výše, zabývala Ludmila Benčatová, jejíž výzkum spočíval v doprovodu studentů učitelství slovenského jazyka a literatury při jejich pedagogické praxi a sledování toho, jaká gesta používají (Benčatová 1997, s. 42).

Jak autorka výzkumu uvádí, středem jejich zájmu byla tzv. autosémantická gesta:

„Autosémantické gestá môžu byť 1) deiktické (ukazujúce), 2) ikonické (zobrazujúce), 3) symbolizujúce (naznačujúce), 4) kontaktové (nadväzujúce).“ (Benčatová 1997, s. 42)¹⁰³

Jako deiktická označuje autorka taková gesta, která mají význam ukazovacích zájmen a zájmených číslovek. Toto tvrzení dokazuje příkladem konkrétních situací výskytu gesta ukázání na konkrétního žáka,¹⁰⁴ které se objevilo ve dvou situacích. V první z nich učitelka žáka, na kterého takto ukazovala, vyvolávala. Ve druhé z nich jej napomínala, aby byl potichu (Benčatová 1997, s. 42).

Benčatová dále uvádí, že při násleších bylo zaznamenáno také použití gest z druhé skupiny, zobrazujících. Zobrazující gesto se při pozorování v tomto výzkumu vyskytlo při odůvodňování pravopisu z diktátu, kdy učitelka „psaním“ do vzduchu znázorňovala ypsilon a měkké i. Dalším příkladem pak byla gesta, jimiž učitelka znázorňovala žánr písňe při

¹⁰³ Charakteristika těchto typů je v pojetí Doherty-Sheddon (2005, s. 47–49) uvedena na straně 20–21 této práce.

¹⁰⁴ Autorka blíže nespecifikuje podobu tohoto gesta, domnívám se však, že se jednalo o gesto, při němž je ukazováček natažený a zbytek prstů sbalen v pěst.

probírání lidové a zlidovělé písně, například gesto znázorňující držení dítěte jako symbol pro ukolébavku apod. (Benčatová 1997, s. 42).

Podle autorky byl velmi častý také výskyt gest kontaktních. Jedno se objevilo hned na začátku hodiny, kdy učitelka vyzvala studenty pohybem ruky, aby se posadili. Dále se objevovalo v situacích, v nichž studenti vyrušovali. V jednom případě učitelka kývala prstem směrem k sobě, aby přivolala studenta, který vyrušoval, ve druhém případě jej vystrčeným ukazováčkem posílala pryč ze třídy. Třetím příkladem výskytu kontaktního gesta bylo vypočítávání na prstech ruky, které sloužilo k opakování výše zmíněných žánrů písní (Benčatová 1997, s. 42–43).

Co se týče gest symbolizujících, na pozorovaných hodinách měla podobu pokývání hlavou ve smyslu souhlasu, zavrtění hlavou ve smyslu nesouhlasu a zdvižení ramen s rozpráhnutím rukou ve smyslu rezignovaného povzdechu (Benčatová 1997, s. 43).

Gestům v pedagogické komunikaci věnují ve svém článku pozornost také Svobodová a Höflerová. Ty si, narozdíl od Benčatové, všímají nejen gest učitele, přičemž věnují pozornost i rozdílům v gestikulaci žen a mužů, ale i gest studentů.

K výskytu gest v pedagogické komunikaci Svobodová a Höflerová (1997, s. 229) podotýkají:

„Nepřekvapí, že řada gest je i ve výukovém dialogu míněna jako způsob adresování výzvy nebo otázky. Právě tyto komunikační funkce jsou totiž pro školní dialog příznačné a převažují nad prostým sdělováním informací.“

Autorky uvádí, že v analyzovaném materiálu se objevují jednak gesta doprovodná, kterými učitel doprovází svůj projev, jednak gesta zástupná, tedy ta, jež verbální projev nedoprovází, ale nahrazují (Svobodová, Höflerová 1977, s. 229).

Mezi gesta zástupná autorky řadí například kývnutí hlavou nebo ukázání prstem či paží ve funkci gesta výzvově-oslovovacího (Svobodová, Höflerová 1977, s. 229). Dalším typem zástupných gest jsou gesta zdůrazňovací a členící. Ta mají podobu zvedání prstu při upozorňování na důležité věci nebo poklepání na problematické místo, jemuž mají studenti věnovat pozornost (Svobodová, Höflerová 1977, s. 229).

Bez slovního doprovodu podle Svobodové a Höflerové (1997, s. 230) fungují také gesta replikovaná. Ta podle autorek nahrazují souhlas – pokývání hlavou, nesouhlas – zavrtění

hlavou, upozornění – např. tlesknutí při vypršení času určeného k řešení úkolu nebo varování – zdvižení prstu a zahrození.

Z gest studentů zmiňují autorky hlavně pohyby rukou, především prstů, které podle nich doprovází veškeré verbální projevy studentů (Svobodová, Höflerová 1997, s. 233). Autorky v tomto bodě uvádí, že existuje jen malé množství gest, která studenti používají v nápodobě učitele, a jsou to taková gesta, bez nichž by výklad jistého problému nedával smysl (například ukazování na mapě). Ostatní pohyby rukou mohou podle autorek prozradit emocionální rozpoložení studentů.

Ze všech gest pozorovaných u studentů autorky vyzdvihují gesta, která podle nich značí konec obousměrné komunikace:

„Aktivita začíná opět u prstů. Jejich klidný kontakt, nebo cílevědomý pohyb slibují úspěšný závěr výkonu. V opačném případě, při mnutí prstů, prolamování o lavici, často následuje pohyb paží, ty uzavřou hrudník a někdy i obličej vnějšímu prostoru, ruce směřují k vlasům, uším, nosu, velkou nejistotu signalizuje pohyb rukou kolem úst. Neúspěšný či úspěšný závěr práce je oznámen opět rozdílnou podobou aktivity ruky ve spojení se změnou polohy těla v prostoru.“ (Svobodová, Höflerová 1997, s. 234).

Ze všech výše uvedených příkladů je možné shrnout, že v pedagogické komunikaci plní gesta řadu důležitých úkolů. Gesta učitele jsou důležitá v pozici kontaktné, kdy slouží k organizování výuky (vyvolání studenta),¹⁰⁵ nebo k vyjádření postoje učitele (souhlas/nesouhlas). Významnou roli mohou mít také při výkladu určitých jevů, jejichž význam dokreslují a pomáhají jej studentům pochopit. Gesta studentů jsou pro učitele důležitá jako barometr emocí studentů, ovšem pouze za předpokladu, že se je naučí správně dekódovat.

Gesta jsou nejhojněji zastoupenou složkou neverbální komunikace v mém materiálu. Objevují se zde jak gesta doprovodná, tak gesta zástupná (s. 55 této práce). Pro jejich klasifikaci použiji klasifikaci Doherty-Sheddon, kterou jsem představila na stranách 20 a 21 této práce.

Jako symbolická gesta se v mém materiálu objevuje například prstová abeceda, kterou učitelka na nahrávce dvě používá pro zdůraznění prepozic (Ukázka 5, Příloha 1, s. 76) nebo koncovek sloves (Ukázka 6, Příloha 1, s. 76). Příkladem symbolického gesta konečně je také

¹⁰⁵ Jak uvádějí Mareš a Krivohlavý (1990, s. 111), používání těchto gest musí předcházet jejich ustálení pro danou skupinu, aby je všichni studenti chápali stejně.

gesto mnutí palce, ukazováčku a prostředníku, které je symbolem pro peníze a objevuje se v ukázce 4 (*Příloha 1*, s. 75).

Prstová abeceda, jak je patrné z ukázek 5 a 6 (*Příloha 1*, s. 76), pomáhá učitelce tím, že nemusí explicitně říkat studentům, aby nezapomněli prepozici nebo použili minulý čas. Zdůrazněním daných jevů pomocí prstů učitelka pomáhá studentům uvědomit si, jakou gramatiku v situaci potřebují a použít ji. To jim zpětně může usnadnit přenos gramatických prostředků do reálné komunikace a zároveň to zachovává obsahový princip studia gramatiky (s. 37 této práce). Výhodou je, že učitelka nemusí přerušovat studentův projev, aby mu slovně zdůraznila, jakou gramatiku má použít, což přispívá k plynulosti studentova projevu a pomáhá navodit pocit reálnosti komunikační situace.

Dalším příkladem může být vztyčený palec jako gesto pro správnou odpověď (ukázka 7, *Příloha 1*, s. 77) a palec otočený dolů jako gesto pro negativní situaci (ukázka 8, *Příloha 1*, s. 78), překřížená předloktí ve znamení protikladu (ukázka 8, *Příloha 1*, s. 78) nebo pohyb dlaní, které se nachází v pozici před hrudníkem otočené k podlaze, a to buď nad sebou, nebo vedle sebe, směrem od sebe. Tento pohyb má význam zamítavého gesta (ukázky 9 a 10, *Příloha 1*, s. 78) a je používán pro označení konce či negativních jevů (nezdravé jídlo).

