

Západočeská univerzita v Plzni
Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury
studijní program: Specializace v pedagogice
obor: Teorie vzdělávání v bohemistice

Marie Boccou Kestřánková

**Jevištní tvar jako jedna z možných metod
výuky češtiny pro cizince**

**Theatrical Creation as a Method for teaching
Czech for Foreigners**

Disertační práce

vedoucí práce: doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

2014

„Prohlašuji, že jsem disertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.“

Podpis:

V Praze 25. září 2014

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji svému školiteli, doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, CSc., za odborné vedení, za rady a za podnětné připomínky, Mgr. Barboře Müller-Dočkalové za participaci na evaluaci výstupů studentů v 1. výzkumné sondě, PhDr. Pavlu Pečenému za pomoc při nahrávání studentských výstupů, zaměstnancům Výzkumného a testovacího centra ÚJOP UK v Praze za konzultace při vývoji kritérií hodnocení pro výzkumnou sondu 1 i 2, prof. PhDr. Marii Čechové, DrSc. a PhDr. Jitce Veroňkové, Ph. D. za odborné připomínky a za cenné diskuze k tématu studie. Děkuji všem kolegům, s nimiž jsem rozmlouvala o problémových momentech této práce.

OBSAH

Úvod	7
1 Východiska práce	10
1.1 Struktura práce	10
1.2 Cíle práce, výzkumná očekávání a hypotézy	11
1.3 Bázové představení metody jevištního tvaru	12
1.4 Vymezení pojmosloví.....	14
2 Historická východiska metody jevištního tvaru	17
2.1 Od středověku ke zrodu dramatické výchovy	17
2.2 Komenského pojetí divadla ve výuce	21
2.2.1 Vymezení termínu hry	22
2.2.1.1 Tradice hry	23
2.2.1.2 Hra v předškolním a ve školním prostředí.....	23
2.2.1.3 Komponenty hry	25
2.2.1.4 Obsah hry a její využití	27
2.2.1.5 Třídění her.....	28
2.2.1.6 Shrnutí Komenského metody hry	28
2.2.1.7 Vztah Komenského hry a metody jevištního tvaru	30
2.2.2 Komenského pojetí divadla ve výuce	33
2.2.2.1 Obecná východiska	33
2.2.2.2 Ludus.....	34
2.2.2.2.1 Shody a odlišnosti Komenského ludu s metodou jevištního tvaru	35
2.2.3 Shrnutí.....	37
3 Metoda jevištního tvaru a její postavení v kontextu metod	39
3.1 Chápání termínu metoda	39
3.1.1 Kategorizace vyučovacích metod	41
3.1.1.1 Postavení metody jevištního tvaru v kontextu metod	42
3.2 Prezentace metody jevištního tvaru	51
3.2.1 Vznik a vývoj metody jevištního tvaru	51
3.2.1.1 Vymezení cílové skupiny frekventantů	53
3.2.2 Cíle metody jevištního tvaru	53
3.2.2.1 Obecný cíl	54
3.2.2.2 Vzdělávací cíle	54
3.2.2.2.1 Rovina zvuková	56
3.2.2.2.2 Rovina gramatická	61
3.2.2.2.3 Rovina lexikální	67
3.2.2.2.4 Rovina textová	73
3.2.2.2.5 Prezentace nespisovných variet českého jazyka v oboru čeština pro cizince a v metodě jevištního tvaru	77
3.2.2.3 Formativní cíle	83
3.2.2.3.1 Formativní cíle dramatické	84
3.2.2.3.2 Formativní cíle sociální a kulturní	85
3.2.2.3.3 Formativní cíle psychologické a osobnostní	86
3.2.3 Analýza fází metody jevištního tvaru	87

3.3	Začlenění metody jevištního tvaru do kontextu lingvodidaktických metod	
	20. století	97
3.3.1	Ke směřování lingvodidaktických vyučovacích metod 20. století	97
3.3.2	Prezentace vybraných lingvodidaktických metod v komparaci s metodou jevištního tvaru	98
3.4	Shrnutí	108
4	Analýza lingvodidaktické účinnosti 2. fáze metody jevištního tvaru při výuce češtiny pro cizince	111
4.1	Charakteristika výzkumné sondy	111
4.1.1	Téma šetření, výzkumné očekávání a harmonogram výzkumné sondy...	111
4.1.2	Konkretizace výzkumného problému, respektive hlavní cíl výzkumného problému	112
4.1.3	Konceptuální rámec výzkumné sondy	113
4.2	Metodologie zkoumání	113
4.2.1	Zvolená výzkumná metoda	113
4.2.2	Popis terénu	114
4.2.3	Výzkumný vzorek	115
	4.2.3.1 Shrnutí informací o výzkumném vzorku	116
4.2.4	Analýzovaná vyučovací jednotka	118
4.3	Kritéria hodnocení klíčové aktivity	118
4.3.1	Shrnutí kritérií hodnocení	125
4.4	Vyhodnocení klíčové aktivity	126
4.4.1	Ohnisková aktivita	126
4.4.2	Aktivita č. 1 – Pantomima	127
	4.4.2.1 Analýza improvizací aktivity č. 1	127
	4.4.2.2 Závěr aktivity č. 1	129
4.4.3	Aktivita č. 2 – Ukončení scény, pantomima	130
	4.4.3.1 Analýza improvizací aktivity č. 2	130
	4.4.3.2 Závěr aktivity č. 2	132
4.4.4	Aktivita č. 3 – Improvizace s mluvením	132
	4.4.4.1 Analýza aktivity č. 3	133
	4.4.4.2 Závěr aktivity č. 3	134
4.4.5	Aktivita č. 4 – Pojmenování situace	134
	4.4.5.1 Analýza aktivity č. 4	135
	4.4.5.2 Závěr aktivity č. 4	136
4.4.6	Shrnutí výsledků	136
4.5	Zhodnocení výzkumné sondy a vyhodnocení výzkumných očekávání	137
5	Analýza lingvodidaktické účinnosti 3. fáze metody jevištního tvaru při výuce češtiny pro cizince	140
5.1	Charakteristika výzkumné sondy	140
5.1.1	Téma šetření, výzkumná otázka a harmonogram výzkumné sondy	140
5.1.2	Konkretizace výzkumného problému a algoritmus výzkumné sondy	141
5.1.3	Konceptuální rámec výzkumu	143
5.2	Metodologie zkoumání	143
5.2.1	Zvolená výzkumná metoda	143
5.2.2	Popis terénu	146

5.2.3 Výzkumný vzorek	146
5.3 Vybrané parametry pro analýzu testu a jeho specifikace	148
5.4 Analýza výsledků výzkumného šetření	150
5.4.1 Vyhodnocení testu č. 1 (T1)	150
5.4.2 Interpretace dat T1 s ve vztahu k očekávání	155
5.4.3 Vyhodnocení testu č. 2 (T2)	158
5.5 Zhodnocení výzkumné sondy a vyhodnocení hypotéz	165
Závěr	169
Přílohy	174
Příloha č. 1	174
Příloha č. 2	176
Příloha č. 3	178
Příloha č. 4	179
Příloha č. 5	187
Příloha č. 6	189
Příloha č. 7	195
Seznam používaných zkratk	206
Seznam literatury a zdrojů	207
Summary	222

ÚVOD¹

Po sametové revoluci sledujeme značné zvýšení zájmu o češtinu pro cizince nejen na univerzitách, ale i ve vzdělávacích institucích různého typu. Zájem o češtinu ve světě a potřeba integrace cizinců do naší společnosti dále vzrůstají po vstupu České republiky do Evropské unie. Tato situace s sebou přináší mnoho nových témat, mimo jiné otázku kvalitní prezentace našeho národního jazyka jako jazyka druhého, a to se dotýká oborů čeština jako cizí jazyk a čeština pro cizince.

Češtinu pro cizince chápeme jako „*praktickou výuku češtiny pro jinojazyčné mluvčí*“ (Cvejnová a kol. 2008, s. 7) a na češtinu jako cizí jazyk pohlížíme „*jako na disciplínu, jež se zabývá široce a komplexně pojímanou problematikou prezentace českého národního jazyka pro jinojazyčné mluvčí*“ (Hrdlička 2010, s. 24), rozumíme jí tedy odbornou průpravu „*především českých rodilých mluvčích pro výuku češtiny jako cílového jazyka*“ (Cvejnová a kol. 2008, s. 7).

Obor čeština pro cizince se v současnosti sice rychle a úspěšně rozvíjí, ale skutečnost, že je to obor mladý,² s sebou přináší určitá negativa. Např. lingvodidaktika češtiny-nemateřštiny ve srovnání s jinými cizími jazyky stále značně zaostává, mnohá vědecká odvětví nejsou doposud zcela zpracována, některé osvědčené zahraniční metody nejsou upraveny a připraveny na užití v praxi, moderní výukové materiály vznikají a pomalu se rozšiřuje i spektrum odborné literatury.

V dnešních českých i zahraničních vzdělávacích institucích se stále více věnuje pozornost výuce cizích jazyků. Existují různá periodika (např. Cizí jazyky, Help For English), která se zabývají otázkou, jak co nejefektivněji výuku pojmout.

V polovině 20. století dochází k význačnému přelomu a začíná se akcentovat potřeba komplexního rozvoje komunikační kompetence. Například se požaduje, aby se v jazykové výuce každý (mluvený i psaný) projev vztahoval ke konkrétní komunikační situaci a aby byl (zejména u začátečníků) spojován s praktickým životem (viz např. Choděra 2013). Na začátku

¹ Stav oboru čeština pro cizince a jeho současné pedagogické problémy, jež zmiňujeme v Úvodu, jsou součástí příspěvku, který byl přednesen na sympoziu *Čeština jako cizí jazyk VI.*, viz Boccou Kestřánková 2012.

² Češtinu pro cizince řadíme mezi „mladé“ obory, přestože má na Univerzitě Karlově v Praze téměř čtyřicetiletou tradici. Bakalářské a navazující magisterské studium nabízí Ústav bohemistických studií na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze (viz www.ubs.ff.cuni.cz), více viz Hrdlička 2010. Bakalářské studium poskytuje např. Kabinet češtiny pro cizince při Ústavu českého jazyka na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

21. století se dokonce setkáváme s typem výuky, který v důsledku řečeného cíleně upozadoval psaný projev.³

Výše uvedené nastiňuje otázku často řešenou v různých odborných dokumentech (viz např. Hrdlička 2010). Stále se hledá způsob, jak kompetenci úzce jazykovou propojit s jinými řečovými kompetencemi potřebnými pro komunikaci. Nejedná se proto o pouhou znalost jazyka, ale i o schopnost adekvátně aplikovat tyto získané vědomosti v konkrétní komunikační situaci, v dané kultuře apod. Jinými slovy jde o hledání cesty, kde vedle předání jinojazyčného kódu dojde i k posílení schopností ze sociokulturní oblasti, ke zprostředkování složky extralingvální, k osvojení faktorů společenských atd.

Touto problematikou se blíže zabývalo mnoho světových pedagogů. Jmenujme např. H. Widdowsona, který v publikaci *Teaching Language as Communication* prezentuje vztah mezi lingvistickým systémem a jeho komunikačním využitím. Na Widdowsona (1978) a na komunikační princip výuky cizího jazyka odkazuje mimo jiné i publikace *Approaches and Methods in Language Teaching*: „Zaměřil se na komunikační akty,⁴ které podmiňují schopnost používat jazyk pro různé účely. Pedagogicky vlivnější analýzy komunikační kompetence se nacházejí v pracích Canale a Swaina (1980), u nichž jsou stanoveny čtyři dimenze komunikační kompetence: gramatická kompetence, sociolingvistická kompetence, kompetence diskurzivní a strategická“ (Richards – Rodgers 2001, s.160).⁵

K pojetí komunikační kompetence se vyjadřuje celá řada lingvodidaktiků, nejkompexněji ji analyzuje J. van Ek (1993), který vychází ze skutečnosti, že se během efektivní výuky formují jazykové schopnosti a dovednosti vztahující se k šesti dílčím oblastem: kompetenci jazykové, sociolingvální, diskurzivní, strategické, sociokulturní a společenské. Tyto oblasti stručně přibližujeme v podkapitole 3.3.2.

Podle zmiňované van Ekovy teorie se ve 2. polovině 20. století formovala (k výuce cizích jazyků) komunikační metoda,⁶ která příkládá všem základním řečovým dovednostem

³ Stanovisko institucí (kde se tímto způsobem zprostředkovává jinojazyčný kód) zřejmě vychází ze skutečnosti, že komunikace je v běžném životě převážně mluvená. Podle našeho názoru hraje v tomto problému zásadní roli cílová skupina. Jestliže se budeme zabývat výukou bohemistů, je potřeba mluveného a psaného projevu zcela rovnocenná. Naopak v kurzech komerčních jazykových škol je rozhodující požadavek klienta.

⁴ Myšleno H. Widdowson (pozn. autorky této studie).

⁵ Z originálu přeložila M. Boccou Kestřánková. Citace v původním znění: *He focused on the communicative acts underlining the ability to use language for different purposes. A more pedagogically influential analysis of communicative competence is found in Canale and Swain (1980), in which four dimensions of communicative competence are identified: grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence, and strategic competence.*

⁶ Komunikační metoda se v ČR uplatňuje cca od 80. let 20. století, viz Hrdlička 2009.

rovnocenný význam. K této metodě vztažené k češtině pro cizince se pregnantně vyjadřuje Hrdlička (2009), který upozorňuje na nebezpečí její chybné aplikace na náš národní jazyk a uvádí, že není možné vyučovat češtině stejně jako angličtině (např. již kvůli rozdílnosti systému těchto jazyků).

Jak bylo výše řečeno, do kompetencí, které musejí studenti ovládnout v rámci výuky jazyka, spadá i kompetence gramatická. V současné škole se často setkáváme se dvěma protichůdnými chybnými tendencemi učitelů.

Za prvé: nadřazování úspěšného přenosu komunikačního kódu nad jazykovou správnost, což může vést k následné agramatičnosti. Domníváme se, že gramatickou kompetenci nelze obcházet ani v případě, kdy jde o výuku, kde je zájmem klienta pouze nácvik mluvení, viz podkapitolu 3.2.2.2.2.

Za druhé: roli gramatiky a roli písemného projevu nelze přeceňovat a povyšovat nad komplexní rozvoj řečových schopností a dovedností. S druhou jmenovanou tendencí se setkáváme spíše ve školách, kde dominuje písemné testování.

Pozorujeme, že se v současné škole hledá metoda, která na jedné straně pomůže překonat strach z řečové produkce, z chyb a z nedostatečných znalostí, ale která rovněž nebude tyto chyby opomíjet a cíleně povede k jejich nápravě a komplexnímu řečovému posunu mluvčího.