Na ukázkách 8–10 (*Příloha 1*, s. 78) jsou vidět situace, v nichž učitelky pomáhají symbolickými gesty studentům pochopit význam svých slov. Díky těmto gestům učitelky nepotřebují ekvivalent v cizím jazyce, protože, podržím-li se příkladu z ukázky 7 (*Příloha 1*, s. 77), pokud student nebude znát slovo správný, s pomocí gesta jej pochopí. Symbolická gesta v takových případech tedy napomáhají k dodržení komunikačněpřístupové zásady minimalizace zprostředkujícího jazyka (s. 39 této práce).

K tomu je nutné zároveň dodat, že pokud by studenti vlivem svého původu významu některých gest nerozuměli, učitelka je bude muset vysvětlit. Vzhledem k tomu, že jsem nahrávky pořizovala na sklonku akademického roku, studenti už své učitelky dobře znali, stejně jako gesta, která používají, proto k takové situaci na mých nahrávkách ani jednou nedošlo.

Ze své učitelské praxe zahrnující také náslechy vím, že řada učitelek používá symbolická gesta i u studentů vyšší úrovně a u slov, která studenti naprosto jistě znají, a to speciálně v případech, kdy učitelky dávají studentům instrukce k následujícím aktivitám. Motivací pro takové chování je podle mne snaha ujistit se, že studenti budou rozumět významu slov

učitelky a pochopí, co mají v dané aktivitě dělat. Díky tomu učitelka bez použití zprostředkujícího jazyka může dosáhnout plného pochopení aktivity u všech studentů.

Nejvíce zastoupeným typem jsou gesta ilustrační. Jejich prvním typem jsou podle Doherty-Sheddon (2005, s. 49) gesta zobrazovací. Tato gesta se ve výuce objevují velmi často a jejich úkolem je pomoci studentům pochopit význam daných slov.¹⁰⁶

Jako příklad zde můžeme uvést gesto, jímž učitelka doprovázela verbum plakat (ukázka 11, *Příloha 1*, s. 79): rukou ve tvaru špetky (všechny prsty a palec jsou pokrčené a svými špičkami se dotýkají), si přešla po obou tvářích směrem od oka k bradě. Podobné gesto je přítomno také v ukázce 12 (*Příloha 1*, s. 79), kdy si učitelka klepe na ruku v místě, kde obvykle bývají hodinky. Toto gesto značí čas – až z konkrétního kontextu je však patrné, zda se jedná o to, že někdo má přijít včas, zda něco bude trvat nebo trvá příliš dlouho apod. Kvůli tomu je toto gesto gestem zobrazovacím a nikoli symbolickým, neboť význam symbolických gest je jasný i bez kontextu.¹⁰⁷

Dalším příkladem může být gesto používané s verbem jet, kdy učitelka drží ruce před sebou natažené, jako by svírala volant, a pohybuje jimi rychle střídavě nahoru a dolů (ukázka 12, *Příloha 1*, s. 79). Podobné je také gesto znázorňující význam slova kormidelník (ukázka 13, *Příloha 1*, s. 80). V protikladu k tomu je sloveso jít, které se v našem materiálu pojí hned se dvěma gesty. V prvním z nich jsou prsty a palec sevřené v pěst, pouze ukazováček a prostředníček jsou mírně pokrčené a střídavě se ve vzduchu pohybují dopředu dozadu v poloze kolmo k podlaze, jako by kráčely po nějakém povrchu (ukázka 14, *Příloha 1*, s. 80). Druhým gestem pro sloveso jít jsou pak paže pokrčené v loktech vedle těla, ruce zaťaté v pěst a pohybující se nahoru a dopředu – jako by učitelka v rukou svírala hůlky a při chůzi se jimi odrážela (ukázka 15, *Příloha 1*, s. 81). Specifickým případem je pak znázornění předponového slovesa vyjít (ukázka 16, *Příloha 1*, s. 81).

Dále se zde vyskytuje například gesto doprovázející verbum stát (ukázka 8, *Příloha 1*, s. 78), kdy se učitelka postaví rovně, paže podél těla, prsty směřují dolů. Zajímavá jsou i gesta, jimiž

¹⁰⁶ Toto vyplývá z povahy komunikačněpřístupové výuky, kdy použití zprostředkovacího nebo mateřského jazyka má být minimalizováno (s. 39 této práce).

¹⁰⁷ Je rozdíl mezi gestem zdviženého palce a gestem hodinek. Zatímco gesto zdviženého palce signalizuje pozitivní jev či událost, což pochopíme i bez kontextu, gesto hodinek má, jak jsem zmínila výše, celou řadu rozdílných významů. Rozdíl mezi situací, v níž někdo přišel pozdě, a situací, ve které někomu například dochází vymezený časový limit, je opravdu velký.

učitelka v ukázce 15 (*Příloha 1*, s. 81) doprovází verbální projev o chůzi do kopce a z kopce. Učitelka gesty doslova přehrává danou situaci dýchání zhluboka a bolesti kolen.

Z ukázek je patrné, že učitelky se vždy snaží, aby studenti pochopili význam slov bez pomoci zprostředkovacího jazyka a dostaly tak zásadě komunikačního přístupu (s. 39 této práce). Například v případě ukázek 1 a 16 (*Příloha 1*, s. 74 a 81) se nejedná o pochopení významu celého slova, ale o pochopení významu slovesného prefixu, což vyplývá z tématu hodiny, kterým bylo opakování sloves s prefixy.

V ukázce 15 (*Příloha 1*, s. 81) je patrný problém, jež někteří studenti mají s komunikačněpřístupovou výukou, kdy je pro ně obtížné se vyjádřit v cílovém jazyce a než by zvolili tuto komplikovanou variantu, uchylují se raději k jazyku zprostředkujícímu. Důležitý však je přístup učitelky, která i přes to, že student jednak neporozuměl její otázce, a jednak začal komunikovat v angličtině, nepřistoupila k použití angličtiny jako jazyka zprostředkujícího celkově, ale poskytla studentovi jako vodítko gesta a posléze jediné anglické slovíčko *better*. Řešení problému tak sice trvalo déle, než kdyby učitelka studentovi otázku přeložila do jazyka zprostředkujícího, ale úspěchu bylo dosaženo primárně za použití češtiny, což beze zbytku naplňuje kritéria komunikačněpřístupové výuky (podrobněji kapitola 3 této práce).

Tato gesta, ačkoli v menší míře, používají i studenti. Ve výuce například nastane situace, kdy student potřebuje znát slovo škytat. Zeptá se tedy, jak se řekne, a předvede gesto, při kterém si zakrývá ústa levou rukou a zvedá ramena, což doprovází zvukem, který vydáváme při škytání (ukázka 17, *Příloha 1*, s. 82). Moment použití gesta studentem považuji za velice důležitý z důvodů popsaných níže.

V ukázce 17 (ukázka 17, *Příloha 1*, s. 82) se student snaží dorozumět výhradně pomocí češtiny jako cílového jazyka a při otázce po formě daného slova (neboť význam zná a potřebuje znát i přesnou formu, které předtím neporozuměl) použije gesto, jež před ním spolu s tímto slovem použila učitelka. Osvojení takové strategie má pro studenta velký význam do reálné komunikace, kdy bude schopen se zeptat na to, čemu neporozuměl, výhradně pomocí češtiny a neverbálních prostředků, takže má větší předpoklad k tomu, že například úspěšně vyřeší problém s mluvčím, který nezná žádný vhodný zprostředkovací jazyk, než student z nahrávky 15 (*Příloha 1*, s. 81).

Jako ukazovací gesta se zde objevují především dvě podoby ukazování, ať už na tabuli, v učebnici nebo na studenty. První formou je ukazování celou dlaní, kdy dlaň je v kolmé

pozici k podlaze, hranou dolů, natažené prsty směřují na cíl ukazování. Druhou formou je ukazováním ukazováčkem, kdy zbytek prstů je sbalený v pěst. Učitelky také někdy ukazují na sebe, chtějí-li zdůraznit použití první osoby. Situace, v nichž učitelky ukazují, jsou popsány v několika nahrávkách (*Příloha 1*).

Také gesta metaforická jsou v materiálu zastoupena poměrně hojně. Používají se zpravidla ke stejným účelům jako gesta ilustrační, rozdíl je však v tom, že zatímco ilustrační gesta znázorňují činnosti, gesta metaforická jsou abstraktní (Doherty-Sheddon 2005, s. 49). Najdeme je tedy v doprovodu abstraktních sloves či pojmů.

Příkladem mohou být gesta použitá s adjektivy chytrý (ukázka 18 *Příloha 1*, s. 82) a hloupý (ukázka 19 *Příloha 1*, s. 83).

Adjektivum chytrý učitelka znázornila pomocí pravé ruky s pokrčenými prsty. Pohyb, který rukou udělala, byl však odlišný. Učitelka se ukazováčkem dotkla pravého horního rohu čela a rychle ruku dala pryč. Adjektivum hloupý poté znázornila levou rukou s pokrčenými prsty kromě ukazováčku jako v předchozím případě. Tentokrát si však učitelka ukazovákem klepala na levý spánek. Otázka, proč v obou případech použila jinou ruku, patrně vyplývá z celkové konfigurace jejího těla. Při znázorňování adjektiva chytrý (ukázka 18, *Příloha 1*, s. 82) byla mírně natočena napravo, při znázorňování adjektiva hloupý (ukázka 19, *Příloha 1*, s. 83) zase nalevo. Jiný evidentní důvod pro toto vystřídání rukou není na nahrávce patrný, ačkoli jsem se původně domnívala, že je to způsobeno držením fixy nebo ovladače ve druhé ruce, opakovaným sledováním nahrávky jsem zjistila, že učitelka oba předměty položila předtím, než došlo k předmětné situaci. Metaforou těchto gest může být „rozumové je v hlavě“, kdy činnosti spojené s přemýšlením či intelektem lidé obvykle spojují s hlavou.

Dalším příkladem může být gesto použité s adjektivem kompletní či zájmenem všechno (ukázka 20, *Příloha 1*, s. 84). V tomto gestu učitelka otevřenými dlaněmi proti sobě opsala kruh, který je v naší kultuře vnímán jako metafora uzavřenosti, celku, přesná metafora by tedy mohla být „celek je kruh“.

Podobně metaforicky se zde vyskytuje gesto pro minulý čas, kdy učitelka otevřenou dlaní pravé ruky obrácenou k sobě ohně prsty směrem za své pravé rameno – minulost tedy znázorňuje jako něco, co je v prostoru za ní (ukázka 21, *Příloha 1*, s. 84). To zcela naplňuje metaforu „minulé je za námi“. Ke znázornění budoucího času (ukázka 22, *Příloha 1*, s. 85) naopak používá buď jednu, nebo obě ruce, a otevřenou dlaň s ohnutými prsty, jejichž špičky

ukazují na její osobu, posune v prostoru 2× až 3× před sebe. Budoucnost je tedy něco, co je před ní, metaforou může být „budoucnost je před námi“.¹⁰⁸

Stejně jako ostatní gesta, také ta metaforická napomáhají porozumění bez použití zprostředkujícího jazyka (podrobněji s. 39 této práce). Jak je patrné z ukázek, mohou symbolizovat lexikum (ukázky 18–20, *Příloha 1*, s. 82–84), ale i celé gramatické kategorie (ukázky 21 a 22, *Příloha 1*, s. 84–85). Řadu českých gramatických kategorií lze vyjádřit gesty, sama ve výuce hojně využívám gesta pro znázornění perfektivních a imperfektivních sloves, která zpravidla opakují vždy, když se o aspektu jednotlivých sloves mluví. Stejně postupuje i učitelka na nahrávce 2 s gesty pro minulost a budoucnost.

Zajímavé je gesto spojené se slovem všichni v ukázce 21 (*Příloha 1*, s. 84). Učitelka toto gesto používá, pokud chce, aby celá třída něco řekla nahlas. Z nahrávky je evidentní, že gesto používá pravidelně, neboť studenti jej znají a reagují na něj. Takové gesto plně zapadá do kategorie kontaktních gest podle Benčatové (s. 54 této práce).

Kontaktním gestem je podle mého názoru také gesto prošení vyskytující se v ukázce 23 (*Příloha 1*, s. 85). Učitelka jím doprovází žádost o vytvoření otázky a používá jej opět opakovaně, pokud po studentovi požaduje splnění nějakého úkolu.

Domnívám se, že kontaktní gesta budou oblastí nejvíce ovlivněnou individualitou jednotlivých učitelů, neboť někteří učitelé budou v těchto situacích dávat přednost slovním výzvám. Tuto domněnku podporuje i fakt, že nahrávka 1 žádné takové gesto neobsahuje. Aby se však domněnka potvrdila definitivně, bude třeba získat mnohem větší množství projevů většího množství učitelů.

Specifickým příkladem gest metaforických pak je gesto, které jedna z učitelek používá, když studentovi vysvětluje, že použil ve své otázce špatnou gramatickou formu a ona mu schválně odpověděla na tu špatně vytvořenou otázku (ukázka 23, *Příloha 1*, s. 85).

Gestem popsaným v ukázce 23 (*Příloha 1*, s. 85) učitelka symbolizuje čerta, do jehož pozice se vžila, když studentovi schválně sdělila jinou informaci, než chtěl slyšet, ačkoli sdělená informace byla v souladu s tím, na co se zeptal. Toto gesto je specifickým příkladem metaforického gesta, neboť znázorňuje čerta, který je abstraktní postavou a v českém prostředí jakýmsi metaforickým symbolem pro zlo nebo, jako je tomu v tomto případě, pro zlomyslnost. Reakcí studentů na gesto byl mírný smích, z čehož je podle mého názoru jasné,

¹⁰⁸ K tomuto problému se vztahuje výklad konceptuálních metafor na s. 28 této práce.

že studenti gestu porozuměli. Studenti postavu čerta možná neznají ze svého domácího prostředí, ale vzhledem k tomu, že nahrávka byla pořizována ve druhé polovině akademického roku, přesněji na jejím konci, se studenti už v České republice setkali se slavením Mikuláše a metafora čerta jako zla jim proto není cizí.

V materiálu jsou na nahrávce 2 zastoupena také gesta rytmická. Ta mají nejčastěji podobu vypočítávání na prstech ruky,¹⁰⁹ které při opakování nebo procvičování slouží k udržení rytmu při projevech studentů, přičemž ale tato gesta provádí učitelka, jejímž cílem je, aby studenti odpovídali plynule. Patří sem i trhané pohyby otevřenou dlaní kolmo k podlaze směrem zprava doleva, které slouží ke znázornění pořádku slov a zároveň vybízejí studenty k rychlému pokračování. Podobná gesta jsou popsána v ukázce 20 (*Příloha 1*, s. 84). Učitelka na nahrávce 2 k tomuto účelu používá také luskání prsty. Rytická gesta se ani na jedné z nahrávek nevyskytují v delších monologických promluvách učitelek, slouží pouze k navození a udržení tempa řeči studentů.

Co se týče gest emočních, jejich výskyt v získaném materiálu je značně omezený. Objevuje se pouze jedno gesto popsané v ukázce 24 (*Příloha 1*, s. 85).

4.1.1.3.1 Porovnání gestikulace učitelek

Jak je z analýzy i ukázek patrné, učitelka na nahrávce 2 gestikuluje výrazněji než učitelka na nahrávce 1. Vyšší míra použití gest nemusí vyplývat pouze z odlišného osobního stylu gestikulace, ale také z jazykové úrovně studentů, neboť studenti na nahrávce 2 měli jazykovou úroveň nižší než ti na nahrávce 1.

Učitelka na nahrávce 2 zároveň používá v komunikaci se studenty také gesta kontaktní (ukázky 20 a 23, *Příloha 1*, s. 84 a 85), které někdy nahrazuje její slovní výzvu, a gesta rytmická (ukázka 20, *Příloha 1*, s. 84). Tato gesta učitelka na nahrávce 1 nevyužívá vůbec, v její hodině byla více využívána gesta ilustrační a metaforická. Užití metaforických gest nepochybně vyplývá z abstraktní slovní zásoby vyplývající z vyšší úrovně studentů, neboť na nejnižší úrovni A1, kterou mají studenti na nahrávce 2, se s příliš velkým počtem abstraktní slovní zásoby nesetkají.

¹⁰⁹ Benčatová označuje taková gesta za kontaktní (s. 54 této práce).

4.1.1.4 Posturologie

Postojům učitelů i studentů se ve svém výzkumu věnovaly Svobodová a Höflerová (1997, s. 230).

V postojích učitelů autorky shledaly poměrně výrazné rozdíly mezi muži a ženami. Uvádějí, že ženy v jejich materiálu nikdy nesedí, zatímco muži někdy sedí za stolem, nebo zaujímají jakýsi polosed například na okenní římsě.¹¹⁰

Dále autorky píší, že ženy se v rámci třídy pohybují na omezeném prostoru, dělají malé kroky, často jako by chodily do kruhu. Oproti tomu muži dělají velké kroky a pohybují se po větší ploše třídy (Svobodová, Höflerová 1997, s. 230).

Co se týče polohy rukou, jako výhradně mužský postoj se projevil postoj s jednou rukou v bok. Jako další typicky mužský postoj pak autorky popisují zvláštní způsob složení rukou před tělem, při němž pravou rukou muži svírají svůj levý loket zvnějšku a otevřenou levou dlaní se zevnitř dotýkají pravého horního předloktí (Svobodová, Höflerová 1977, s. 230).