Domníváme se, že v rámci češtiny pro cizince lze komunikační kompetenci plně rozvíjet prožitkovou metodou jevištního tvaru (dále MJT), tzn. metodou úzce spjatou s divadlem, projektovou výukou, veřejnými prezentacemi apod. Z tohoto důvodu je ústředním tématem naší studie MJT: její analýza, představení jejích cílů, fází či společných ploch s jinými lingvodidaktickými metodami a doložení její účinnosti.

1 VÝCHODISKA PRÁCE

1.1 Struktura práce

Tato disertační práce je rozdělena do dvou hlavních oddílů, do části teoretické a praktické. Teoretická část se skládá ze 3 kapitol (1 Východiska práce, 2 Historická východiska metody jevištního tvaru, 3 Metoda jevištního tvaru a její postavení v kontextu metod), praktickou část tvoří prezentace dvou výzkumných sond k lingvodidaktické účinnosti MJT (kapitoly 4–5).

Nejprve představujeme strukturu práce, její téma a cíle, vymezujeme základní používané termíny. Podáváme rovněž základní informace o MJT, považujeme totiž za důležité stručně prezentovat algoritmus metodických kroků MJT, jelikož stručné seznámení se zmíněnou metodou je nutné pro pochopení následujících (na sebe navazujících) statí této studie.

V druhé kapitole se zabýváme historií lingvodidaktických metod cizích jazyků, které k dosažení vytyčených cílů čerpají mimo jiné z prostředků divadla, a pozorujeme jejich uplatnění od středověku ke zrodu dramatické výchovy (ve 20. století). Zaměřujeme se také na osobnost J. A. Komenského (na jeho pojetí divadla ve výuce a na jeho strukturování hry).

Ve 3. kapitole komplexně představujeme MJT – vymezujeme termín metoda, zasazujeme MJT do kontextu pedagogických metod, definujeme její cíle, analyzujeme její fáze a nakonec ji začleňujeme mezi lingvodidaktické metody 20. století.

Praktickou část spojujeme s vlastním empirickým výzkumem. Základním tématem první výzkumné sondy (4. kapitola) je efektivita využití dramatických prostředků při výuce češtiny pro cizince během 2. fáze MJT. Při výzkumném šetření postupujeme kvalitativně a aplikujeme akční výzkum, tzn. prostřednictvím své reálné přítomnosti v pozorované skupině a aktivního působení na jinojazyčné mluvčí sledujeme, zda se v hodinách MJT pozitivně ovlivňují vybrané parametry komunikační kompetence (zejména plynulost projevu). Pro dané účely pořizujeme videozáznam zachycující práci učitele a studentů během jedné vyučovací jednotky, pro analýzu nahraných aktivit formulujeme kritéria hodnocení a výstupy studentů evaluujeme.

V poslední kapitole zkoumáme posun frekventantů v rovině gramatické, čímž chceme doložit lingvodidaktickou účinnost 3. fáze MJT. Představujeme strukturu výzkumné sondy, stanovujeme výzkumné hypotézy a konkretizujeme výzkumný problém. Jako způsob měření

volíme test, analyzujeme výkony jinojazyčných mluvčích na začátku a na konci 3. fáze MJT (data zpracovává statistik metodou t-testu pro dva závislé soubory).⁷ Výsledky experimentální skupiny porovnááme s daty kontrolní skupiny.

1.2 Cíle práce, výzkumná očekávání a hypotézy

V Úvodu se zmiňujeme o současné zvyšující se pozornosti věnované výuce češtiny pro cizince. Tuto tendenci můžeme pozorovat nejen v oblasti české lingvistiky, pedagogiky (zejména v multikulturní výchově) či jazykové a integrační politiky (viz např. Hádková 2008), ale i v rámci celé Evropy – rozvoj a uchování malých jazyků jsou podporovány Evropskou unií.

Tato disertace si proto vytýká dva druhy cílů: obecný pedagogický a praktický metodický.

V rámci metodických cílů usilujeme:

- a) definovat MJT jako metodu (včetně prezentace historické platformy, zasazení do současných pedagogických metod a souvislostí);
- b) didakticky popsat, jak se při výuce MJT posiluje komunikační kompetence;
- c) doložit lingvodidaktickou účinnost MJT;
- d) pořídit videozáznam s příkladem postupů MJT;
- e) vyvinout kritéria hodnocení vhodných pro analýzu aktivit na úspěšný přenos informace a vyhodnotit tyto činnosti;
- f) najít vhodný způsob měření dosažených schopností a dovedností z roviny gramatické, analyzovat a evaluovat výkony jinojazyčných mluvčích.

Po definování praktických záměrů disertace uvádíme stanovené výzkumné hypotézy a očekávání:

- Prostřednictvím MJT lze rozvíjet určité parametry komunikační kompetence, konkrétně složky kompetence sociolingvální, diskurzní, strategické a společenské.
- V kurzech s využitím MJT se ve srovnání s kurzy bez aplikace MJT dosáhne vyššího pokroku ve vybraných oblastech jazykové kompetence.

⁷ Tentýž test zadáváme experimentální (tvoří ji účastníci divadelního semináře) a kontrolní skupině (studenti, kteří absolvovali stejný intenzivní kurz, ale divadelního semináře se nezúčastňovali).

Vytyčení obecných pedagogických cílů vychází z naší dlouholeté pedagogické zkušenosti. Z praxe můžeme tvrdit, že aplikací MJT usnadňujeme studentům-cizincům integraci do české společnosti, proto teoretickým zpracováním dané metody chceme:

- a) přispět rozvoji oboru čeština pro cizince (obohatit škálu lingvodidaktických metod v češtině pro cizince);
- b) rozšířit skupinu učitelů, jež MJT využívají;
- c) zprostředkovat způsob, jak lze vést jinojazyčné mluvčí k identifikaci s českými normami;
- d) prezentovat způsob, jak usnadnit cizincům stát se součástí nové kultury.

Uvědomujeme si, že dosažení cílů obecně pedagogických je dlouhodobé, projeví se až při uplatňování MJT učiteli ve výuce.⁸

1.3 Bázové představení metody jevištního tvaru

MJT je v současné době zavedena v ÚBS FF UK v Praze nebo v ÚJOP UK v Praze k výuce češtiny pro cizince. Tyto instituce ji využívají ve volitelných kurzech, jež doplňují povinnou intenzivní výuku češtiny (viz ubs.ff.cuni.cz, ujop.cuni.cz).

Základní premisou MJT je (stejně jako např. u dramatické výchovy) učení prostřednictvím zkušeností, jež cizinci nabývají během činností založených na fikci a na rolové hře. Členové skupiny si díky prožitkům rozšiřují jazykové znalosti, poznávají mezilidské vztahy a obecné skutečnosti (např. sociokulturní zásady, dodržování řečové etikety apod.), více viz např. Machková 1998.

Koncepce MJT reflektuje časovou sekvenci jednoho semestru, během něhož probíhají tři po sobě jdoucí fáze. Pro každou etapu je charakteristický jeden typický záměr, podle něhož daný úsek nazýváme.

Začátek kurzu spojujeme se seznamováním, tvoří se pracovní skupina a bezpečné prostředí (tzn. atmosféra, v níž mohou frekventanti kreativně pracovat a jednat v jiných sociálních rolích bez studu před ostatními). Důležitým úkolem je obeznámení studentů se základními technikami práce založenými na elementárním uplatnění dramatického prvku (např. živé obrazy, oční kontakt, práce s mimikou atd.), viz např. Machková 2002. Tyto

⁸ To znamená, že jejich naplnění lze posoudit až podle funkčnosti metody v praxi.

techniky jsou následně cyklicky rozvíjeny a pravidelně se používají v aktivitách během celého semestru.

Druhá fáze se z hlediska lingvodidaktického týká především nácviu plynulosti projevu, po metodické stránce v aktivitách využíváme improvizací. Vyučovací jednotky často probíhají tak, že učitel zadá úkol menším skupinám, jejichž výsledky jsou nakonec ostatním prezentovány. Tyto výstupy skupin pečlivě sledujeme, všímáme si při nich jednak řečového projevu herců, jednak toho, do jakých rolí se frekventanti spontánně staví. Zjišťujeme, v jakých sociálních rolích studenti působí přirozeně a jaké jsou jim naopak vzdálené.

Touto cestou získáváme materiál pro vznik budoucího scénáře, a to po stránce jazykové i po stránce volby rolí. Fabuli scénáře vystavujeme pomocí dramatických výchovných metod, vznikající repliky naplňujeme korektními výpověďmi, o něž se ve druhé fázi studenti pokoušeli (tzn. tyto výpovědi činily aktérům potíže, jejich korekce a následná automatizace jsou proto pro nabývání jinojazyčného kódu přínosné).

V poslední třetí fázi se zaměřujeme na nácvik jazykové přesnosti ve vyjadřování (usilujeme o fixaci požadovaného lexika, o fixaci gramatických jevů a o progres ve výslovnosti). Nedílnou součástí této etapy je práce se scénářem, příprava a realizace divadelního představení, čímž dosahujeme vytyčených informativních cílů.⁹ Konkrétní informativní cíle stanovujeme na konci 2. fáze (po definování konkrétních řečových nedostatků u herců).¹⁰

Obecně vycházíme ze skutečnosti, že aktivity vedoucí k vytváření divadelního představení napomáhají trvalému osvojení řečových prostředků a dovedností, protože je v nich aktivována složka jazyková i mimojazyková. To znamená, že v činnostech je zastoupeno pochopení úkolu, skupinové hledání řešení a prožitek (emoce). Z těchto důvodů pokládáme přípravu jevištního tvaru a jeho následnou realizaci za klíčovou složku MJT.

⁹ Tj. rozvoj schopností a dovedností v rovině zvukové, gramatické, lexikální a textové.

¹⁰ Připomínáme, že MJT byla prozatím používána jako metoda doplňková, nevychází z vyučovacího penza definovaného učebnicí ani není před začátkem kurzu MJT dáno přesné množství informací, které má být ve výuce zprostředkováno. Obecně platné podrobné definování vzdělávacích cílů proto není možné, neboť výchozím „materiálem“ a obsahem MJT jsou předem nevymezené prožitky studentů, a tak pro MJT neexistuje (do začátku 3. fáze) propracovaný a předem stanovený souhrn znalostí tvořících vyučovací náplň semestru.

1.4 Vymezení pojmosloví

Naše práce čerpá z poznatků různých oborů (např. lingvistika, pedagogika, psychologie, dramatická výchova atd.). Uvědomuje si, že se může lišit užívání některých pojmů, proto některé z nich v této podkapitole vymezujeme.¹¹

- alterace / rolová hra / hra v roli

Alterace (neboli hra v roli) je určitá míra osobní účasti hráče v dramatické hře. Při *alteraci* frekventant zastává jinou sociální roli (nikoli divadelní, nýbrž jen odlišnou od jeho reálného života). To znamená, že se hráč chová, jako by byl ve svém každodenním životě např. prezidentem, přestože tuto funkci doopravdy nezastává. *“Jeden člověk může během jediného dne hrát: manžela, otce, obchodníka, kolegu (...) Každá role vyžaduje rozdílný pohled a rozdílnou reakci. Takové přizpůsobení se rolím, které nejsme zvyklí hrát, nás uschopňuje získávat vhled do toho, co každá z nich obsahuje, (...) to rozšiřuje sympatie a pochopení“* (Hodgson – Richards 1967, s. 75).

- běžný (jazykový) kurz / klasický (jazykový) kurz

Takovým kurzem je myšlena výuka bez dramatických postupů jako základního prostředku k dosažení vytyčených cílů.

- cílový jazyk, cílová kultura, cílová země

Cílovou zemí je myšleno autentické jazykové prostředí, kde jeho obyvatelé ke komunikaci využívají svého národního jazyka, jehož míra ovládnutí představuje pro jinojazyčné mluvčí cíl výuky. Cílovým jazykem míníme institucionálně nabývaný cizí jazyk, v našem případě češtinu, a cílovou kulturou rozumíme kulturu České republiky.

- dramatická hra

Dramatická hra je *„námětová hra založená na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe navzájem působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytvářejí tak děje“* (Machková 2002, s. 19).

- hráč

¹¹ Při zpracování termínů vycházíme především z Koťátkové a kol. 1998, Machkové 1998, 2002, Valenty 2008, Hrdličky 2009, 2010.

Jak uvádíme v podkapitole 4, divadelní improvizace (viz níže) patří mezi divadelní sporty, preferujeme proto v tomto kontextu užívání termínu hráč, nikoli herec (viz např. Vasquez 2008).

- charakterizace

Viz výše dramatickou hru.

- improvizace

V této práci pojímáme improvizaci jako metodu již v nejelementárnějších formách (i např. v simultánních pohybových činnostech), nikoli jen při tzv. *acting out* (při spojení pohybu s řečí), viz např. Way 1996.

V MJT využíváme nejčastěji tzv. skupinových improvizací (tzv. hra sparta) vycházejících z přípravy etud, které charakterizujeme jako krátké prezentace s jasným začátkem a koncem a s malým počtem rolí. Přestože si hráči etudy přichystají a dohadují se na jejich průběhu, tak při jejich realizaci nepoužívají text a reagují ve vzniklých podmínkách.

V určité fázi práce usilujeme s frekventanty o tvorbu volných improvizací, při nichž se zpravidla neposkytuje téměř žádný čas na domluvu aktérů, kteří musejí okamžitě reagovat na inputy (na promluvu partnera, na vzniklou situaci, na diváka apod.).

- mediační jazyk

Mediační jazyk je jazyk, který uplatňuje učitel při výuce a který se shoduje s mateřštinou frekventantů kurzu.

- nadprahové jazykové úrovně

Podle *SERR* do této skupiny úrovní náleží úroveň B2, C1 a C2. S termínem nadprahové úrovně používáme (ze stylistických důvodů) synonymně vyšší (jazykové) úrovně.

- osobní účast hráčů v dramatické hře

Míra osobní účasti hráčů v dramatické hře je trojí: *simulace* (hráč v ději / situaci zastává stejnou sociální roli, kterou plní i ve svém reálném životě), *alterace* (hráč přebírá jinou sociální roli, v níž ale jedná podle svých osobních životních zkušeností) a *dramatizace* (zastávání plné divadelní role vyžadující projevení charakteristických rysů imaginární osoby). V MJT nejčastěji pracujeme s alterací, proto je blíže vysvětlena pod heslem výše (*alterace / hra v roli*) a v kapitole 2.

- podprahové jazykové úrovně

Podle *SERR* řadíme do této skupiny úroveň A1 a A2. S termínem podprahové úrovně používáme (ze stylistických důvodů) synonymně nižší (jazykové) úrovně.