Ženy mají podle autorek ruce nejčastěji v poloze před tělem, pokrčené v lokti, ve výši pasu. Často v nich navíc drží nějakou pomůcku. Autorky zmiňují, že na začínajících učitelkách byla při výuce patrná tréma, která se projevovala mimo jiné držením svěšených rukou v poloze pod pasem nebo prosté svěšení rukou podél těla (Svobodová, Höflerová 1997, s. 230–231).

Na hodinách pedagogické přípravy se budoucí učitelé mimo jiné dozvídají i to, že není dobré se při hovoru ke třídě otáčet zády. Svobodová a Höflerová (1997, s. 231) uvádějí, že zkušenější učitelé toto pravidlo vždy dodržovali. Naproti tomu méně zkušené učitelky často mluvily k celé třídě i ve chvíli, kdy kráčely směrem k tabuli, či stály před tabulí natočeny tváří pouze k jedné polovině třídy.

Autorky si v materiálu všimaly také postojů studentů a svoje pozorování shrnují takto:

„(...) můžeme říci, že pozitivní prožívání je doprovázeno pohyby trupu vzhůru (zvědavost, snaha o prosazení se, realizace dominantního postavení při skupinové práci), negativní pocity, strach, nejistota, ale i dlouhotrvající bezradnost nebo nuda, jsou vždy doprovázeny sesunutím těžiště, přičemž téměř vždy této únikové pozici předchází výrazné vychýlení z osy

¹¹⁰ Autorky zmiňují, že určitou roli v postojích žen, stejně jako ve všech ostatních neverbálních i verbálních projevech, mohla hrát přítomnost videokamery (Svobodová, Höflerová 1997, s. 230).

směrem od rušivého vlivu (je-li to možné) a umístění rukou do obranné pozice před hrudníkem.“ (Svobodová, Höflerová 1997, s. 233).

Tělesný postoj má v komunikaci nemalý význam, neboť sám o sobě vyjadřuje ochotu komunikovat s okolím (Mareš, Křivohlavý 1990, s. 110). Učitel by proto měl volit takový postoj, aby na studenty působil přátelsky a otevřeně pro komunikaci. Výše zmíněné otáčení zády při hovoru ke studentům je tedy jedním z nešvarů, kterých je lepší se vyvarovat.

Učitelky na svých nahrávkách stojí ke studentům vždy čelem, pokud k nim mluví. Pouze při ovládnutí techniky a psaní na tabuli stojí zády, ale v takových chvílích na studenty nemluví.

Obě učitelky na nahrávkách zaujmají postoj, v němž vezmou učebnici či jiný materiál, opřou si jej o hrudník otevřený směrem ke studentům, levou rukou jej drží a pravou v něm ukazují na místa, o kterých právě mluví. Příkladem je následující situace v ukázce 25 (*Příloha 1*, s. 86).

Tím, že učitelka otevře učebnici na požadované straně a studentům v ní ukazuje, je zaručeno porozumění všech studentů bez použití zprostředkovacího jazyka, což plně odpovídá jedné ze zásad komunikačního přístupu podle Valkové (s. 39 této práce).

Pokud není třeba studentům ukazovat, volí jedna z učitelek postoj, v němž oběma rukama drží učebnici založenou prsty, její hřbet opírá o spodní část svého břicha a, je-li to potřeba, učebnici otevře a podívá se, zda studenti říkají správnou větu.

Pokud učitelky na nahrávkách nedrží učebnice nebo materiály, zaujmají zpravidla postoj čelem ke studentům s rukama pokrčenými v loktech před tělem v úrovni pasu. Někdy mají prsty spojené, jindy v nich svírají fixu.

Obě učitelky změny postoj v případě, že studenta špatně slyší, tím, že se horní polovinou těla ohnou dopředu ve směru, kterým student sedí (popsáno na s. 53 této práce).

4.1.1.5 Proxemika

„Méně zkušené učitelky nepřistupovaly k dětem příliš blízko, zkušené pedagogové neváhali přistoupit častěji i těsně k dítěti, sklonit se k němu, přiblížit se hlavou k jeho hlavě (zvl. při kontrole samostatné nebo skupinové práce).“ (Svobodová, Höflerová 1997, s. 231)

Tímto způsobem autorky výzkumu shrnují svá pozorování týkající se vzdálenosti mezi učiteli a studenty. Tento rozdíl mezi zkušenými a nezkušenými učiteli si vysvětlují tím, že méně

zkušenosti učitelé mohou mít větší obavy z narušení osobní zóny studentů, neboť se s rolí učitele teprve seznamují a nejsou si v ní zcela jisti tím, co si mohou a nemohou dovolit. Do problému se může promítat například i jejich zkušenost z vlastních studií, která může být nepříjemná a v době začátku praxe je ještě poměrně čerstvá.

Jak připomínají Mareš a Krivohlavý (1990, s. 112), proxemika se zabývá také vertikální vzdáleností vyjádřenou výškou očí od země. V této souvislosti podotýkají, že člověk s výše umístěnými očima má jakousi převahu, a proto se v pedagogické komunikaci doporučuje, aby při výchovných promluvách učitel spíše stál a student seděl.

Přecházení po třídě může sloužit mimo jiné k udržení pozornosti třídy, kdy v blízkosti učitele budou mít studenti pravděpodobně menší sklony k vzájemným hovorům mimo téma nebo činností nesouvisejícím s výukou.

Výše popsaným způsobem používají přecházení po třídě učitelky na nahrávkách. V době, kdy studentům zadaly samostatnou práci, prochází mezi dvojicemi, poslouchají jejich hovor a občas se do něj vměšují s poznámkou. Podle svých slov tak dělají proto, aby se ujistily, že studenti budou plnit zadané úkoly a budou mluvit výhradně česky.

V případě, že studenti při párové výuce potřebovali od učitelek radu, obě učitelky volily těsné přistoupení k lavici studenta, sklonění nad její pracovní plochu a vysvětlování problému za pomoci ukazování ve studentových materiálech. Jejich vzdálenost při těchto úkonech byla velmi malá, studenty měly na dosah.

Obě učitelky po celou dobu vyučování stojí, což znamená, že jejich oči jsou výše než oči studentů. Při výše popsaném přistoupení k lavici se však učitelky předklánějí tak, že si se studenty hledí z očí do očí z hlediska výšky. Tento způsob se dá chápat i jako signál otevřenosti vůči dialogu a ochoty spolupracovat a pomoci.

Při společné práci třídy pak obě učitelky stojí před tabulí přibližně uprostřed třídy, aby na ně dobře viděli všichni studenti. Vzhledem k uspořádání tříd (s. 48 této práce) učitelka na nahrávce 1 stojí výhradně u tabule, neboť kdyby se postavila mezi lavice, část studentů by se musela otočit od lavice, aby na ni viděla. Naproti tomu učitelka na nahrávce 2 se více pohybuje po třídě – v případě, že nepotřebuje psát na tabuli, postaví se do středu písmene U, které svým uspořádáním vytvářejí lavice. Domnívám se, že speciálně pro jazykovou výuku je uspořádání lavic do písmene U velmi vhodné, neboť učitel má větší možnost pohybu po třídě

a studenti na sebe vzájemně vidí, aniž by se museli otáčet od lavic, což ve svém důsledku usnadňuje i práci skupinovou.

Zároveň se domnívám, že zaujímané postoje nezávisí na použité vyučovací metodě, ale spíše na osobnosti konkrétního učitele.

4.1.1.6 Haptika

V souvislosti s předchozí složkou neverbální komunikace, proxemikou, zmiňují Svobodová a Höflerová (1997, s. 231), že fyzický kontakt učitele s žáky zaznamenaly výhradně u učitelek, a to navíc pouze u těch s dlouhou praxí.¹¹¹

Autorky ve svém materiálu zaznamenaly následující druhy dotyků: obousměrné rychlé pohlazení k usměrnění vyrušujícího studenta, jednosměrné jemné pohlazení dívky po její zvědavé otázce v roli pochvaly, poklepaní na rameno studenta, kterého je třeba na něco upozornit, napomenout, ale i pochválit, a pootočení žáka, který mluví ke třídě a stojí bokem, uchopením za rameno (Svobodová, Höflerová 1997, s. 231).

Fyzický kontakt mezi učitelem a žákem je obecně problematický, neboť fyzický kontakt je zpravidla vyhrazen blízkým lidem, nepočítáme-li společenské doteky, jako je například podání ruky.

Zajímavostí je, že autorky ve svém materiálu zaznamenávají zvláštní druh doteků, jimiž se učitelka dotýká sama sebe. Tento jev Svobodová a Höflerová (1997, s. 231) zaznamenaly zejména u méně zkušených učitelek a považují jej za projev nervozity. Mezi takové doteky patří například zasouvání vlasů za ucho či samovolné a pravděpodobně neuvědomované doteky v oblasti obličeje. Takový projev nervozity jsem zaznamenala i u jedné z nahrávaných učitelek, která si často upravovala vlasy, což rozhodně nebylo způsobeno tím, že by jí například překážely v obličeji. To mohlo být způsobeno i její mírnou nervozitou z nahrávání, které jí podle jejích slov nebylo úplně příjemné.

Fyzický kontakt učitelky a studenta se na předmětných nahrávkách této práce objevil pouze jednou, konkrétně v ukázce 26 (*Příloha 1*, s. 86).

¹¹¹ Fakt, že muži se fyzickým dotykům studentů vyhýbají, podle mého soudu může mít své kořeny v obavě z obvinění ze sexuálního obtěžování. To, že se dotykům vyhýbají také nezkušené učitelky, dle mého názoru souvisí s výše zmiňovanou nejistotou v nové roli.

Dotek popsaný v ukázce 26 (*Příloha 1*, s. 86) měl symbolizovat vyjádření lítosti, studenti si při společné vzájemně po řadě pokládali otázky a tento student byl poslední, který žádnou otázku nedostal, jinými slovy byl právě tzv. na řadě. Politování zde bylo myšleno jako svého druhu humorná vložka, jak jej ostatně třída pochopila a rozesmála se. Usmíval se i předmětný student, přesto však při pohlazení od učitelky mírně uhýbal směrem od ní. Domnívám se, že mu tato situace celkově nebyla příliš příjemná, neboť i úsměv byl při doteku učitelky poněkud křečovitý. Porovnám-li však jeho předchozí chování v hodině s chováním následujícím po této situaci, není patrná žádná změna, jeho projevy jsou konstantní.

Fyzický kontakt se studenty je ale v hodinách češtiny jako cizího jazyka obecně velmi řídký, jak vím od kolegyň i z vlastní praxe. Taková situace, odehrává-li se navíc ve chvíli, kdy je pozornost třídy upřená na studenta, může být dotyčnému velmi nepříjemná, i když to nedá najevo. Přijatelnost doteků je záležitostí nejen osobní, ale také kulturní (Průcha, 2010), a učitel by tedy měl zvyky svých studentů dobře znát, aby je svým chováním neurazil nebo neponížil. To platí zvláště v takto intimním ohledu, kterým fyzický kontakt bezpochyby je.

Haptika je, podobně jako posturologie, složkou, jejíž realizace dle mého názoru není závislá na použité vyučovací metodě, ale spíše na osobnosti učitele, jeho vztahu ke studentům a v neposlední řadě v mém oboru i na původu studentů.

5 ZÁVĚR

V práci byly shrnuty relevantní poznatky z oblasti komunikace, se zaměřením na komunikaci neverbální, a komunikačního přístupu. Užití neverbálních prostředků v pedagogickém procesu pak bylo doloženo analýzami ukázek ze získaného materiálu.

Z příkladů vyplynulo, že ze všech složek neverbální komunikace, hraje ve výuce největší roli gestika. Projevila se zejména velká důležitost gest ilustračních, zejména zobrazovacích, a metaforických, jejichž užití úzce souvisí s charakterem komunikačněpřístupové výuky. Z analýzy ukázek vyplynulo, že tato gesta slouží v komunikačněpřístupové výuce především k dosažení plného porozumění v cílovém jazyce bez pomoci zprostředkujícího. Dále jsem zjistila, že učitelka, jejíž studenti měli nižší jazykovou úroveň, používala více gest než učitelka ve třídě s vyšší jazykovou úrovní. Vzhledem k tomu, že ale nelze vyloučit roli faktoru osobní míry gestikulace, bylo by v příštím výzkumu dobré získat nahrávky jednoho učitele ze tříd různých úrovní.

Z ostatních složek si více pozornosti zaslouží zejména mimika, menší míru pozornosti bude však v dalším výzkumu třeba věnovat také proxemice, posturice a konečně i haptice a vnějšímu vzhledu, který by však měl být spíše předmětem interkulturního výzkumu.

Předmětem mého dalšího zkoumání tak bude především oblast gestiky, přičemž bude třeba získat výrazně širší objem materiálu a při jeho získávání používat lepší technické prostředky, zejména větší počet videokamer, aby záznam zachytil co nejvíce a co nejdetailněji veškerou neverbální komunikaci v procesu výuky. Dále bude nezbytné zvolit jiný dobrý vzorek nahrávaných hodin. Ideální by bylo mít nahrávky více lektorů, přičemž každý učitel by zároveň měl být nahráván v několika skupinách s různou jazykovou úrovní.

U studentů vyšších úrovní bych pak také chtěla sledovat, jestli a v jakých situacích přebírají gesta svých učitelů, neboť taková situace nastala už v materiálu této diplomové práce u studenta jazykové úrovně A2.

Za velmi užitečné považuji rovněž zařazení následného anonymního dotazníku pro učitele i studenty, neboť je řada věcí, ke kterým mi při analýze nahrávek chyběly informace především od učitelů – například míra jejich nervozity, k níž jsem měla informaci pouze od učitelky z nahrávky 1, takže byla neporovnatelná.

Výsledkem dalšího zkoumání by pak mohl být i jakýsi manuál neverbální komunikace pro učitele češtiny pro cizince, který by obsahoval ukázky k vysvětlování nové gramatiky a lexika pouze v češtině, neboť to není vždy jednoduché, zejména pro začínající učitele. Tento manuál by tak mohl pomoci k rozvoji komunikačněpřístupové výuky češtiny pro cizince, neboť místo zprostředkujícího jazyka by v něm zaujala neverbální komunikace.

POUŽITÉ ZDROJE

AUSTIN, J. L. *Jak udělat něco slovy*. Praha: Filosofia, 2000.

BENČATOVÁ, L. Gesto učitele. In: *Štylistika neverbálnej komunikácie*. Bratislava 1997.

BERRY, J. *Cross-cultural psychology: research and applications*. New York, NY: Cambridge University Press, 2002.

CIENKI, A. Metaphoric Gestures and Some of Their Relations to Verbal Mataphoric Expression. In: J.-P. Koenig (ed.): *Discourse and Cognition: Bridging the Gap*. Stanford 1998, s. 189-204.

ČERNÍKOVÁ, H. *Školský management v teorii a praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Centrum školského managementu, 2006.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Vydání čtvrté. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2011.

EK, J. A. van. *Objectives for Foreign Language Learning I. + II.* : Scope. Strasbourg: Council of Europe, 1993.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka učitele*. Vydání čtvrté. Praha: Portál, 2014.

GAVORA, P. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1988.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005.

GAVORA, P. a kol. *Základné problémy pedagogickej komunikácie vo výchovno-vzdelávacom procese*. (Závěrečná výzkumná zpráva). Bratislava: Ústav experimentálnej pedagogiky SAV, 1985.

HÁNKOVÁ, D. Metody ve výuce cizích jazyků a příležitosti k učení. In: *Metody výuky a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. Sborník z mezinárodní konference. Poděbrady: Ústav jazykové a odborné přípravy UK, 2016, s. 40–57.

- HAVRÁNEK, B., BĚLIČ, J., HELCL, M., JEDLIČKA, A., KŘÍSTKA, V., TRÁVNÍČEK, F. *Slovník spisovného jazyka českého*. Vydání druhé, nezměněné. Praha: Academia, 1989.
Dostupné z: bara.ujc.cas.cz/ssjc.
- HAYCRAFT, J. *An Introduction to English Language Teaching*. Harlow: Longman, 1993.
- HOLÁ, L. *New Czech step by step*. Praha: Akropolis, 2004.
- HRDLIČKA, M. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV, 2002.
- HRDLIČKA, M. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum, 2009.
- HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.
- CHROMÝ, J. *Práce s empirickými daty: příručka pro studenty Bc. studia ČJL*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014. Dostupné z: http://digitool.is.cuni.cz/R/?func=dbin-jump-full&object_id=1272307.
- JAKUBÁČOVÁ, Yvona. *Komunikace mezi učitelem a žákem na středním odborném učilišti*. 2013.
- KARLÍK, P., NEKULA, M., PLESKALOVÁ, J. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002.
- KARLÍK, P., NEKULA, M., RUSÍNOVÁ, Z., GREPL, M. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2012.
- KESTŘÁNKOVÁ, M. ŠNAIDAUFOVÁ G. KOPICOVÁ K. *Čeština pro cizince: úroveň B1: vhodná pro všechny národnosti*. Brno: Computer Press, 2010.
- KESTŘÁNKOVÁ, M. HLÍNOVÁ, K. PEČENÝ, P. ŠTĚPÁNKOVÁ, D. *Čeština pro cizince: úroveň B2: vhodná pro všechny národnosti*. Brno: Edika, 2013.
- KOŘENSKÝ, J. *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu: učební text pro výběrové semináře filologických oborů*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1999.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha, 1988.