- prahová jazyková úroveň

Prahovou jazykovou úrovní míníme (podle *SERR*) úroveň B1.

- reflexe

Každý účastník v rámci vyučovacího bloku (většinou na konci nebo i během výuky spontánně po některých aktivitách, po nichž je zapotřebí utřídění vjemů, pocitů apod.) postupně dostane příležitost, aby řekl svůj názor vztahující se ke zhlédnutému, k prožitku. To studentovi může „poskytnout příležitost rekapitulovat si, co dosud zažil, tím, že ho vyvazuje z děje, dává mu dostatek času, aby měl příležitost udělat si pořádek ve vztazích mezi sebou a sebou v roli a zhodnotit svůj přínos k dramatu“ (Morganová – Saxtonová 2001, s. 139), více viz podkapitolu 3.2.3.

- simulace

Viz výše dramatickou hru.

- student / žák

Student je jakýkoli cizinec učící se česky nebo frekventant nabývající znalostí, schopností a dovedností v cizím jazyku. Ze stylistických důvodů užíváme se slovem student synonymně žák.

2 HISTORICKÁ VÝCHODISKA METODY JEVIŠTNÍHO TVARU

V kapitole 2 zachycujeme vznik a vývoj lingvodidaktických metod využívajících k dosažení svých cílů divadelních prostředků,¹² zabýváme se hrou v pojetí J. A. Komenského a vlivem významných složek hry na MJT.

2.1 Od středověku ke zrodu dramatické výchovy¹³

Kořeny MJT sahají do středověku, nevztahují se přímo k výuce češtiny pro cizince, nýbrž k výuce jiných cizích jazyků.

S prvními pokusy zapojit do výuky cizího jazyka dramatické postupy se setkáváme při výuce latiny.¹⁴ V seminářích se kolektivně četly antické komedie (především Terentius), které se brzy nato doplňovaly o prvky pantomimy. Tím se vytvořily podmínky přechodu ke konkrétním realizacím dramatických předloh.

Představení byla nejprve určena pouze pro vybrané publikum a probíhala v prostorách školy. Tyto prezentace se posléze přeměnily ve veřejná vystoupení. Od 15. století se vedle Terentiových děl začaly ke zmíněnému záměru uplatňovat texty i jiných antických autorů (například Plauta), později vznikaly jejich napodobeniny (hry ve stylu Terentia, Plauta či Seneky). Více viz např. Blahník 1929, Moussinac 1965, Brockett 2001.

V českých zemích se k pedagogickým účelům divadlo objevovalo nejprve na německých školách, tzn. na vzdělávacích institucích v německých městech na našem území (např. Jáchymov, Chomutov, Cheb apod.). Odtud (ve 2. čtvrtině 16. století) vedla spojnice k městům českým. České školské divadlo zpočátku čerpalo výrazným způsobem z myšlenek M. Luthera, který přišel s moderním pojetím mravní výchovy a stal se významnou osobností evropského reformačního divadla.

Luther například požadoval, aby škola poskytovala výuku snadnějšími a příjemnějšími metodami.¹⁵ Ve školním divadle viděl mimo jiné možnost, jak žáky obeznámit se sociálními vztahy a jak docílit zlepšení jejich společenského chování. Z kladných aspektů využití divadla

¹² Tím zároveň mapujeme vznik a vývoj dnešní dramatické výchovy, neboť se divadlo a jeho prvky nedříve aplikovaly k výuce latiny.

¹³ Přehled je zpracován především podle Machkové (1998). V textu sice odkazujeme na řadu autorů a citujeme je, avšak struktura této podkapitoly a její hlavní myšlenky vycházejí z uvedeného zdrojového dokumentu.

¹⁴ Primární cíle tehdejší výuky latiny zahrnovaly vštípení jazyka a lepší pochopení antického pojetí světa.

¹⁵ Na tento názor později navazoval J. A. Komenský.

zdůrazňoval, že se frekventanti mají prostřednictvím postav (rolí) poučit a uvědomit si své místo ve společnosti, své uplatnění, postavení, a s tím si osvojit vhodné strategie chování odpovídající stavu. Více viz např. Černý 1968, Machková 1998, Brockett 2001, Polehla 2011.

Šestnácté století je v daném kontextu spojováno především s příchodem jezuitů. Zajisté se četná představení nacházela na výchovných ústavech utrakvistických, ale komplexně pojatá pedagogika s aplikací dramatu je propracována právě ve školství jezuitském.

Jezuitské divadlo upřednostňovalo funkci náboženskou (konkrétně rekatolizační) před funkcí vzdělávací. Po stránce didaktické bylo cílem dramatu (jako metody) osvojení latiny, zlepšení techniky mluveného projevu a harmonizace řeči s pohyby či gesty. Tímto mělo být zajištěno celkové přirozené vystupování žáka.

Za pozitivní posun považujeme, že vedle pedagogických cílů nebyla zanedbávána ani stránka estetická. K uměleckým kvalitám jezuitských představení se vyjadřuje Machková: *„veřejná představení bohatě využívala výtvarnou složku, technické prostředky, mnohdy i balet a pantomimu. Okázalost jezuitského divadla, jeho smyslové a emocionální působení vycházelo z ‚Duchovních cvičení svatého Ignáce‘, základního dokumentu jezuitismu, i z estetiky a poetiky baroka“* (Machková 1998, s. 8). K systému jezuitského divadla ve výuce viz např. Bobková-Valentová 2006.

Díky jezuitskému divadlu začaly také vznikat první teoretické materiály, tzn. pedagogická literatura zaměřená na drama v učebním procesu, jenž zahrnuje i proces výchovný.¹⁶ Více viz např. Svejkovský 1966, Černý 1968, Machková 1998, Bobková-Valentová 2006.

Pro 17. století je určující působení J. A. Komenského. Metodika tohoto myslitele je silně propojena s filozofií Jednoty bratrské, která zdůrazňovala především vzdělání mládeže. V důsledku toho věnovala náležitou pozornost výchově dospívajících a jejich cestě ke zbožnosti. K zábavné či estetické funkci dobového divadla se Jednota bratrská stavěla ryze kriticky – spatřovala v nich možné ohrožení mravnosti, nesoulad s textem Bible či předkládání nevhodných vzorů. Touž skutečnost komentuje Komenský: *„zlo se nás vždy*

¹⁶ Oproti tomu kladlo utrakvistické divadlo *„větší důraz na slovo, bylo kazatelsky moralistní, smyslového divadelního účinku se často záměrně vzdávalo. Projev interpretů byl však jak v utrakvistickém, tak jezuitském divadle deklamační, spíše řečnický a recitační než herecký“* (Machková 1998, s. 8).

chytá snáze, a proto pouštět mládež tam, kde je spolu zlé i dobré je svrchovaně nebezpečno“ (Komenský 1913, s. 19).¹⁷

Určitý problém je spojen s etapou, v níž se Jednota bratrská musela vypořádat s konkurencí jezuitských škol a bylo zapotřebí posílit vliv škol českobratrských. Díky této situaci si školské divadlo našlo svůj prostor i v rámci této církve.

S edukativním divadlem se Komenský setkal pravděpodobně na luterských školách během svého studia v Německu. Od samého počátku školskému divadlu přisuzoval pouze vzdělávací funkce. Vycházel z vlastní hypotézy, že při zprostředkování vhodného morálního vzoru a při precizním dodržování výukových cílů se touto metodou dosáhne dobrého vlivu na mládež.

Z tohoto důvodu zřejmě poprvé v našich dějinách došlo ke striktnímu oddělení divadla jako umění od divadla jako prostředku pedagogického. V daném kontextu myslitel uvádí, že *„my zde nechválíme řemeslného divadelnictví, nýbrž přípravu k vážným věcem prostřednictvím her (a způsobem přiměřeným tomu věku)“* (Komenský 1926, s. 81). Více viz Müller 1923, Polišenský 1987, Kolárová 1990. K pojetí Komenského hry a k definování jeho her viz podkapitolu 2.2.

Politické události 18. století rozvoji podobných metod nepřály. Rekatolizace byla dokončena a školská představení s náboženskou a jinou informativní tematikou se už nepodporovala. Došlo proto nejprve k pozvolnému ústupu obdobných didaktických postupů, následně pak dokonce i k jejich dočasnému vymizení.

Ještě v polovině 18. století byl tento přístup stále součástí institucionální výchovy, avšak ve 2. polovině 18. století školská divadla zanikala. Do vzdělávacích institucí se vrátila téměř o sto let později, až v době Národního obrození.

Zmíněný návrat umožnily politické změny. Obrozenci totiž využili sílu divadla nejen k rozkvětu, k pěstování a k posílení české kultury a české řeči, ale i k ovlivnění mravnosti, k náboženské výchově a k posílení národního vědomí. Z těchto důvodů si divadlo opět našlo své místo v pedagogice, existovalo však jen v podobě zájmové činnosti. Více viz Černý 1968, Machková 1998.

První polovina 20. století byla v jistém slova smyslu přelomovou etapou. Pozitivně se transformoval přístup k dramatickým a recitačním aktivitám ve výuce. Důraz se kladl hlavně

¹⁷ K tématu klasického divadla se J. A. Komenský vymezuje také např. úvodem *Diogena* z r. 1658, viz podkapitolu 2.2.2.1.

na potřeby a zájmy frekventantů, k nimž se přistupovalo jako k aktivním spoluúčastníkům ve vyučování. Na přednes nebo na dramatický projev se zaměřovalo mnoho pedagogů z reformních škol. V tomto kontextu připomínáme především M. Dismana, na něhož často odkazují i současné dramatickovýchovné prameny (např. Machková 1998).

V moderních školách dvacátých let se projevovala snaha o odstranění verbalizmu a projevil se zájem o nové metody. Usilovalo se o propojení učiva se životem, akcentovala se efektivita učení. To znamená, že se upozadilo memorování, zájem se naopak přenesl na učení aktivní, prožitkové. Dramatizace byla častým výukovým postupem, a to i v rámci různých předmětů, mimo jiné i ve výuce cizích jazyků.

V období reálného socialismu se kreativní a prožitkové metody příliš nerozvíjely, přičemž pedagogická práce, didaktické hry i finální jevištní výstupy byly ideologicky poznamenány.

Výjimku tvořila léta šedesátá, kdy se prosadily moderní (na Západě rozšířené) vyučovací trendy kladoucí důraz na přirozený projev žáka. Často se objevovala např. improvizace, scénář byl výsledkem práce celého souboru (spojnici viz např. v současném autorském divadle) atd. V této době sledujeme také zásadní změnu v obecných vyučovacích cílech – prioritní nebyl produkt práce (tzn. představení), nýbrž proces, cesta k představení (tzn. činnosti ve vyučovacích jednotkách).

Konec 20. století ovlivnilo několik zásadních skutečností. Nejprve jmenujeme sametovou revoluci, díky níž se prohloubil aktivní zájem o cizí jazyky a díky níž se českému školství zpřístupnila cesta k různým lingvodidaktickým metodám aplikovaným v západní Evropě. Po roce 1989 se také zvýšil zájem o didaktiku cizích jazyků (viz podkapitulu 3.3.1). V důsledku toho se u nás začaly rozvíjet různé lingvodidaktické metody,¹⁸ které vycházely z myšlenky, že *„žák musí na konci učebního cyklu nejen ‚vědět‘, ale především ‚umět‘“* (Choděra a kol. 2006, s. 71).

Porevoluční vývoj byl také spojen s velkou nejistotou pedagogů, kteří museli po letech své praxe měnit zaběhlé vyučovací postupy. Se snížením potřeby osvojování si ruštiny řešily školy problémy spojené s nedostatkem kvalifikovaných učitelů jiných cizích jazyků, a proto běžně docházelo k jejich rekvalifikaci. Více viz Choděra 2006, Davidová 2007, Novotná 2007.

¹⁸ Problematiku metod cizích jazyků viz v podkapitole 3.3.

Třetí významnou skutečností byl bezpochyby zrod a vývoj dramatické výchovy, která byla v roce 1990 zavedena do škol jako vyučovací předmět. Její přínos spatřujeme v tom, že je založena na prožitkových aktivitách, na získávání schopností a dovedností prostřednictvím zkušeností, tudíž se její metody a postupy ukázaly jako vhodné pro výuku různých předmětů (mimo jiné i cizích jazyků). Postupem času se dramatická výchova vyprofilovala v samostatný obor na vysokých školách (např. na DAMU).

Mezi její hlavní cíle řadíme (podle Machkové 1998) sociální rozvoj, rozšíření komunikativních dovedností, rozvoj obrazotvornosti, kritického myšlení, sebepoznání a sebekontroly či rozvoj emocionální a estetický. Při aplikaci dramatické výchovy na různé obory se konkrétní náplň cílů upravuje podle vytyčených dosahovaných znalostí, schopností a dovedností v daném předmětu (zvolené dramatickovýchovné metody jsou prostředkem vedoucím k cíli). K dalšímu vývoji dramatické výchovy viz např. Machková 1998, Machková 2002.

Předmětem našeho zájmu jsou některé dramatickovýchovné principy (výsledek tvořivých aktivit by měl např. přesahovat názornost, hra by měla vést k získání zkušenosti atd.), které se dají uplatnit při aktivizaci češtiny pro cizince. V této úzce specializované aplikaci prameny prozatím více méně chybějí.¹⁹

2.2 Komenského pojetí divadla ve výuce

Divadlo využívané k výuce cizích jazyků je na našem území často automaticky spojováno s osobností J. A. Komenského, proto věnujeme tomuto českému pedagogovi a jeho vlivu na školské drama speciální podkapitulu.

Celá Komenského výchovná pedagogika a didaktika cizího jazyka je silně provázána s hrou. Představujeme proto principy, cíle a komponenty hry, v nichž při komparaci s MJT hledáme společné prvky. Poslední zkoumanou oblast představuje Komenského vlastní tvorba pedagogických divadelních her (ludus) a míra jejich vlivu na MJT.

¹⁹ Za tímto účelem vzniká řada bakalářských a diplomových prací, např. Dočkalová 2003, Davidová 2007, Lažanová 2010, Jirovská 2012 aj.

2.2.1 Vymezení termínu hra

Jedním z obecně rozšířených omylů, které jsou pevně zakotveny v povědomí veřejnosti, je mínění, že škola podle Komenského je založena jen na příjemné hře, na dobrovolných, radostných aktivitách, popř. na hraní divadla. V jeho didaktických spisech je hra nahlížena jiným způsobem.

Sám autor používá tento termín v různých kontextech, a tím i v různých významech. Komenský hru chápe jako dobrovolnou a radostnou aktivitu, kterou jedinec spontánně vyhledává po celý svůj život, neboť je jedním z projevů lidské přirozené tvořivosti.