- LABOV, W. The study of language in its social context. *Studium Generale*, 23, 1970.
- LAKOFF, G. , JOHNSON, M. *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host, 2014.
- LYSTER, R. Content-Based Second Language Teaching. In: HINKEL, E. (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Vol. II*. New York: Routledge, 2011, s. 611–630.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.
- MATSUMOTO, D. Culture and Nonverbal Behavior. In: MANUSOV, V., PATTERSON, M. *The SAGE handbook of nonverbal communication*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2006.
- McNEILL, D. *Hand and Mind*. Chicago, 1992.
- MUKAŘOVSKÝ, J. *Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty*. Praha: Borový, 1936.
- NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005
- NUNAN, D. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- PAROLKOVÁ, O., NOVÁKOVÁ, J. *Czech for foreigners: My good czech companion*. Praha: Bohemika, 1994.
- PEASE, A. *Řeč těla: jak porozumět druhým z jejich gest, mimiky a postojů těla*. Praha: Portál, 2001.
- PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011.
- RICHARDS, J. C. *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. *Pragmatika: studijní příručka*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014. Dostupné z: http://digitool.is.cuni.cz/R/?func=dbin-jump-full&object_id=1374027

SALOMÉ, J. *Mluv se mnou, mám ti co říct*. Praha: Portál, 2005.

Společný evropský referenční rámec. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

STEVICK, E. W. *Teaching and Learning Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

SVOBODOVÁ, J., HÖFLEROVÁ, E.: Neverbální složky výukového dialogu. In: *Štylistika neverbálnej komunikácie*. Bratislava, 1997.

VALKOVÁ, Jarmila. *Komunikační přístup k vyučování druhého jazyka v současných učebnicích češtiny pro cizince*. 2014. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/104051>.

WIDDOWSON, Henry. G. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

WIDDOWSON, H. G. The teaching of English as Communication. In BRUMFIT, Christopher J.; JOHNSON, Keith (ed.). *The communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1987, s 117-121.

ZINKE, Lucie. *Neverbální komunikace ve škole*. 2013.

ŽANTOVSKÁ, Irena. *Rétorika a komunikace*. Praha: Dokořán, 2015.

Příloha 1

Přehled ukázek z nahrávek

Ukázky jsou zde očíslovány a seřazeny podle číslování, které vychází z jejich vazby k místu analýzy v diplomové práci. Některé nahrávky však obsahují více jevů, proto je na ně odkazováno ve více částech práce.

V přepisu používám označení *U* pro repliky učitelky, *SI-x* pro repliku konkrétního studenta a *S* pro repliky celé třídy. Číslování studentů v jednotlivých ukázkách vychází z pořadí, v jakém v dané ukázce promluvili. Přehled toho, z jaké nahrávky která ukázka pochází, je obsažen v *Příloze 2* této diplomové práce.

Přepis ukázek je textový, chyby studentů nebyly opravovány. Přepis řeči je značen *kurzívou* a je proložen popisy konkrétních jevů, které pro lepší orientaci nejsou psány kurzívou a jsou umístěny přesně do toho místa, kde se v řeči vyskytovaly.

Ukázka 1

U: Kdy odejdete ze školy? Kdy dneska odejdete ze školy? SI.

SI: Odejdu dneska...

U: Rozumíte mojí otázce?

SI: V 11:25.

U: Už? (Našpulené rty a mírně zdvižené obočí.)

SI: Už?

U: Už?

SI: Ano.

U: Vy dneska potřebujete odejít dřív?

SI: Dřív?

U: Brzy...

S1: Od... (Mává rukou před sebou směrem od těla.)

U: Ano. Ano, od je pryč. To... Tomu rozumíte dobře. Ale vy říkáte v 11:25. A moje reakce je: Už? Tak brzy? (Mírný předklon, hodně našpulené rty a vysoko zdvižené obočí – původní výraz údivu ještě úmyslně zesiluje.) Protože škola končí ve 13:25.

S1: Á, 13! 13, promiňte.

Ukázka 2

U: Vlevo je muž. Jak vypadá ten muž?

S1: Starý.

U: Je starý, možná.

S1: Hubený.

U: Tak, hubený. Ještě?

S2: (nesrozumitelné)

U: (Hezitační zvuk doprovázený předklonem horní poloviny těla s předsunutím brady, pohledem upřeným na studenta a zdvižením obočí.)

S2: Veselý.

U: Veselý? Jo.

Ukázka 3

S: Můžeme říct, že ta holka vlevo je protivná. (Při popisu obrázku, na kterém dvě děvčata vpravo pomlouvají třetí vlevo.)

U: Hm, může být, no. Jako protivná, to je trochu jako agresivní, jo, to znamená tohle je spíš plachá. (Doprovázeno výše popsáním gestem mírného zavrtění hlavou, stažení obočí a našpulením rtů.)

Ukázka 4

U: A taky... být prezident není špatné.

S1: To je těžký práce.

U: Je to těžká práce, ale (šeptem) máte... (Našpulení rtů do tvaru slabiky HO – jako hodně. Doprovázeno gestem levé ruky pokrčené v lokti v úrovni pasu, dlaň směřuje vzhůru, ruka je ve tvaru špetky a palec se rychle mne o špičky ukazováčku a prostředníčku.)

S2: Dost peněz.

U: (šeptem) Hodně peněz, (nahlas) takže možná je dobré být prezident, no.

Ukázka 5

U: Tady funguje v 9:00.

S: V 9:00.

U: V 9:00. (Pravou ruku má učitelka v úrovni svého obličeje, hřbet směrem ke studentům, ukazováčkem a prostředníkem vytvoří písmeno V a ukazováčkem levé ruky ve vzduchu před těmito prsty opisuje jejich tvar.)

S: V 9:00.

U: Nebo v 9 hodin.

S: V 9 hodin.

U: Češi neříkají v 9:00 hodin. Jó?

Ukázka 6

U: Takže co udělal ten člověk? S1? Ten člověk v tunelu, co udělal?

S1: Vjede tam...

U: Co udělal? (Pravou ruku v úrovni svého čela má učitelka obrácenou dlaní ke studentům, vztyčený ukazováček směřuje ke stropu, palec doleva, ostatní prsty jsou svinuté v pěst – z prstů je tedy vytvořeno písmeno L. Učitelka jej ukazováčkem levé ruky opisuje úplně stejně jako v předchozím případě V. Toto gesto je následováno gestem znázorňujícím minulost, které bude blíže popsáno později.)

S1: Vjel tam.

U: Ano.

Ukázka 7

U: Můžeme použít: „Zeptejte se ho?“

S1: Ne.

U: Proč ne.

S1: Protože S2 ne tady.

U: Ano, protože S2 ne tady. A já nerozumím. S2 ne tady.

S1: On ne v škole...

U: Můžete držet stejnou frázi. (Učitelka má ruku pokrčenou v lokti směřující kolmo před sebe dlaní vzhůru. Prsty jsou zaťaté v pěst.) Ale potřebuju kompletní verbum. (Učitelka prosí rukama před hrudníkem.) „Ne“ to není verbum.

S1: V tam?

U: Já jsem, ty jsi, on je, já nejsem, ty nejsi a S2? (Učitelka vypočítává na prstech pravé ruky, palec je pro 1. osobu, ukazováček pro 2. a prostředník pro 3. Po singuláru opakuje plurál znovu od palce, přičemž prostředníkem rychle kmitá, dokud student neřekne další repliku.)

S1: Není.

U: Není. Výborně!

U: Takže, můžeme použít tuhle frázi? S1, můžeme použít tuhle frázi? Ještě jednou.

S1: Ne.

U: Ne. A proč ne?

S1: Nevím.

U: Vite. Protože S2 tady není. Vy jste řekl správnou odpověď. (Gesto zdviženého palce.) On tady není.

Ukázka 8

U: Co tenhle člověk? Jak můžete komentovat jeho situaci? Má radost? (Ukazuje na obrázek, na kterém auto projíždí vodou a ta stříká na vedle stojícího člověka.)

S1: Ne.

U: No jestli je horko... A myslím, že ta voda je... Jak se řekne opak čistá? (Učitelka překříží předloktí před hrudníkem, ruce směřují hřbety k sobě, jsou tedy v kolmém postavení k tělu učitelky i studentům.) Ta voda není čistá. Ta voda je?

S2: Smutný.

U: Smutný je člověk. (Pohybem ukazováčků pomyslně stahuje svoje koutky úst dolů.)

S2: Špatně.

U: Špinavý. Čistý versus špinavý. Ta voda je špinavá, takže ten člověk nemá radost, ale? (Pravá ruka je natažená před tělem, prsty zaťaté v pěst, vztyčený palec ukazuje dolů na podlahu.)

S3: Špatný.

U: Má smůlu. Ten člověk má smůlu. Stál (Učitelka se postaví rovně, čelem ke studentům a rukama nataženýma podél těla se dvakrát plácne ze strany do stehen.) na špatném místě ve špatnou minutu.