O hře se zmiňuje téměř v každém svém pedagogickém díle, jmenujeme například *Informátorium školy mateřské*, *Didaktika*, *Velká didaktika*, *Nejnovější metoda jazyků*, *Obecná porada o nápravě věcí lidských* (hl. v *Pampadeii*), *Zákony školy dobře spořádané*. Ve *Škole hrou* dokonce ke hře vybízí: „*Ulice Tvé, Amsterodame, jsou plné hrajících si dětí (...), hrají si i tví Davidové s lidem božím (...)* Necht' tedy tvá mládež hraje hry moudrosti, hry, které ji k moudrosti přivádějí. Necht' takto napodobí onu nestvořenou moudrost, která si hraje v každém čase před tváří Pána, hraje si v celém světě a prožívá rozkoš spolu se syny lidskými“ (Komenský 1970, s. 4).

Funkce hry je v uvedených dílech dvojí. Nejprve se jedná o funkci didaktickou, kde má hra zásadní roli ve vývojových etapách rozvoje jedince.²⁰ Za druhé je to funkce obecná. Tu lze pokládat za spontánní, radostnou a svobodnou činnost, jež vede k harmonii člověka a k rozvoji jeho přirozené tvůrčí aktivity. Podrobné objasnění principů hry v Komenského pojetí viz dále.

Obvyklý omyl, že Komenského škola je naplněna pouze hravou činností, zřejmě podpořil známý (obecně zažitý) pojem škola hrou. Mylná interpretace vznikla pravděpodobně z odtržení termínu od jeho kontextu a od analýzy herního principu.

Komenský školou hrou míní konkrétní didaktické postupy učitele, které respektují níže definované principy hry (viz podkapitolu 2.2.1.3), takové vyučování je efektivní, když probíhá beze strachu, ochotně a příjemně, čímž se spontánně zajišťuje rychlé a příjemné učení s dlouhodobým efektem.

Myslitel pociťuje použití tohoto sousloví jako nezvyklé, volbu názvu knihy *Škola hrou* dokonce vysvětluje v *Předmluvě k členům městské rady amsterodamské*: „*připojím zde, proč jsem se rozhodl knížce, kterou vám předkládám, dát neobvyklý titul Škola hrou, aby se mohlo*

²⁰ Tyto etapy se vážou na školní docházku.

tím lépe posoudit, jak dobrý užitek toto dílo, mající podobu hry, přináší, a jak tyto hříčky vedou k vážnému cíli, a pochopit, že nepřináším zde prázdná slova, nýbrž dobrá naučení“ (Komenský 1970, s. 4).²¹ K interpretaci sousloví škola hrou viz např. Komenský 1970, Čapková 1977, Polišenský 1987, Uhlířová 2003.

Ve vysvětlení termínu sledujeme mimo jiné shodu s jedním ze základních cílů MJT (viz dále v podkapitole 2.2.1.7), proto považujeme za zásadní se teorií Komenského hry zabývat hlouběji.

2.2.1.1 Tradice hry

Jak bylo řečeno v podkapitole 2.1, idea aktivace hravé činnosti k dosažení vyšších vzdělávacích cílů se poprvé na našem území neobjevila u Komenského – dřívější zmínky o ní nalezneme například u jezuitů či v kázáních, v tradicích a v pedagogice českých bratří.

Komenského přínos vidíme především v systematickém rozdělení funkcí divadla, v podrobné analýze a v popsání hry, čímž rozšiřuje českobratrskou ideu na vyšší úrovni.

O hře se z řad českých bratří zmiňuje například pedagog a kazatel J. Augusta, který akcentoval význam výchovné hry. Vedle církve ovlivňovaly Komenského i myšlenky doby, v níž žil, tj. evropský humanismus kladoucí důraz na rodinné prostředí a úlohu matky (např. italský renesanční architekt a humanista L. B. Alberti). Období 17. století dále mělo tendenci poskytnout volnost dětem, dát jim právo na hru (T. More) a posílit jejich fyzický i psychický rozvoj (T. Campanella).

Uvedené skutečnosti dokládají, že dětská hra jako jeden z Komenského základních pedagogických principů měla již své kořeny dříve. Více viz např. Patočka 1957, Polišenský 1987, Machková 1998, Störig 2000.

2.2.1.2 Hra v předškolním a ve školním prostředí

Dnešní odborníci z různých oborů (např. dětské psychiatrie, odborníci z oblasti dramatické výchovy) by pravděpodobně kritizovali mnoho závěrů Komenského koncepce dětské hry, pokud by ji nahlíželi z perspektivy současných poznatků.²² Srov. *Metodu jazyků nejnovějších*

²¹ Text citace přejímáme v původním znění.

²² Například není možné na všechny typy hry v moderním pojetí aplikovat všech sedm Komenského komponentů (definovány v kapitole 2.2.1.3). Tyto principy implicitně vylučují např. hru, při níž by dítě nesoupeřilo, nesledovalo předem daná pravidla atd. (nebyly by tím naplněny zásady soutěže, řádu). Komenský nepojímá hru jako nekontrolovanou radostnou dětskou činnost bez vnějšího intencionálního cíle – na tomto

a shody a odlišnosti v soudobých pojetích hry (viz např. Hermochová 1994, Hermochová – Neuman 2003, Dittrichová – Sobotková 2006).

Myslitelovu práci posuzujeme jako dílo člověka, který neměl ve své době k dispozici výsledky vědy 20. století, a oceňujeme, že z ní i po čtyřech stoletích můžeme stále čerpat. Vybíráme proto jen některé jeho odborné závěry, jež porovnáváme s určitými současnými informacemi, a cíleně hledáme paralely s MJT.

V díle *Informatorium školy mateřské* se Komenský podrobně zabývá hrou, již v tomto kontextu pokládá za nezbytnou součást dětského života. Každý poznává svět prostřednictvím zkušeností, které získá svými smysly. Děti své smysly během hraní automaticky zapojují, a tak se přirozeně rozvíjejí. Více viz Komenský 1992.

Princip hry a možnosti jejího využití ve škole jsou systematizovány v *Metodě jazyků nejnovější*, kde je hra základní vyučovací technikou. Autor vychází ze skutečnosti, že člověk při hře jedná spontánně a beze strachu, čímž je jeho získaná zkušenost pevnější.

Komenský pracuje pouze s hrou kolektivní, při níž se žák učí kooperaci ve známém prostředí a při níž neustále praktikuje k vzájemné komunikaci řeč. Během koordinace a pozorování studentů při hře registruje, že se těmito aktivitami žák sám profiluje pro výběr svého budoucího zaměstnání. Dospěl tak k závěru, že pokud budou školní aktivity příjemné a povzbuzující k další práci, tak si žák rovněž správně vybere vlastní profesi. Více viz Komenský 1964.

V této koncepci výuky má hra svůj jednoznačně definovaný primární cíl, a to zajistit úspěšnou motivaci žáků ke studiu a k jejich celkovému rozvoji. Motivace se dosáhne, pokud dílčí aktivity a fáze dobře připravené didaktické hry působí na účastníky přirozeně a nenásilně.

Části hry musejí být rovněž poměrně snadné, aby posilovaly žákovi jistotu a jeho další snahy,²³ proto by žák měl po každé správně pedagogicky realizované hře být hlavně motivován k nadcházející fázi výuky, tzn. měl by být připraven začít se zase učit.

principu je založena řada psychoterapeutických metod (např. *terapie hrou* v ČR doposud známá spíše pod německým termínem *Spieltherapie*).

²³ Na tomto místě upozorňujeme např. na to, že si Komenský sice uvědomoval, že se subjektivní pocity žáků mohou sebedůvěru vychovávaného posilovat i oslabovat, a proto se ve školství musejí využívat produktivně. Nemohl však docílit závěrů současné pedagogické psychologie – o dětskou psychiku se sice zajímal, ale k hlubší psychologické analýze dětského chování a dětské hry neměl informace, které jsou k dispozici vědcům ve 21. století. Jeho závěry je proto třeba upravovat na základě pokroku doby.

Myslitel v daném kontextu apeloval na učitele, aby podávali informace pro žáky přitažlivě a aby se snažili vytvořit školu, která je místem, kde je osobnost žáka respektována a systematicky rozvíjena. Více viz Komenský 1913, Polišínský 1987, Uhlířová 2003.

2.2.1.3 Komponenty hry

Základní premisou úspěšné hry je podle Komenského (1970) prožití radosti, čehož se dosáhne při dodržování 7 definovaných komponentů hry. Následující zásady tak představují podmínky pro dosažení úspěšné hry.

a) Vlastní rozhodnutí

Komenský pokládá rozhodnutí za boží výsadu lidstva, protože na něm závisí zásadní momenty v lidských životech i v dějinách. Tato zásada hry je v jeho pracích často kladena na 2. nebo 3. místo, ale podle jeho celkové vzdělávací koncepce ji považujeme za zásadu první, základní.

Ve všech pedagogických dílech tohoto autora se setkáváme s právem na svobodu nahlíženou z různých úhlů. Výlučně lidskou výsadou je i možnost vlastního rozhodnutí, které je ve hře chápáno jako rozhodnutí zúčastnit se, rozhodnutí výběru vlastní strategie v soutěži.

Komenský zdůrazňoval, že potěšení ze hry nikdy nevzejde z donucení. Vycházel z toho, že si vychovávaný uvědomí, že hra je sice dobrovolná, ale že zaměstnání jednou bude povinné a že dobře vykonávaná práce je pro společnost nepostradatelná. Žákům je tak poskytnuta možnost získat při hře určité zkušenosti a dobře se později rozhodnout pro budoucí profesi.

b) Pohyb

Pod principem neustálého pohybu rozumíme nejen pohyb fyzický, ale i duševní. Jako přirozená potřeba lidské činnosti jsou viděny tělesná aktivita i myšlení. Jak děti, tak i dospělí chtějí napodobovat viděné, opakovat slyšené a na tomto základě následně tvořit své vlastní projevy.

V celém systému školství (nejen při hře) Komenský požaduje dostatečný prostor pro dynamický rozvoj ducha i těla a věnuje mu značnou pozornost. Na základě pohybu se veškeré dění uskutečňuje a zároveň udržuje.

c) Společenství

Člověk se (k pocitu spokojenosti) potřebuje o štěstí podělit, sdělit svou radost a spolupracovat v kolektivu. Přirozené podmínky pro kooperaci Komenský nachází ve školní skupině, neboť i když se žák z různých důvodů přímo nezapojí do součinnosti skupiny, bude stále přímo přítomen práci kolegů (čímž ponese spoluzodpovědnost za společný výsledek).

Ve skupině se také vytvářejí přirozené přátelské soutěžní podmínky a zúčastnění se připravují na kooperaci v praktickém životě. Individuální pojetí hry, tzn. bez přítomnosti skupiny, Komenský za hru nepovažuje.

Komenský se k tomuto bodu vyjadřuje slovy: *„Třetí potěšení při hře záleží na společenství, které přirozená povaha člověka tak vyžaduje, takže někteří myslitelé ne bez příčiny nazvali člověka společenským tvorem. Moudrý stvořitel si přál, aby tento znak lidské povahy byl vtisknut do našich duší pro náklonnost ke spolčování, při němž jedni i druzí docházíme ke vzájemnému doplnění všech tužeb“* (Komenský 1970, s. 5).

Rovněž se vyjadřuje k Senekovu výroku vztahujícímu se k dobru, jež je příjemné jen tehdy, když je možné jej sdílet s někým jiným. Autor se Senekou souhlasí v tom směru, že *„když někoho se zmocní touha si hrát, hledá si spoluhráče, a když si ho nemůže opatřit, rozděluje úlohy hry (příklady toho jsou známé), mezi pravou a levou ruku“* (Komenský 1970, s. 6).

d) Soutěž

Každá lidská povaha podle Komenského miluje soutěž a družnost (viz výše Společenství). Hry ve škole se konají ve skupině a jsou založeny na vzájemném závodění. Soupeření zahrnuje zároveň fázi příjemného vyčkávání dosažení výsledku, neboť *„to se děje za jakési napjaté pozornosti ducha mezi nadějí a strachem, ale přece neškodným, cítí duch jakési příjemné dráždění“* (Komenský 1970, s. 6).

V průběhu závodění žák přirozeně porovnává své výsledky s výsledky ostatních a touto zkušeností posouvá své znalosti a dovednosti dále. Každý tak objektivně posuzuje svůj výkon a výkony druhých, čímž se učí sebehodnocení.

e) Duševní uvolnění

Na konci každé hry je žák nucen přijmout konečné zhodnocení práce, tzn. prožije pocit výhry či porážky. V každém případě musí být konec spojen s nějakou formou odměny, která představuje duševní uvolnění zúčastněného.

f) Řád

Myslitel neopomíjí pravidla a pečlivé dodržování zásad hry, které si žáci sami stanoví, popř. přijmou. Potřebu řádu lze přirovnat k obrazu a rámu. Náplň hry a její jednotlivé aktivity symbolizují obraz, zatímco systematizování hry se zavedením a dodržováním jejích pravidel je rámem tohoto.

Komenský vidí mnohá výchovná pozitiva v zavedení řádu nejen v rámci hry, ale v rámci celé výuky. Autor se zmiňuje i o skrytých pozitivěch, řád například zajišťuje návyk na pravidelnost střídání učení (později práce) a hry (později odpočinku).

„Řád je opravdu duší všech věcí, ať už vážných či hravých, když se odstraní, všechno je mrtvé, nic nežije, nic se nehýbá, nic nepůsobí potěšení.“ (Komenský 1970, s. 6)

g) Lehkost provozování hry

Radost ze hry je bezesporu podmíněna jednoduchostí pravidel provozování, tzn. pravidel bez komplikované teorie. V dnešní pedagogické koncepci lze toto pravidlo pojímat i jinak, a to jako volbu přiměřených nároků a požadavků na žáka. Přiměřenost se vztahuje jak k vývoji, tak ke schopnostem jedince.

Uvedené zásady Komenský shrnuje, když vymezuje hru jako *„cvičení těla nebo ducha, stanovené tak, aby větší počet dětí zavedl o nějakou cenu, buď hmotnou nebo čestnou. Tato definice se rozpadá na sedm částí, které tvoří podmínky, aby hra byla hrou, tj. potěšením myslí“* (Komenský 1970, s. 5).

2.2.1.4 Obsah hry a její využití

Každá hra má určité téma a měla by být přímo vztažena k realitě, proto je třeba se speciálně zaměřovat na její stránku obsahovou.