Ukázka 9

U: Tak a teď zkusíme se podívat zpátky. Teď kondicionál skončíme. (Učitelka má ruce před hrudníkem, pokrčené v loktech. Dlaně směřují dolů k podlaze a jsou nad sebou. Učitelka pohybem rukou od sebe, tedy pravé doprava a levé doleva znázorňuje konec kondicionálu.) Budeme ho studovat možná později a hlavně zítra, a teď se podíváme zpátky na ta adjektiva, která jste studovali minulý týden.

Ukázka 10

U: A co je tohle? (Ukazuje na obrázek muže ležícího na gauči, který má před sebou stůl s jídlem.)

S: Jídlo.

U: To je jídlo. A co tam má.

SI: Sladký.

U: Nějaké sladké jídlo, ano.

SI: Popcorn.

U: Popcorn, nějaké nezdravé jídlo. (Učitelka má ruce před hrudníkem pokrčené v loktech. Dlaně směřují dolů k podlaze, ruce jsou špičkami tří prvních prstů nad sebou, ale nedotýkají se. Učitelka poté pohne rukama směrem od sebe, pravou doprava a levou doleva, a hned zase zpět. Tento pohyb zopakuje třikrát.)

SI: A pivo.

U: Lahev piva, jasně.

Ukázka 11

U: A analogická situace je vpravo. Tak. Tam je kdo? Taký nějaký muž?

SI: Holka.

U: Ne, to je holka, tam je holka. Jak vypadá ta holka?

SI: Smutná.

U: Ano, je smutná, je nějaká mladá, taky hubená.

SI: Pláče.

U: A je smutná, tak, a můžete říct pláče. Rozumíte pláče? (Rukou ve tvaru špetky si učitelka přejeđe po obou tvářích od oka až k hraně obličeje.) Jo, pláču, pláčeš, pláče. Proč pláče?

SI: Protože se dívá na Titanik.

Ukázka 12

U: Když tohle vidí řidič, má radost? Když řidič vidí tuhle značku, má radost? (Ukazuje na tabuli, kam se promítá obrázek dopravní značky pro objížďku.)

SI: Ne.

U: Nemá radost, protože ví, že bude cestovat (Učitelka drží ruce natažené před sebou, jako by svírala volant, a několikrát pohne takto postavenýma rukama nahoru a dolů.) dlouho (Učitelka si ukazováčkem a prostředníkem pravé ruky poklepe na levé zápěstí, resp. místo, kde se obvykle nosí hodinky). Cesta bude dlouhá. Takže to je prefix ob-. Objet.

Ukázka 13

S1: Jedete na výlet lodí. Co loď musí udělat, když je před most?

U: Rozumíte?

S1: Ano.

U: Jo, fantazie funguje. Loď. Jedu na výlet lodí. To známe, tramvají, lodí, a loď, samozřejmě její kapitán, její kormidelník (Učitelka natáhne ruce před sebou jako by držela volant/kormidlo a několikrát rychle pohne takto nataženýma rukama nahoru a dolů.), co musí udělat?

S2: Projet.

U: To by byla havárie. (Učitelka se předkloní s rukama nataženýma před sebe, dlaně směřují dolů k podlaze. Rukama a poté celou horní polovinou těla udělá pohyb, jako by podlézala pod imaginárním zábradlím.)

S3: Pod.

U: Ano. Takže co musí loď udělat, S3?

S3: Musí podjet most.

Ukázka 14

U: A teď já mám obrázky, které vy nemáte. Jaké verbum je tady dobré? (Ukazuje na obrázek, kde je žena v cyklistickém oblečení vedoucí kolo vodou.)

S1: Projet.

U: A protože ona, nebo, je to ona? Asi je to žena. Ona jede? (Učitelka vrtí hlavou a v úrovni své levé tváře dělá levou rukou gesto, jako by prsty kráčely po imaginární ploše.) Ona jde. Takže ne projet, ale?

S1: Projít.

U: Perfektní. Projít.

Ukázka 15

U: Směr dolů, sjet nebo sejít. (Ukazuje na dva obrázky. Na prvním z nich jde muž na horu a na druhém jsou lidé dolů z kopce.) Co je lepší?

S1: Sejít.

U: Sejít, říká S1. S2, co je lepší?

S2: Sejít a sjet, protože sejít funguje, když pronunciation... Like the se, it helps the pronunciation, that's why it's se for some words.

U: To je pěšky, sejít pěšky. A sjet autem, ale moje otázka je na dva obrázky. Co je pro vás better, lepší, vyjít nahoru, nebo sejít dolů?

S2: Jít, jít, protože jet...

U: Moje otázka není jet nebo jít, on má nohy, ona má nohy. Moje otázka je, když vy jdete na procházku. (Učitelka má ruce pokrčené v loktech podél těla, stažené pěsti směřují ke studentům a učitelka rukama pohybuje střídavě dopředu a dozadu.)

S2: Vyjet nahoru a sejít dole.

U: A co vy preferujete? Jakou situaci? Vyjít nahoru nebo sejít dolů?

S2: Nevím.

U: Jste sportovec. Nemáte problém tady ani tady. Obě varianty na horách jsou normální, ale když chcete vyjít nahoru, dýcháte zhluboka (Položí si pravou dlaň na hrudník a několikrát se zhluboka nadechne.), když jdete nebo chcete sejít dolů, trochu bolí kolena (Chytí se rukama za kolena a v této poloze, s pokrčenýma nohama a ohnutými zády, udělá několik kroků.) anebo nohy. Takže každá situace je na něco dobrá.

Ukázka 16

U: Pěšky vyjít nahoru (Ukazovákem a prostředníkem pravé ruky pohybuje jako by kráčela po imaginární ploše, ale tentokrát ve směru od podlahy ke stropu. Začíná ve výši boků a končí

u hlavy.) *a sejít* (Opakuje předchozí pohyb v opačném směru, od hlavy směrem k podlaze, pohyb se zastaví přibližně v úrovni boků.) *dolů, měli jsme na obrázku, ano?*

Ukázka 17

U: Tak, jedeme dál. A co tyhle holky? (Promítá obrázky dvou žen, jedna si zakrývá ústa dlaní s prsty směřujícími k nosu a druhá mezi zuby drží svůj pokrčený ukazováček v místě kloubu. Studenti mají za úkol je popsat.)

S1: Má strach?

U: Vypadají, že mají strach, no ano, takže tam to adjektivum je taky asi plachá, ale.

S2: Zvědavý. Zvědavá?

U: Tahle je možná i zvědavá, máte pravdu, trošku. (Ukazuje na obrázek ženy zakrývající si ústa).

S3: Anebo škytá.

U: Možná škytá. (Učitelka si zakryje ústa rukou, zvedá ramena a dělá zvuk jako při škytání.)

S3: Protože je zdvořilý.

U: Protože je zdvořilá, ano.

S3: Schovává svoje pusa.

U: Schovává pusu, možná taky, možná je zdvořilá. A tahle má strach, možná je plachá, ale možná je tam ještě jedno adjektivum. Je?

S3: Nervní.

U: Má nervy, nervózní. Tak, dobře.

S1: Jak se řekne.... (Studentka zopakuje předchozí gesto učitelky spojené se slovem škytat.)

S3, U: Škytat. (Učitelka napíše slovo na tabuli.)

Ukázka 18

U: S1 říkala, že je chytrý. Proč myslíte, že je chytrý?

S1: Protože je politik.

U: Protože je politik. Je vždycky politik chytrý?

S2: Potřebuješ... Potřebujete být chytrý, když chcete být prezident.

U: A taky... Být prezident není špatné.

S3: To je těžký práce.

U: Je to těžká práce, ale (šeptem) máte...

S3: Dost peněz.

U: (šeptem) Hodně peněz, (nahlas) takže možná je dobré být prezident, no. Takže je chytrý (Učitelka se pravým ukazovákem rychle a krátce dotkla pravého horního rohu svého čela), říká hm?

Ukázka 19

U: Tak, co tohle? Co myslíte, jaký je ten muž? (Obrázek muže s udiveným výrazem v očích, který má před sebou knihu.)

S1: Zvědavý?

U: Možná, že zvědavý.

S2: Nespolečenský.

U: Možná nespolečenský, ano. Proč myslíte, že, S2, proč myslíte, že je nespolečenský?

S2: Není normální.

U: No, vypadá trochu, jako že není normální, je tak trochu divný, že.

S3: Je plachý.

U: Možná je plachý. Proč myslíte, že je plachý?

S3: Protože nechce mluvit s jiný lidé, chce sama číst.

U: Sám číst. Tak, super. Jako je pravda, že můj plán byl, že on čte tu knihu, ale ta kniha je pro něho moc těžká, on nerozumí. Že možná je trochu... (Učitelka si ukazovákem levé ruky několikrát poklepala na levý spánek.) Hloupý, ne? Možná?

Ukázka 20

S1: Kdo včera nebyl ve třídě?