Konkrétní cíl her může být rozmanitý, ale jejich základní funkcí by vždy měla být příprava na životní úkoly (např. nabyt zkušenosti vedoucí k osvojení různých návyků chování). Je žádoucí, aby hry vedly nejen k veselým zážitkům, ale primárně k otevření důležitých životních témat. Komenský na druhou stranu nepopírá, že hra může být také pojata jako motivační „předetapa“ k vážné činnosti a může mít takové funkce jako např. oddechovou, výchovnou atd.

Všechny hry však mají být spjaty s určitou budoucí životní činností. Hlavně pro děti předškolního věku jsou takové aktivity potřebné. Myslitel jimi míní např. systematicky propracovanou výchovnou vycházku či exkurzi do přírody. Doporučuje, aby se při exkurzi děti střídaly v řídicích a v podřízených rolích. Konkrétně píše o možnosti, aby se žák v jedné aktivitě stal velitelem a v jiné tuto sociální roli přenechal někomu jinému. Více viz Komenský 1913, Komenský 1992.

2.2.1.5 Třídění her

Klasifikací her se zabývá Komenského *Pansofická škola*, ve které se hry dělí podle převládající činnosti na hry pohybové (běh, vycházka ve skupině apod.), stolní s cílem rozvoje myšlení (např. šachy), zakázané (např. karty, kostky). Mezi nedovolené aktivity patří ty, jejichž výsledek je otázkou náhody a hráči se mohou mnohdy obávat konečného výsledku.

Speciální formou hry je hra jevištní, které se věnujeme v podkapitole 2.2.2.2.

Zvláštní formou hry je pojednání *Vzkříšené Latium*, které představuje hru didaktickou tak, jak je často chápána i dnes, viz Kolárová 1990, Uhlířová 2003. Tato stať je zajímavá především pro dnešní učitele cizích jazyků. Nabízí způsob, jak pomocí speciální hry dosáhnout řečového rozvoje žáků a jak zároveň učení spojit s pochopením cizí kultury.

V kontextu dnešní doby bychom ji nenazývali hrou, pojímali bychom ji spíše jako projekt, jehož úkolem je zřídit ryze latinskou kolej založenou na principech římské obce. Idea se opírá o obecně známý fakt, že si latinu žáci nejlépe zautomatizují každodenním používáním. Účastníci by měli zastávat různé funkce a povolání v obci, a tím by se latině učili jako živému jazyku. Více viz v podkapitole 2.2.1.7.

2.2.1.6 Shrnutí Komenského metody hry

Z analýzy hry i z Komenského výchovné pedagogiky je zřejmé, že se k úspěšnému rozvoji vzdělanostního profilu žáka musejí aplikovat metody, které jsou adekvátní individuálním možnostem a schopnostem vyučovaného. Komenský zásadně vystupoval proti přetěžování frekventantů. Uvědomoval si význam pohybu v rámci rozvoje myšlení, důležitost praktické uplatnitelnosti osvojeného, důležitost výuky v sociální skupině atd.

Úspěšná vyučovací hra musela probíhat pouze v uvolněné atmosféře plné spontánnosti a přirozené soutěže. Komenský se k podrobné analýze hry opakovaně vrací (v celé řadě svých pedagogických děl). Důležitost, jež přikládá zmíněnému tématu,

zdůvodňuje ve *Velké didaktice*, v níž zdůrazňuje požadavek, aby učitel podával žákům informace takovým způsobem, který je zaujme jako hra sama.

Doporučoval pedagogům, aby studentům při výuce v co největší míře předkládali příklady a poskytovali možnost nápodoby (což se řadí do jeho herních principů). Tento postup upřednostňuje před dlouhým vysvětlováním komplikovaných pravidel.

Sám autor se k metodické užitečnosti příkladu vyjadřuje slovy: „*Vzory toho, co se má konati, ať jsou co nejdokonalejší; dovede-li je někdo napodobováním dostatečně vystihnout, může býti považován ve svém umění za dokonalého. Neboť jako nikdo nemůže podle křivého pravítka vésti rovné čáry, tak nikdo nemůže podle chybného vzoru tvořit dobré odlitky*“ (Komenský 1913, s. 222).

Velká didaktika neustále akcentuje vlastní činnost žáka, která musí vycházet ze smyslového poznání. Poznání vede k vytvoření osobního prožitku, na jehož základě se formuje zkušenost, čímž docílíme vítězství praktického učení nad abstraktním. Právě tyto myšlenky představují ty, které lze i dnes bez úprav převzít a zároveň dodnes nejsou ve školství plně aplikovány.²⁴ Více viz Komenský 1913.

Souhlasíme s teoretikem Chlupem, který pregnančně shrnuje myslitelovo pojetí hry: „*Ideál správně vedeného vyučování znázorňuje si Komenský rozbořem hry. Ve hře se uplatňuje pohyb, dobrovolnost, spontánnost, a společný zájem hrajících: Hra musí být dobře připravena, všichni hráči se ochotně podrobují pravidlům, pořádek a společenství činností je charakteristický rys hry. Neméně přitažlivá je hra příjemnými zážitky, kterými je provázen průběh i její zakončení. Tyto vlastnosti měl by učitel vtělit v učební proces, neboť všechno, co odporuje dobrovolnosti v udržování řádu, k němuž žáci přistupují bez náležité přípravy a v náladě ne právě příznivé učení, nese s sebou nepříznivé následky a neúspěch v učení. Komenský však varuje učitele, aby děti nehýčkali přílišnou shovívavostí; ani ve hře se jednotlivci nesmějí vyhýbat úkolům, tím méně v tak závažném zaměstnání jakým je učení*“ (Chlup 1964, s. 5).

Sedm zásad hry (podle Komenského 1970) představuje vnitřní principy dnešních divadelních sportů, které sice vznikají až v 2. polovině 20. století (u nás až v 90. letech), avšak používají zcela totožné univerzální zákonitosti hry, viz Vasquez 2008. Hrou takto pojímanou

²⁴ V systému školství 17. století se začaly opouštět zkonstatované vyučovací metody a začaly se prosazovat některé Komenského myšlenky. Ty však nebyly plně zavedeny, neboť zažitý verbalismus a memorování nemohly být prostě nahrazeny ideami, které se pro svou nadčasovost svého naplnění dočkaly až ve 20. století.

se zabývali například filozofové a fenomenologové Fink (1993) a Gadamer (1993) nebo kulturní historik Huizinga (1971). Vasquez (2008) vymezuje dramatickou hru rovněž na totožných principech jako Komenský.

2.2.1.7 Vztah Komenského hry a metody jevištního tvaru

Primárním cílem Komenského hry je příprava na vážné životní úkoly, a to postupným přirozeným nabýváním zkušeností na základě osobního prožitku. Tyto zkušenosti pak vedou k osvojení různých návyků chování. Cesta ke zmiňovaným prožitkům by měla být co nej přirozenější a co nej příjemnější, přesto musejí mít aktivity edukační přesah a musejí být spojeny s praktickým životem. Kdekoli se Komenský dotýká tématu hry, spojuje ji s vážnou činností. Viz např. Komenský 1913, Komenský 1964, Komenský 1970.

V uvedeném vidíme podstatnou souvislost s MJT, v jejíž 2. fázi (viz podkapitolu 3.2.3) věnujeme prostor improvizaci. Naším hlavním cílem je připravit studenty na práci s jazykem v reálných životních situacích, na což je prostřednictvím běžných vyučovacích postupů většinou připravujeme jen částečně (např. drilovým nácvikem jazykových prostředků, funkcí a dovedností).

V praxi se musí počítat s neočekávanými řečovými i mimojazykovými projevy komunikačního partnera, s možnými mimojazykovými komplikacemi (např. hluk na ulici). K přípravě na tyto okolnosti využíváme improvizace, v níž komunikanti nejednají podle připraveného předloženého scénáře, v níž reagují na přicházející podněty pod specifickým stresem, přičemž se potřebují co nejrychleji a co nejefektivněji přenést informaci. Zajišťujeme tak zkušenosti, díky kterým se účastníci v reálném životě (v analogických případech) lépe dorozumějí. Hráči si osvojují různé potřebné návyky chování, kompenzační strategie a přirozeně se projevuje nutnost akceptovat principy řečové etikety, aby byla komunikace v dané kultuře úspěšná (viz např. Kořenský 1992).

Nemáme vyhraněný názor na to, zda je možné aplikovat výše popsanou Komenského hru na současnou pedagogiku. Spíše než o hru se z pohledu moderního pedagoga jedná o specifická školní skupinová cvičení či soutěže. Pojetí hry ve 20. a 21. století je v důsledku posunu doby odlišné. Za diskutabilní považujeme např. zásady soutěživosti a kolektivity.²⁵

²⁵ Hra v dnešním slova smyslu nemusí být vždy kolektivní. Připomínáme, že pokud si dítě hraje samo, nejedná se podle Komenského o hru. S takovýmto pojetím hry nesouhlasíme. O dané skutečnosti přemýšlí i neznámý čtenář *Metody jazyků nejnovější*, do níž latinsky vpisuje poznámku (zaznamenáno Kádnerově kritickém vydání, přejímáme v původním znění): „*Jak je to zvrácená myšlenka? Což hra je vždycky jenom závod? Jak mnoho dětí si*

V improvizacích (zejména ve volných improvizacích) sledujeme souvislost se všemi sedmi popsányými zásadami Komenského hry (viz podkapitolu 2.2.1.3, Komenský 1970). Shody MJT s jednotlivými komponenty shrnujeme v následujících bodech:

- MJT je předmětem volitelným, tudíž se studenti přihlašují na základě vlastního zájmu a rozhodnutí (vlastní rozhodnutí, první Komenského komponent hry).²⁶
- V kurzech dochází k rozvoji kvality komunikační kompetence a řečové projevy jsou doprovázeny přirozeným fyzickým pohybem (duševní i fyzický pohyb, druhý komponent).
- Výuka probíhá ve skupině, kde je potřeba spolupráce a kde aktéři mohou posoudit svůj výkon a výkony druhých, čímž se učí mimo jiné sebehodnocení (společenství a soutěž, třetí a čtvrtý komponent).
- Po každé vyučovací jednotce následuje reflexe,²⁷ kde se shrne celá „hodina“ a každý má právo zhodnotit společnou práci. Podobná zpětná vazba probíhá po realizaci divadelního představení (duševní uvolnění, pátý komponent).
- Jak improvizace, tak práce se scénářem se řídí podle vymezených pravidel. Ve volné improvizaci se například musejí dodržovat vnitřní principy improvizčních kategorií (viz Vasquez 2008), díky nimž se snadněji spolupracuje a zvýší se možnost úspěšného přenosu informace (řád hry, šestý komponent).
- Vzhledem k tomu, že nejde o práci se skutečnými herci, musejí být pravidla aktivit jednoduchá (bez komplikované teorie). Vždy musíme skupinu nejprve poznat, abychom mohli na žáky adekvátně nastavit cíle, a to jak řečové, tak divadelní (lehkost provozování hry, sedmý komponent).

Komenský v rámci hry vyžaduje střídání sociálních rolí, což je přínosné nejen z hlediska sociologického a psychologického, ale i z hlediska dramatické výchovy a MJT. Např.

dovede velmi pěkně hrát i bez posluchačů! Zda potřebuje posluchače holčička, která si plna radosti hraje se svou panenkou? Naopak, je-li přítomen někdo jiný, cítí ve hře zábrany, bojíc se, aby se jí někdo pro její dětské rozhovory s panenkou nevysmál. Zda se spíše nebojí, než aby si toho přála, aby nepřišlo nějaké nehodné děvče nebo dokonce rozpustilý chlapec, který by jí chtěl panenku vzít? Což nedochází často ke křikům, hádkám, zlým slovům nebo dokonce i k ranám, hraje-li si spolu více hochů nebo děvčat?“ (Komenský 1970, s. 9, Červenková poznámka a překlad).

²⁶ V MJT není povinná ani herecká účast v závěrečném divadelním představení (vyžadována je pravidelná docházka, spolupráce při přípravě zadaných úkolů a divadelního představení, nikoli „aktivní herectví“ na závěr semestru). Rozhodne-li se někdo, že nebude herecky participovat na závěrečné prezentaci, musí to skupině včas (před prací se scénářem) sdělit, viz podkapitoly 3.2.2.3 a 3.2.3.

²⁷ Vysvětlení termínu reflexe viz v podkapitole 1.4.

při učení jazyka se prostřednictvím dramatickových metod student učí takovým komunikačním strategiím, které určité roli v dramatické hře náleží.

Další velkou paralelu s dnešním uplatněním divadla ve výuce spatřujeme ve *Vzkříšeném Latinu*. Spojitost vidíme ve směřování k projektovému vyučování, neboť jak uvádíme v podkapitole 2.2.1.5, tato didaktická hra měla za cíl učit se latině jako živému jazyku tak, že by se zřídila ryze latinská kolej založená na principech římské obce (účastníci by v ní měli zastávat různé funkce a povolání). Více viz Uhlířová 2003.

Z hlediska MJT by bylo teoreticky možné základní myšlenku daného „projektu“ využít při výuce studentů na nadprahových úrovních komunikační kompetence. Při přípravě podobného projektu bychom jistě upřednostňovali téma související s českými reáliemi a podněcující frekventanty aplikovat současný cílový jazyk. Jedno z bázových pravidel by také muselo být, že se po celou dobu musí praktikovat čeština (žádný jiný jazyk).²⁸

Podle názoru Komenského je učitel při týmových aktivitách koordinátorem, asistentem, pozorovatelem činnosti studentů (viz Komenský 1913). V MJT sice také sledujeme, jak skupina pracuje s obsahem učiva, podáváme informace o jazyce, napomáháme účastníkům při řečových projevech, avšak jsme ve skupině jediným „vzorem“ české kultury a koordinujeme členy skupiny jiným způsobem. Reflektujeme např. kulturní rozdíly mezi hráči, s jejichž odlišnostmi musíme nakládat velmi citlivě, nebo zprostředkováváme pravidla bontonu, komunikační maximy apod., viz např. Hirschová 2006. Souhlasíme proto s pojetím učitel-koordinátor, ale koordinaci chápeme odlišně.

V podkapitole 2.2.1 vyvracíme mylnou představu, že škola hrou označuje školu postavenou na veselí a hraní. Souhlasíme s Uhlířovou (2003), která zavádí pojem *laskavá* či *radostná škola*. Domníváme se, že tento nový termín lépe odpovídá jak Komenského výchovněpedagogické filozofii, tak MJT, v níž se objevují parametry Komenského komponenty hry a princip lidské přirozenosti k získání trvalých poznatků.

²⁸ *Vzkříšené Latinum* by lépe využili učitelé dějepisu ve spolupráci s latináři, jelikož se nabízí možnost, aby studenti společně na základě historických faktů tuto římskou obec „založili“, stanovili vlastní pravidla vycházející z tehdejších římských zvyků, tradic a zákonů a poté v této obci „žili“. Hráči by následně tvořili dialogy, které by odpovídaly sociálním rolím příslušným římské obci.