U: Včera. Všichni (Učitelka má ruce pokrčené v loktech před sebou dlaněmi vzhůru, pokrčenými prsty pohybuje pomalu několikrát za sebou k sobě a zpět.) včera.

S: Ano. Kdo včera nebyl ve třídě?

S1: S2 nebyl ve třídě.

U: S2 včera nebyl a ještě někdo?

S1: A S3 a U.

U: A S3 a U. Dobře, takže kompletní (Učitelka má pokrčené ruce v loktech před tělem, dlaněmi k sobě, celými dlaněmi opíše kruhu ve vzduchu.) fráze. Kdo včera nebyl, S1, ve třídě?

S1: Paní učitelka, S2 a S3 nebyli ve třídě. (Učitelka nejprve vypočítává na prstech účastníky na pravé ruce a poté třikrát levou rukou „sekne“ do vzduchu do rytmu studentčíných slov).

U: Perfektní. Moc děkuju, ano.

Ukázka 21

U: S1, můžete přečíst první otázku?

S1: Jaký den byl včera?

U: A pro koho je vaše otázka?

S1: Pro S2.

U: Pro S2.

S2: Včera bylo středa.

U: To je pravda a perfektní formulace. Včera byla středa. (Učitelka má pravou ruku pokrčenou v lokti před pravým ramenem, dlaň směrem ke stěně, studenti tedy vidí hřbet ruky, a prsty několikrát pokrčí ve směru za sebe a zase je natáhne.) Výborně, děkuju.

Ukázka 22

U: To je nějaký fakt. Důležitá schůzka. Important meeting. Důležitá schůzka. A vy... Zkuste ještě jednou. My spolu mluvíme dneska a vy plánujete, co bude zítra.

S1: Dneska mám důležitou schůz... Á, zítra budu mít důležitou schůzku a musím... Musím... A musím přijet do školy.

U: Dobře, dobře. Jaké je futurum přijet.

S1: Přijet do školy.

U: Futurum. Budoucí čas. (Učitelka má ruce pokrčené v loktech před břichem, dlaně směřují k jejímu tělu. Ruce s pokrčenými prsty v prostoru 2 x trhaným pohybem posune dopředu.)

S1: Budu...

U: Přijet. Má to verbum 3 časy? Já tady pomůžu. Má 3 časy?

S2: Ne.

U: Nemá. Má jenom 2. A už S1 ví, jak bude fungovat futurum, že jo? Jaký je tady prezent (Ukazuje na tabuli.) Já...

S1: Přijedu.

Ukázka 23

S1: Paní učitelko, proč včera nebyla ve škole?

U: XY včera nebyla ve škole, protože měla jinou práci. Ale vy jste nemyslel otázku o XY, vy jste myslel otázku pro mě. Ale moje ucho slyšelo ona formu: Proč nebyla ve škole? A to je pro mě ona, takže já jsem reagovala: (Učitelka si napřed přejeďe pravou rukou se vztyčeným ukazováčkem před ústy ve tvaru úsměvu, poté pěsti přiloží ke spánkům a vztyčí ukazováčky, které jí vytvoří na hlavě rohy a vyplázne jazyk.) Nebyla ve škole, druhá žena, XY, protože měla jinou práci. A jaká je otázka pro mě? (Učitelka rukama naznačí prošení.)

Ukázka 24

U: Takže váš úkol bude: vyberte si jeden pár a napište jejich typický dialog. (Student, kterému učitelka právě dává papír s obrázky k výběru, si uklízí věci do tašky.) Vy jdete domů?

S1: Ne.

U: Já už jsem se lekla! (Učitelka pokrčí nohy v kolenou, položí si pravou dlaň na hrudník a významně si oddechne.)

Ukázka 25

U: Tak. A teď se prosím podívejte zpátky do vaší knihy, ještě jednou na tu stranu 155, žlutá kniha. (Bere předem otevřenou učebnici do ruky, otáčí ji směrem ke studentům, desky knihy si opírá o hrudník a studentům v knize ukazuje.) Tak. A my se podíváme teď už na nějaké kontexty. Takže když se podíváte na tu stranu 155 nahoru, tak tady vidíte dva obrázky. A to jsou dva obrázky, které můžeme použít jako demonstraci prostého kondicionálu.

Ukázka 26

U: Přišel do školy. To je to momentové verbum, perfektní. Výborně. No a S2 je smutný, že nedostal otázku. (Položí studentovi ruku na rameno a několikrát ho po rameni pohladí.) Tak. Ještě pro... S1, pardon.¹¹²

S2: V kolik vy jste... V kolik ty jsi přišel do školy?

U: Děkuju.

S1: Dneska přišel jsem do školy asi 8:25.

U: Dobře. Asi v 8:25.

¹¹² Učitelka se přeřekla ve jméně. Označení S2 je tedy symbolem pro studenta, jehož jméno řekla učitelka omylem a který nebyl ve škole. S1 je pro studenta, který byl předmětem výpovědi a S3 symbolizuje studenta, který pokládat otázku.

Příloha 2

Seznam ukázek z jednotlivých nahrávek

Nahrávka 1	Nahrávka 2
Ukázka 2	Ukázka 1
Ukázka 3	Ukázka 5
Ukázka 4	Ukázka 6
Ukázka 9	Ukázka 7
Ukázka 10	Ukázka 8
Ukázka 11	Ukázka 12
Ukázka 17	Ukázka 13
Ukázka 18	Ukázka 14
Ukázka 19	Ukázka 15
Ukázka 24	Ukázka 16
Ukázka 25	Ukázka 20
Ukázka 26	Ukázka 21
	Ukázka 22
	Ukázka 23

Příloha 3

Vzor informovaného souhlasu studentů

Dear student,

I'm asking you for permission to record your Czech for foreigners lesson. This videorecord will be a part of the material for my thesis *Nonverbal Communication in Communicative Approach to Teaching Czech as a Foreign Language* that I'm writing at the Institute of Czech Language and Theory of Communication at the Faculty of Arts of Charles University in Prague. The recording won't affect usual process of your lesson.

Records will be transcribed in order to analyse relation between verbal and nonverbal means of communication used by teachers and students. Anonymised transcripts will make a set, which can be used for other researches realized at the Institute of Czech Language and Theory of Communication at the Faculty of Arts.

Your name won't be mentioned anywhere, only anonymised transcripts will be a part of my thesis. In case of need to use the video or its part in some kind of public presentation, I'm going to aks you for another permission to do that.

If you agree with the recording, please sign the enclosed agreement. If you make up your mind, you can cancel this agreement anytime.

Don't be shy contact me if you have any further questions.

Many thanks,

Bc. Kateřina Kotková

katka.kotkova@seznam.cz

I, (fill in the name), birth
..... (fill in the date of birth), fully agree with my participation in
described research of nonverbal communication in teaching Czech as a foreign language.

In at

.....

Signature

Příloha 4

Vzor informovaného souhlasu lektorek

Vážený/á lektore/ko,

dovolte mi Vás požádat o souhlas s nahráváním Vaší lekce češtiny. Nahrávka se stane součástí souboru videonahrávek lekcí češtiny pro cizince, který využiji jako materiál k analýze ve své diplomové práci s názvem *Neverbální komunikace v komunikačněpřístupové výuce češtiny jako cizího jazyka* realizované na Ústavu českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Nahrávání nijak neovlivní obvyklý průběh Vaší lekce.

Všechny videonahrávky budou přepsány a zanalyzovány, především z hlediska vztahu jazykových a neverbálních prostředků užívaných jak učiteli, tak studenty. Z anonymizovaných prepisů videonahrávek bude sestaven korpus, který v budoucnu poslouží i k dalším výzkumům osvojování češtiny jako cizího jazyka realizovaným Ústavem českého jazyka a teorie komunikace FF UK.

Při shromažďování materiálu i při vytváření a užívání korpusu budu dbát na zachování Vaší anonymity a soukromí. Součástí práce budou pouze anonymizované prepisy nahrávek, k případnému zveřejnění videonahrávek či jejich úryvků bude třeba Váš další souhlas.

Pokud se svou účastí ve výzkumu souhlasíte, podepište prosím přiložený souhlas. Pokud si účast rozmyslíte, souhlas můžete kdykoli odvolat.

Máte-li dotazy či chcete-li další informace o výzkumu, neváhejte mě prosím kontaktovat, ráda Vám informace poskytnu.

S poděkováním

Bc. Kateřina Kotková
katka.kotkova@seznam.cz

Já, (doplňte prosím jméno), narozen/a
..... (doplňte prosím datum narození), souhlasím s účastí ve výše
popsaném výzkumu neverbální komunikace ve výuce češtiny jako cizího jazyka.

V..... dne.....

(podpis)

Uved'te prosím nějaké spojení na Vás (např. e-mail či tel. číslo), abych se s Vámi mohla spojit
(pro případ potřeby získání souhlasu se zveřejněním videonahrávky):