2.2.2 Komenského pojetí divadla ve výuce

V této podkapitole připomínáme situaci, v níž Komenský aplikoval divadlo ve výuce latiny. Analyzujeme jeho netypické jevištní hry (ludus), zhodnotíme jeho dílo z hlediska uměleckého a hledáme průniky a odlišnosti ludu s MJT.

2.2.2.1 Obecná východiska

Ve *Schole ludus* obsahující *Předmluvu k členům městské rady amsterodamské* se Komenský odvolává na M. Luthera, s nímž se shoduje v požadavku na školu, která by měla poskytovat žákům výuku snadnějšími a příjemnějšími metodami, seznamovat je se sociálními vztahy a zlepšovat jejich společenské chování. Více viz Komenský 1970.

V podkapitole 2.1 podle Machkové (1998) zmiňujeme, že se divadlo provozovalo na německých školách, tj. i v německých městech na českém území, a že se Komenský inspiroval humanistickým školským divadlem, které se snažilo usnadnit osvojování učiva (procvičovalo latinu a paměť), pěstovalo návyky společenského chování a upevňovalo mravnost.

Po příchodu jezuitů a po masovém rozšíření jezuitských škol musely výuka i školské divadlo dodržovat přesná pravidla – součástí studijních řádů byly mimo jiné podmínky pro zpracování textů, jež musely být následně ještě schváleny v Římě. Představení měla za cíl zlepšit techniku mluveného projevu, zdokonalit gesta a zajistit celkové přirozené vystupování žáka. Obzvláště v době pobělohorské akcentovalo jezuitské divadlo funkci náboženskou, rekatolizační.

Jednota bratrská se snažila všemožně konkurovat jezuitským vzdělávacím institucím se školským divadlem, proto Komenský hledal cestu k divadlu jako prostředku výuky. Svými hrami navázal na školské divadlo utrakvistické, avšak „*jeho pojetí je zcela originální a v mnoha ohledech vybočuje z celého vývoje školských her*“ (Machková 1998, s. 9), viz podkapitolu 2.2.2.2. V době pobělohorské se tak stal jediným, kdo se touto metodou zabýval jak po stránce teoretické, tak po stránce praktické. Více viz Müller 1923, Komenský 1970, Machková 1998.

Jak uvádíme v podkapitole 2.1, Komenský nepodporoval divadlo jako zdroj zábavy, podle něj v něm lidé věnují čas marnostem (ke kritickému nahlížení klasického divadla viz např. úvod *Diogena* z r. 1658). Jeho názor pramení z věrouky Jednoty bratrské, která tento druh umění zpochybňovala, spatřovala v něm ohrožení mravnosti. Z obavy, že by divadlo

mohlo odvádět mládež od církve, k němu vznikla jistá obecná averze.²⁹ Více viz Müller 1923, Černý 1968, Machková 1998.

Z daných důvodů Komenský divadlo pojal jako další typ hry (hry jevištní), čímž mohl prosazovat zavedení divadelních her do bratrských škol (viz *Škola hrou*). Východiskem mu byla doba humanizmu, kdy se využívalo formy dramatu ke zvýšení efektivity učení (zprostředkování učiva), přičemž se striktně dbalo na moralistní účinek (předkládání dobrého morálního vzoru).

2.2.2.2. Ludus

Schola ludus (*Škola hrou*) je speciálním druhem Komenského hry. Termínem *ludus* se označuje latinsky psaná divadelní hra naplňující specifické pedagogické cíle.

Primárním záměrem bylo, aby si žáci těmito hrami snadno a zábavně osvojili poznatky, učili se latině (seznámili se tak s potřebnými texty a zafixovali si určité jazykové prostředky). Představení musela mít vztah k obsahu výuky minulého čtvrtletí, scénář byl vytvořen buď k opakování, k fixaci nebo k prohloubení probraného učiva. Více viz Komenský 1915, Uhlířová 2003. Dalším důležitým cílem byl pozitivní výchovný vliv na žáky, proto v autorových hrách vystupuje minimum záporných postav.

Tento specifický dramatický útvar byl založen na pouhé dialogizaci textu a na maximální názornosti. Komenský pokládal dialog na vznešené téma za jednu z největších forem názornosti, která zvyšuje motivaci, usnadňuje porozumění učivu a vzbuzuje u žáků hlubší zájem o hovor.³⁰ Požadoval také, aby působení hry bylo didakticky oboustranné (měli se vzdělávat nejen žáci-herci, ale i diváci).

Scénického zpracování vycházelo z humanistického školského divadla, v němž byla scéna obrazem reality (např. rekvizity názorně představovaly učivo, k němuž byl text vztažen).

Tuto školní hru nepovyšoval nad ostatní formy her, vztah frekventanta k této metodě byl podle něho stejný jako ke všem ostatním hrám (automaticky se při ní jako u jiných her vyvolala soutěživost, probíhala v kolektivu na základě vlastního rozhodnutí pro hru apod.).

²⁹ Jednota bratrská se však mládeži věnovala, zaměřovala se na prohloubení její mravouky a zbožnosti. Divadlo pro tuto církev představovalo jakési ohrožení její investice do mladé generace.

³⁰ Vznešeným tématem mýnil téma se vzdělávacím potenciálem.

Pohyb po jevišti byl předem určen. Komenský doporučoval žákům, aby ukazovali na předměty, jež se dialogu týkají, viz Komenský 1970. Podle jeho názoru mají jak děti, tak dospělí touhu napodobovat viděné, opakovat slyšené, následně na tomto základě tvořit své vlastní projevy (viz podkapitolu 2.2.1.2). V jeho pojetí končil pohyb na jevišti u nápodoby. Více viz Müller 1923, Komenský 1970, Machková 1998.

Jeho scénáře byly úzce spjaty s obsahem učiva, postrádaly zápletku či dramatickou situaci. Obsahová stránka divadelní hry vždy musela být v souladu s českobratrskou mravní výchovou, proto autor nevolil za učební materiál antická dramata, která by mohla na mravní rozvoj mládeže působit negativně. Vedle didaktického zprostředkování obsahu učiva je toto jedním z důvodů, proč se rozhodl pro vlastní tvorbu, pro hry nového typu. Více viz Uhlířová 2003.

Komenský napsal celkem 10 lidí, z nichž první dva zinscenoval na půdě lešenského gymnázia. Z dnešního pohledu jde především o dialogy s úzkou vazbou k části školského vyučovacího plánu.

Nejprve byla vytvořena hra o čtyřech dějstvích jménem *Diogenes cynicus redivivus* (*Diogenes kynik znovu na živu*), která se týkala antiky – zaměřovala se na nabytí znalostí z antické filozofie a na osvojení vybraných antických výroků. Její prezentace proběhla v r. 1640, první tištěné vydání se datuje r. 1658 (v Amsterdamu).

Na lešenském gymnáziu se o rok později objevila druhá Komenského hra, *Abrahamus patriarcha* (zacílena na osvojení daného biblického pojednání). Ještě za působení v Blatném Potoce Komenský předložil studentům osmidílný cyklus *Schola ludus seu Encyclopaedia viva, hoc est Januae linguarum praxis comica*, což je dialogické zpracování *Brány jazyků*. Více viz Kolárová 1990, Uhlířová 2003.

2.2.2.2.1 Shody a odlišnosti Komenského ludu s metodou jevištního tvaru

Domníváme se, že Komenského divadlo není bez náležitých změn a zásadních úprav příliš vhodné pro aplikaci v současné škole. K tomu, aby byla jeho metoda přínosná, se musejí navzájem prolínat divadelní složka a řečová výchova. Nelze rovněž obcházet individuální a sociální rozvoj a ani rozvoj sociální a ani dramatickou hru.³¹

Komenského dramata nedbala na estetickou funkci, rozhodující postavení v nich měla obsahová složka. Jedinou estetickou hodnotu lze spatřovat v působení kvalitního jazyka na

³¹ Vysvětlení termínu dramatická hra v podkapitole 1.4.

žáky, jelikož byl autor kultivovaným spisovatelem.³² V současném divadle vedoucím k nabytí vyučovacích cílů neopomíjíme určité hledisko umělecké, protože veřejná realizace divadelního představení vyžaduje jistou zodpovědnost vůči publiku (viz např. Palarčíková 2001, Ulrychová 2007). Estetické cíle proto neseparujeme od výukových, přestože se jedná „pouze“ o prostředek vedoucí k nabytí komunikační kompetence.³³

Obsahovou složkou Komenský rozuměl učivo, které herci na jevišti odříkávali. V hodinách MJT se studenti vedle řečového zdokonalování (tzn. hlavní náplň učiva) neustále seznamují se společenskými normami, zvyky a zákonitostmi, které nemusejí být přímo obsaženy v závěrečné prezentaci. Při představení je z hlediska komunikační kompetence postřehnutelná především řečová produkce aktérů spojená se složkou neverbální, ale z výsledných řečových projevů na jevišti nelze v žádném případě hodnotit celou práci konkrétního kurzu. Není vidět celkový posun, posílení řečové suverenity, schopnost rychlé reakce, umění vhodně využívat kompenzačních strategií.

Podle Komenského byl pohyb po scéně především didakticky nosný, žáci ukazovali na předměty, jež se dialogu týkaly. Extralingvální složka je pro jeviště charakteristická, tudíž (podle našeho názoru) lze prostřednictvím divadla efektivně procvičovat komunikační kompetenci široce pojímanou. Upřednostňujeme proto přirozenost pohybu před didaktickým účinkem.

Nesouhlasíme s tím, že divadlo automaticky vyvolává soutěživost (viz 2.2.1.3). MJT má naopak za cíl co nejvíce prohloubit kooperaci.

Shodujeme se s Komenským v názoru, že je divadlo ideálním „nástrojem“ k osvojení jazyka, společenských zvyklostí a tradic, ale ve způsobu dosažení těchto cílů v jednotě nejsme. V MJT jsme proti bezmyšlenkovité prezentaci naučného textu, naopak se snažíme co nejvíce pozorovat spontánní produkce žáka či řečové nedostatky v hovorech, které se až ve 3. fázi metody překonávají (k fázím výuky MJT viz podkapitulu 3.2.3). Tímto stylem pak výukový obsah spojujeme s reálnými řečovými potřebami žáků.

Z dnešního hlediska se Komenského pojetí divadla neslučuje s lingvodidaktickými metodami pro komplexní rozvoj řečových dovedností. Např. pouhé slovní odříkávání definic

³² J. A. Komenský psal dramata cíleně bez jakýchkoli uměleckých ambic – záměrem nebylo připravit divadelní představení s uměleckými efekty. V jeho scénářích nacházíme místa literárně a esteticky hodnotná, jelikož byl schopným spisovatelem. Tyto hodnoty však nebyly záměrné, vznikaly nahodile.

³³ Odlišná pro nás zůstává problematika hierarchie cílů. MJT si za svůj primární cíl vytýká růst znalosti cílového jazyka, oproti tomu např. dramatická výchova klade estetickovýchovné cíle mezi základní (viz Machková 1998).

nelze systematicky zasadit do zásad pro osvojení širokého kontextu strategií v řečovém chování (blíže viz podkapitolu 3.3.1).

Takovýchto rozporů s dnešní didaktickou nacházíme mnoho, přesto z výše uvedených důvodů pokládáme Komenského 400 let starý přístup k divadlu za přelomový.

2.3 Shrnutí

Ve 2. kapitole sledujeme, jak se již od středověku uplatňují prostředky divadla ve výuce cizího jazyka. Metody pro nabývání jinojazyčného kódu ve všech historických etapách ovlivňuje politická a společenská situace.

Velkého rozkvětu dosahuje školské divadlo v 17. století (např. se školní hry objevují na pražské univerzitě i na středních školách v českých městech, existuje jezuitské a utrakvistické divadlo a vzniká Komenského ludus). Během 18. století vliv školských divadel slábně, po naplnění rekatolizace již není tato metoda pro stát přínosná, proto jsou veřejné prezentace školských představení postupně zakazovány. Školské divadlo se vrací až v 19. století v podobě mimovýukové činnosti, od konce 20. století do současnosti jsou metody s aplikací dramatu hojně využívány k osvojování poznatků z různých školních předmětů.

Druhou polovinu 20. století považujeme za obzvláště důležitou, neboť je spojena se zrodem dramatické výchovy, z níž MJT čerpá. Zájem o rozvoj znalostí cizího jazyka prostřednictvím divadla stoupá, v současné době je k dispozici řada bakalářských a diplomových prací vztahujících se k tomuto tématu, viz např. Dočkalová 2003, Davidová 2007, Lažanová 2010, Jirovská 2012, Novotná 2012 atd.

Ve 2. kapitole dále věnujeme speciální pozornost nejvýznamnější osobnosti našeho školství J. A. Komenskému, který byl pravděpodobně první, kdo od sebe odlišoval divadlo jako nástroj umělecký a pedagogický, a který se mimo jiné zevrubně zabýval prvkem hry a vymezením jejích 7 základních složek, viz Komenský 1970. V jeho pojetí hry pozorujeme významnou spojitost s MJT, protože se v ní do jisté míry projevuje všech 7 definovaných komponentů:

Studenti seminář MJT navštěvují z vlastního zájmu (zásada vlastního rozhodnutí), v hodinách se rozvíjejí řečové schopnosti a dovednosti za doprovodu přirozeného fyzického pohybu (zásady pohybu a duševního uvolnění), frekventanti své výkony navzájem

porovnávají (potřeba společenství a soutěže), na konci každé vyučovací jednotky nebo po klíčových aktivitách mají aktéři možnost zhodnotit ve společné diskuzi kolektivní práci, utřídit si své prožitky (princip duševního uvolnění) a dílčí činnosti v kurzu probíhají na základě přesně vymezených a jednoduchých pravidel (řád a lehkost provozování hry).

Uvedené zásady hry přesahují i do jiných oblastí lidského zájmu, představují např. vnitřní principy dnešních divadelních sportů (viz Vasquez 2008) nebo jsou předmětem zkoumání filozofů, fenomenologů a kulturních historiků (viz Huizinga 1971, Fink 1993, Gadamer 1993).

Komenský neanalyzuje jen hru s její vyučovací aplikací, ale píše také divadelní hry s lingvodidaktickým záměrem (ludus) a připravuje divadelní představení. Z podkapitoly 2.2.2 je zřejmé, že autor o přenos estetických hodnot neusiluje, a pokud nějakých uměleckých kvalit docílil, jedná se o nahodilý a (z autorovy perspektivy) podružný přínos. Komenský je schopným a kultivovaným spisovatelem, proto se najdou v jeho hrách místa, která obsahují literární hodnoty, ale při tvorbě dramát je především pedagogem, až pak spisovatelem.

Jeho školská divadelní představení odpovídají požadavkům dobové společnosti. Sedmnácté století zdůrazňuje vhodné způsoby chování, soulad projevu a pohybu za každé situace, viz podkapitolu 2.1.1. Projev měl být podle tehdejší etikety vytříbený, skromný, ale jistý, bez příznaků trémy – speciálně se nároky kladly na intonaci a na formální stránku řeči.

Ludus naplňuje Komenského pedagogickou koncepci v tom, že se žáková osobnost rozvíjí v příjemné atmosféře, herci se snáze učí během aktivní činnosti, výuka s jasným účelem i cílem probíhá zábavnou metodou (divadlo muselo působit frekventantům ve srovnání s dřívějším školometstvím radost). Autor své školské divadlo pokládá za vrchol realizace zásady názornosti vyučování, ve kterém jsou frekventanti maximálně aktivizováni.

Ve 21. století se sice divadlo ve výuce objevuje stále častěji, ale neslučuje se s principy Komenského ludu, přesto se domníváme, že lze určité Komenského myšlenky oživit v nových moderních souvislostech. Jeho názory a teze vedou k hlubšímu zamyšlení nad možnostmi využívání divadla a divadelních postupů při vyučování cizímu jazyku.³⁴

³⁴ Komenský během procesu přípravy představení pracuje se scénářem, který sám vytvoří. Scénáře využíváme i v MJT, avšak preferujeme nechat studenty kooperovat na vzniku textu, předcházet pouhému odříkávání předloženého na jevišti, pozorovat přirozené projevy aktérů a zakomponovat je do výsledné prezentace apod., viz podkapitolu 3.2.3.

3 METODA JEVIŠTNÍHO TVARU A JEJÍ POSTAVENÍ V KONTEXTU METOD

V této kapitole komplexně představujeme MJT. K jejímu vymezení definujeme termín metoda, uvádíme přístupy ke kategorizaci metod, do níž MJT řadíme, analyzujeme cíle a algoritmus procesu MJT. Kapitulu uzavíráme komparací MJT s vybranými lingvodidaktickými metodami.³⁵

3.1 Chápání termínu metoda³⁶

Podkapitola 3.1 se zabývá obecnou charakteristikou metody jako didaktické kategorie, významem její vhodné volby pro konkrétní didaktickou aplikaci a možnostmi třídění metod.

V pedagogice se s daným termínem pojí různé atributy používané ve stejném významu, např. metoda vyučovací, výuková, vzdělávací, výchovně-vzdělávací, edukační aj. Lingvodidaktika doposud nezaujala jednotné stanovisko k preferenci jednoho z nich (srov. např. Skalková 2007, Choděra a kol. 2001, Kasíková – Vališová a kol. 2011), proto s nimi jako se synonymy pracujeme i v této studii.

K vymezení metody lze přistupovat z různých hledisek (viz např. Choděra a kol. 2001). *Pedagogika pro učitele* (2011) ji pojímá jako „specifický způsob uspořádání činností učitele (lektora) a žáků (studentů) rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli“ (Kasíková – Vališová a kol. 2011, s. 191).

Pro výuku češtiny jako mateřštiny ji Čechová – Styblík definují jako „promyšlený způsob, postup, kterého učitel užívá, aby dosáhl vyučovacího cíle“ (Čechová – Styblík 1998, s. 65). Jelínek vysvětluje pregnantně důležitost atributu *promyšlený způsob*. Přívlastek naznačuje, „že se při volbě způsobů přihlíží k jistým podmínkám, které mají na metodu bezprostřední vliv. Vyučování je specifický druh poznávání a má tedy i specifické metody, proto se hovoří o vyučovacích metodách“ (Jelínek 1980, s. 174).

Z pohledu didaktiky cizích jazyků, podle Kumaravadivelu (2006), je vyučovací metoda pojímána jako specifický konstrukt výuky, jež je odborně definován, analyzován a zasazen do současných teorií o jazyce, do systému učení se jazykům a do praktické výuky jazyků.

³⁵ Vymezení našeho chápání metody a zasazení MJT do kontextu vyučovacích metod, jež prezentujeme v této kapitole, jsou součástí příspěvku z mezinárodní *Masarykovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky*, viz Boccou Kestřánková 2013.

³⁶ Slovo metoda pocházející z řeckého „methodos“ se překládá jako cesta, postup. V pedagogickém pojetí se jím rozumí cesta jako prostředek k dosažení vytčeného cíle v rámci záměrné činnosti, což vystihuje i náš přístup k významu termínu.

Všechna uvedená pojetí chápou metodu jako didaktickou kategorii, která spolu s ostatními představují komplexní dynamický systém vyučovacího procesu. Promyšlená a koncepční posloupnost kroků učitele propojuje vytyčené cíle se zprostředkovaným obsahem a s výsledkem pedagogického procesu. To znamená, že na systematickém plánování činností učitele a žáků závisí úspěšnost naplnění stanovených cílů.

Metoda musí být úzce spjata se třemi následujícími významnými činiteli, aby bylo očekávaného efektu vyučování dosaženo. O jejím výběru rozhoduje vztah k instituci, k cíli výuky a k vyučovaným.

Její konkrétní volbu ovlivňují faktory, jako je druh instituce (základní, střední, vysoká škola a jejich zaměření), vybavení školy (např. didaktická technika), charakter oboru a předmětu, organizační forma vyučování (např. počet frekventantů ve skupině), učivo (např. obsah a cíle vyučovací hodiny), charakteristika žáků (např. věk, intelektové předpoklady), osobnost učitele (např. jeho profesionální i osobnostní předpoklady) atd. Blíže viz např. Jelínek 1980, Liškař 1987, Čechová – Styblík 1989, Choděra a kol. 2001, Maňák – Švec 2003.

Na základě výše řečeného chápeme v této práci metodu jako odborně popsany konstrukt, který pro realizaci vyučovacích jednotek strukturuje jak aktivity učitele, tak vyučovaných a směřuje k vytyčenému cíli. Stanovuje dále vzdělávací i výchovné cíle,³⁷ jejichž dosahováním se rozvíjí vzdělanostní profil žáka. V praxi jsou činnosti učitele a frekventantů voleny s ohledem na faktory, jako je stupeň školy, charakter oboru, osazenstvo skupiny atd. Zmíněné skutečnosti tvoří základní systémový prvek vyučování daného předmětu, proto MJT považujeme metodu, začleňujeme ji do kategorií obecné a oborové didaktiky. Blížší analýzu a hierarchii cílů MJT viz v podkapitole 3.2.2.

Od termínu metoda je nutno odlišovat termín metodika, která je definována různými způsoby (viz Choděra 2013). Nejobecněji se vymezuje jako nauka o metodách určitého oboru (viz např. Linhart 2004). Někteří lingvodidaktikové (např. B. Kumaravadivelu 2006) tímto pojmem označují konkrétní vyučovací proces a jeho dílčí činnosti, které provádí učitel. Hendrich a kol. metodikou rozumí soubor „*praktických návodů (,receptů‘) pro učitele, návodů bez hlubšího teoretického zdůvodnění*“ (Hendrich a kol. 1988, s. 19), což charakterizuje termín metodika užívaný v této studii.

³⁷ Mezi cíle vzdělávací patří např. osvojení gramatických struktur, mezi formativní řadíme např. osobnostní rozvoj aj. Blíže viz podkapitolu 3.2.2.

3.1.1 Kategorizace vyučovacích metod

Ke klasifikaci metod se zavádějí různá měřítka a jejich posuzování se přistupuje nejednotně.

Často aplikovaný způsob třídění metod k výuce češtiny jako mateřského jazyka nalézáme u Čechové – Styblíka (1998), kteří vycházejí z aspektu procesuálního. „*Metody podle uplatnění v jednotlivých etapách vyučování dělíme na metody expoziční, tj. metody seznamování s novým učivem včetně jeho motivace; metody aplikační a procvičovací se systematizací nového učiva s učivem dříve probraným; metody opakovací spolu s hodnocením a klasifikací.*“ (Čechová – Styblík 1998, s. 66) Na základě tohoto přístupu metodu nejprve klasifikujeme podle fáze vyučovacího procesu a následně ji zkoumáme z různých hledisek (např. metoda monologická, dialogická apod.).

Ve vyučování se metody obvykle mění, střídají, probíhají souběžně či propojeně. Podle dominantní metody užití ve výuce se liší typy hodin, nejčastěji se jich však ve vyučovací jednotce uplatňuje více a vznikají tzv. smíšené hodiny. Blíže viz Svoboda 1977, Jelínek 1980, Čechová – Styblík 1998, Gejgušová – Palenčárová 2003.

Jiné třídění, pedagogické (nikoli se zaměřením na češtinu či na výuku jazyků), představují např. práce Maňáka – Švece (2003), Skalkové (2007) nebo Kasíkové – Vališové a kol. (2011). Jejich pojetí je syntetické, autoři kladou důraz na spojitosti didaktických kategorií (např. forma vyučování je ovlivněna technickým vybavením učebny) nebo reflektují spojení s didaktickými situacemi (např. učení v životních situacích).

Kasíková – Vališová a kol. (2011) při kategorizaci metod vycházejí z 5 základních hledisek: didaktického, psychologického, logického, procesuálního, aplikačního. Ani prostřednictvím tohoto podrobného členění nejsou zohledněny veškeré aspekty, podle nichž lze metody dělit.

Do třídění mohou být zahrnuta další četná kritéria. Například Jelínek (1980) pracuje s kritériem počtu žáků, podle něhož může být vyučování hromadné, skupinové či individuální, Winkel (1987) posuzuje metody podle pěti vztahových pólů (učitel, tým učitelů, frekventant, spolužáci, obsah) atd., což mimo jiné potvrzuje, že „*se nepodařilo vytvořit jednotnou a obecně platnou klasifikaci – hlavní příčinou je mnohotvárnost vyučovacího procesu*“ (Kasíková – Vališová a kol. 2011, s. 193). K dalším možnostem rozlišování metod viz např. Mojžíšek 1975, Jelínek 1980, Winkel 1987, Choděra a kol. 2001 atd.

Vzhledem k variabilitě výuky a k aktuálním možnostem užití různých metod na tom kterém typu školy není doposud jedna oproti jiným pojmána jako dominantní nebo ve výuce obecně vhodnější, doporučovanější.

Z uvedeného využíváme k analýze MJT nejprve kategorizaci podle Čechové – Styblíka (1998), následně MJT posuzujeme podle vnějšího kritéria, a to podle charakteru typické činnosti učitele a žáka (viz Kasíková – Vališová a kol. 2011).

3.1.1.1 Postavení metody jevištního tvaru v kontextu metod

Na základě kritéria třídění metod s akcentem na aspekt procesuální se MJT podle kategorizace Čechové – Styblíka (1998) nejvíce blíží metodě **aplikační**. V praxi totiž byla doposud realizována v doplňkovém předmětu, tj. v komplementárních hodinách běžného jazykového kurzu. MJT však neřadíme k metodě aplikační podle fáze procesu, ale především podle jejího cíle, tj. posílení řečové suverenity a upevnění vybraných jazykových jevů (nikoli např. výklad gramatiky, viz dále).

Z výše zmíněného je zřejmé, že v MJT nezavádíme klasické hodiny smíšené s částí expoziční, jak je tomu často v institucionálním vzdělávání s frontální výukou, ale čerpáme převážně z metody **fixační** a **motivační**. V divadelním kurzu se totiž zabýváme nácvikem plynulosti a přesnosti řečové produkce, což je sice objektem zájmu i při výuce jinými lingvodidaktickými metodami, avšak MJT k dané problematice přistupuje jiným způsobem. Věnuje se každému aspektu zvlášť – nácvik plynulosti a nácvik přesnosti jsou dva cíle, každý se váže k jedné specifické etapě v rámci celosemestrální výuky,³⁸ viz podkapitolu 3.2.3.

MJT pokrývá všechny fáze vyučovacího procesu, představuje chronologický postup, v němž se uplatňují prvky různých metod (např. motivačních, expozičních, fixačních). Neposuzujeme ji však pouze procesuálně, nýbrž ji hodnotíme i z dalších úhlů pohledu. Problematika členění metod je rozsáhlá a mnohotvárná, nevěnujeme se proto všem souvisejícím vztahům. Jak je výše řečeno, pro bližší charakteristiku MJT pokládáme za základ tato dvě hlediska: třídění podle vnějšího kritéria a podle charakteru typické činnosti učitele a žáka.

³⁸ To znamená, že nejprve sledujeme, jak studenti spontánně realizují jazykový kód za účelem přenosu informace (cílem je plynulost promluvy), a až následně se zaměřujeme na odstraňování konkrétních řečových nedostatků (cílem je přesnost propozice).

Lingvodidaktická MJT je založena na práci s jazykem, můžeme ji začlenit k metodám verbálním, a to především **dialogickým** (viz např. Čechová – Styblík 1998, Choděra a kol. 2001, Kasíková – Vališová a kol. 2011), které jsou pro výuku cizího jazyka typické. Vyučovací proces obvykle naplňují interaktivní řečové aktivity jako např. dialog, rozhovor, diskuze.

Recepce i produkce řeči jsou náročné procesy, neboť jsou spojeny s logickým myšlením a neustále vyžadují aktivizaci frekventantů. V MJT proto postupujeme cyklicky (od krátkého jednoduchého dialogu k diskuzi). Zvyšujeme takto komunikační dovednosti frekventantů, rozvíjíme kognitivní schopnosti a pozitivně ovlivňujeme motivaci.

Ve vyučovacích hodinách se objevuje jednak vázaný (tradiční) a jednak volný dialog. Při vázaném dialogu student odpovídá na učitelovy otázky, pedagog stále kontroluje, zda posluchači všemu rozumějí (např. zda pochopili zadání, instrukce apod.).

Zásadní postavení ve vyučovacích jednotkách MJT zaujímá volný rozhovor, v němž se přirozeně (bez striktního vymezení) střídají role recipienta a produktora, čímž se rozhovor více podobá běžné „živé“ komunikaci. Aktivity podněcující přirozenou diskuzi (např. při řešení úkolu ve skupině s variabilním počtem aktérů) cíleně vyhledáváme, pravidelně je do výuky zahrnujeme, dokonce v určité fázi semestru tvoří jádro vyučovacích jednotek. Blíže viz Jelínek 1980, Čechová – Styblík 1998, Choděra a kol. 2001, Chaloupková 2010, Kasíková – Vališová a kol. 2011.

V MJT probíhá verbální interakce jak ve dvojicích, tak ve skupinách, tudíž nejen dvoustranně, ale i vícesměrně. Pro vzniklé komunikační situace je důležitá maximalizace jednoznačnosti sdělení – obzvláště vícesměrná výměna, během níž mohou při přenosu informace vyvstat mnohé překážky, vyžaduje vysokou míru koncentrace. Pro jinojazyčného mluvčího je náročné např. synchronizovat následující: interpretovat význam promluv ostatních komunikantů, neustále sledovat řetězovou výměnu replik a opětovně se do dialogu zařazovat (aktivně např. přispívat k jeho udržení v chodu). To znamená, že frekventanti i učitel musejí dbát na techniku náležitého transferu, aby došlo k přenesení jazykového kódu. Úspěšnost předání informace vyžaduje mimo jiné správnou výslovnost, dodržování přízvuku, rytmu, pauz atd.

Učitel je jedním z klíčových členů komunikační skupiny, jeho role se od pozice studentů liší především tím, že zastává řadu specifických funkcí. Koordinuje práci účastníků a směřuje ji k naplňování vytyčených cílů, přičemž je neustálým zprostředkovatelem jazykového „vzoru“ (je „reprezentantem“ jazykového systému aplikovaného v praxi).

Pedagog dále musí dodržovat pravidla bontonu (dává např. druhým prostor k projevu, děkuje za reakce žáků apod.) i konverzační maximy (např. sděluje přiměřené množství informací, mluví přehledně, jednoznačně, k věci, nekritizuje ostatní), viz např. Machová – Švehlová 2001, Hirschová 2006.

K jeho dalším úkolům patří, aby citlivě hodnotil neverbální projevy komunikačních partnerů (pro každou kulturu jsou typické jiné paralingvální a extralingvální projevy), aby vytvářel podmínky pro dialog ve vyučovacím prostředí (např. navozuje atmosféru důvěry pro vyjádření názoru,³⁹ udává téma hovoru, v případě potřeby do rozhovoru vhodně zasahuje) apod.

Oproti tomu se účastníci kurzu snaží o co nejlepší porozumění promluvám učitele i spolužáků, kladou otázky v cílovém jazyku, dávají ostatním prostor k reakcím, učí se toleranci, spolupráci a přehodnocují vlastní názory.

MJT úzce souvisí s **problémovým vyučováním**, které „*umožňuje osvojovat si jazykové struktury v průběhu činnosti, zaměřuje se především na činnostní formy*“ (Čechová 1994, s. 159). Studenti se prostřednictvím hledání odpovědí na otázky (příp. zpracováním dílčích úkolů v rámci projektu) sami dostávají k řešení problému, jelikož je učitel frekventantům cíleně nepředkládá.

Základní činností je analyticko-syntetický postup aplikovaný při hledání řešení. Studenti se musejí dohodnout na jednotlivých krocích, které pak při práci aplikují. Tento typ kooperace má obvykle jednotný průběh: osvětlení problému, hledání řešení, volba jedné cesty ke splnění úkolu. Níže uvedený příklad demonstruje vliv problémové metody na MJT.

Skupině je zadáno připravit několik živých obrazů na určité téma. Příležitost k mluvení poskytuje především doba na přípravu živých obrazů, podstatně méně pak následná konkrétní prezentace týmové práce. Diskuze při realizaci úkolu vyžaduje pozornost, srovnávání a třídění nápadů, dále zkoumání a chápání vztahů, příčinné podmíněnosti situace a kontextových souvislostí, což nejen podněcuje samostatné myšlení, ale dává mu i patřičnou dynamiku.⁴⁰

Práce žáků se učitel přímo účastní. Soustavně kontroluje, zda všichni dostatečně rozuměli zadání. Při hledání cesty pomáhá s přenosem informace v případě, že studenti na

³⁹ Tento proces nazýváme v MJT podle dramatické výchovy tvorbou bezpečného prostředí, viz podkapitulu 3.2.3.

⁴⁰ Frekventant posuzuje projevy ostatních, přičemž je zároveň sám aktivním účastníkem diskuze, jelikož přispívá svými návrhy kroků k možné realizaci výsledného produktu.

nižší jazykové úrovni mají problémy s pochopením hypotéz, úvah a závěrů, čímž se stává spontánně členem skupiny a může přispívat do diskuze svými názory. K problémovému vyučování blíže viz Čechová 1998, Čechová – Styblík 1998, Choděra a kol. 2001, Chaloupková 2010, Kasíková – Vališová a kol. 2011.

Rozborová metoda se zaměřuje např. na práci s textem, na jeho analýzu (např. na analýzu chování postav z textu, podnětů spolužáků, stanovisek atd.). Působení této metody na MJT sledujeme zejména při skupinovém rozboru prezentací (výstupů jako výsledků kolektivního zpracování úkolu) a při závěrečné reflexi.⁴¹ Při reflexi se mimo jiné hodnotí komunikační chování aktérů, shrnují se fakta, formulují se závěry a zaujímají se stanoviska. Dále je její vliv patrný při práci s textem ve 3. fázi MJT (viz podkapitolu 3.2.3), kdy se o scénáři a jednotlivých replikách diskutuje.

K této metodě mají blízko i metody situační a simulační (viz Hermochová 1994, Valenta 2008, Růžička 2011). **Situační** metoda vtahuje frekventanty přímo do řešení takových problémů, které mohou existovat i ve skutečnosti. Typickým předmětem analýz jsou reálné konflikty, na nichž lze posuzovat jak nastolený problém, tak reakce komunikačních partnerů. S podobnými situacemi blízkými realitě (i konfliktního charakteru) se v MJT setkáváme a využíváme jich jako prostředku k dosažení vytyčených cílů (ke specifikaci cílů MJT viz podkapitolu 3.2.2). Studenti hledají řešení a společně vybírají jedno, které je v naší kultuře přijatelné.

Situační metoda i MJT mají za cíl předcházet reálným konfliktním konfrontacím, příp. usilují o jejich odlehčení. Snaží se u aktérů zautomatizovat přiměřené reakce, které jsou schopni aplikovat i ve chvílích, když se dostaví stres.⁴² Vedle rozvoje verbální i neverbální komunikace vedou k posílení asertivity a k rychlému řešení problému. Při reflexi v MJT vyzdvihujeme adekvátní reakce, naopak ty kontraproduktivní rozebíráme a usilujeme o jejich eliminaci.

Na principu situační metody je založena i metoda **inscenační** (viz např. Skalková 2007, Kasíková – Vališová a kol. 2011, Růžička 2011). Podle nastoleného problému se připraví plán jeho řešení s tím, že žáci převezmou určené sociální role a reagují jako postavy těmito rolemi

⁴¹ Na konci každé vyučovací jednotky je všem zúčastněným poskytnuta příležitost k vyjádření názorů, postřehů, připomínek apod. Termín skupinová reflexe je blíže vysvětlen v podkapitole 1.4.

⁴² Vyučování na nižší jazykové úrovni se snáze dostanou do stresu a ve svých improvizacích se různě vypořádávají s tím, že jim jazyková bariéra znemožňuje reagovat stejným způsobem, na nějž jsou zvyklí ve své kultuře a ve své mateřštině. Skrze zkušenost získanou v hodinách MJT jsou následně analogické situace po řečové i osobnostní stránce snadnější.

charakterizované. Porozumění určené sociální roli a její charakteristika představuje učební úkol, se kterým se frekventant musí vypořádat. Právě díky pochopení jednání jiných lidí účastník lépe pronikne do mezilidských vztahů, objasní se mu rozdílné pohledy na situaci, čímž pak snáze získává nadhled.

V MJT tuto metodu aplikujeme, když např. z konkrétního komunikačního kontextu vylučuje nějaký problém, příp. konflikt (např. nedorozumění na úřadě).⁴³ Připravíme si popis výchozího stavu s informacemi k problému, spolu se studenty-cizinci specifikujeme role (např. kamarádi, jinojazyčný klient a úředník apod.), poskytneme skupině čas na promyšlení možností řešení a na výběr jednoho z možných dokončení „příběhu“. Vybrané řešení pak hráči prezentují (úkolem může být např. připravit etudu, živé obrazy, napsat text atd.).⁴⁴ Po realizaci výstupů se otevře diskuze s analýzou zhlédnutého.

Před explikací principů další metody, **didaktické hry** (viz např. Kasíková – Vališová a kol. 2011, Chaloupková 2010, Růžička 2011), stručně připomeneme vztah MJT ke hře (což vymezujeme v podkapitole 2.2.1 v komparaci Komenského hry s MJT). Cílem MJT je prohlubovat v aktérech pocit, že se neučí, ale účastní se hry. Hra má celou řadu funkcí, např. poznávací, motivační, sociální, terapeutickou atd., zastává v lidském životě důležitou pozici a na rozdíl od mnohých jiných činností (např. školních povinností) je dobrovolná.⁴⁵ Z vyučovací koncepce Komenského víme, že především v dětství je tato aktivita ve srovnání s jinými činnostmi nezastupitelná a dominantní (viz např. Komenský 1992).

Vedle dobrovolnosti hru charakterizují ještě tři další aspekty. Hra je pro člověka (či skupinu) zájmovou činností či možností seberealizace, je pro ni typické stanovení pravidel a jejím účelem není materiální prospěch. Ke hře více viz podkapitolu 2.2.1.

Mezi hrami má své specifické postavení didaktická hra, která představuje „*seberealizaci žáků, řízenou určitými pravidly a sledující výchovně-vzdělávací cíle*“ (Kasíková – Vališová a kol. 2011, s. 209). Jako vyučovací metoda je založena na řešení problémových situací a její náplní jsou produktivní aktivity vedoucí k rozvoji myšlení, komunikace, spolupráce atd. (viz např. Spolin 1986, Machková 1998).

⁴³ Často diskutovaná je např. konfrontační oblast přátelských interpersonálních vztahů lidí ze dvou kultur – pojetí přátelství se v každém etniku liší.

⁴⁴ Pro tento typ metody jsou nutné přesné instrukce. Studenti musejí vědět, že si mají (na základě zadání) promyslet způsob řešení, připravit např. dvouminutovou etudu, dále musejí být obeznámeni, kolik času mají na celou práci atd.

⁴⁵ Dobrovolnost hraje důležitou roli i v MJT, viz podkapitolu 2.2.1.

MJT je se hrou úzce spjata, protože se při ní podněcuje přirozená komunikace (viz podkapitolu 2.2.1.7). Vyučování při ní reagují spontánně a bez zábran, což vede ke snižování ostychu z řečové produkce. Snáze vzniká komunikační prostředí vyžadující užití běžné mluvy, viz podkapitolu 3.2.2.2.5.

Pro efektivní průběh hry v MJT je nutné, aby byli účastníci obeznámeni s jejími pravidly, neboť jejich dodržování usměrňuje chování hráčů. Princip zásad musí být jednoduchý, ve svých požadavcích pro aktéry akceptovatelný a pravidla musejí být jasně a jednoznačně formulována.⁴⁶ Mezi pravidla MJT patří např. maximalizace spolupráce (akceptování plurality názorů, poskytování prostoru k projevům ostatním apod.), zakázání tzv. „šaškování“ (tzn. předvádění se, které by mohlo vyústit v samoučelný „kabaret“), minimum rekvizit atd.⁴⁷

Hra vyžaduje i hodnocení, to je však v případě MJT komplikované. Probíhá ústně ve skupinových reflexích, v nichž nejen evaluujeme, ale rekapitulujeme i celou hodinu, vrátíme se k vybraným relevantním momentům atd.⁴⁸ Výsledky týmových úkolů vyústí v drobné prezentace, proto pozorovatelé mohou v závěrečném shrnutí rovněž posuzovat práci spoluhráčů. S tím je spojen i jeden z úkolů pedagoga majícího zkušenosti s vedením diskuze multikulturního charakteru.

Učitel sleduje, zda je hodnocení spolužáků relevantní a zda není demotivující. V reflexi se taktně upozorňuje na nedostatky, členové skupiny se hlouběji poznávají, upevňuje se celkové pozitivní klima ve třídě atd., neměly by se navozovat kontraproduktivní pocity (což neznamena vyhýbat se pocitům nelibosti a hovoru o nich, viz podkapitola 3.2.3). Ke zpětné vazbě viz např. Morganová – Saxtonová 2001.

Další z metod ovlivňujících MJT je **dramatická výchova**, kterou *Praktický divadelní slovník* chápe jako metodu osobnostního a sociálního rozvoje, která „*se zaměřuje na obrazotvornost, tvořivost, citovou výchovu, vztahy ve skupině, samostatné myšlení (...) usiluje*

⁴⁶ V MJT je důležité, aby požadavky byly přijatelné pro všechny frekventanty-cizince, kterým jsou vlastní různé kulturní zvyklosti.

⁴⁷ Termín *šaškování* užívá Česká improvizací liga, od níž přejímáme některé techniky práce a částečně i terminologii.

⁴⁸ Upozorňujeme např. na možné důsledky určitého řečového chování. Každá prezentace obsahuje řadu reakcí na impulzy, proto se např. ptáme, zda by jiná reakce určité postavy byla adekvátní (příp. adekvátnější) zhlédnuté komunikační situaci, jak by se určitá postava v daný moment mohla zachovat apod. Studenti si totiž často neuvědomují, že by Čech aplikovanou repliku dekodoval jinak, než očekávají, nebo že je použité gesto v českém bontonu neakceptovatelné. Problémy plynoucí z těchto skutečností se nemusejí v prezentacích projevit, a tak je zapotřebí, aby pedagog vzniklé komunikační situace patřičně analyzoval a zhodnotil. Více viz podkapitolu 3.2.3.

o co nejvšestrannější kultivaci člověka tím, že ho učí vytvářet plnohodnotné vztahy ke světu jednáním jako specifickým způsobem komunikace, a to na modelech divadelní nápodoby obrazu světa a vztahů v něm, pomocí divadelních postupů a principů, přičemž tvorba divadelní inscenace je dílčím cílem a zároveň prostředkem tohoto procesu“ (Richter 2008, s. 37). Blíže viz např. Koťátková a kol. 1998, Machková 1998, Valenta 2008, Jirovská 2012, Novotná 2012. Dramatizací k lingvodidaktickým účelům se v historii zabýval např. Luther, Komenský, Disman atd., viz podkapitolu 2.1.

Prožitky,⁴⁹ jež jsou obsahem dramatické výchovy i MJT, se ve výuce získávají především přes praktické činnosti založené na fikci a na rolové hře.⁵⁰

Společnou bázi obou metod představuje učení se zkušeností s využitím výše zmíněné fikce a fantazie, díky nimž členové skupiny poznávají mezilidské vztahy a obecné skutečnosti.⁵¹ „*Základními jednotkami dramatickovýchovného procesu jsou situace, role a jednání“* (Ulrychová 2007, s. 7), což jsou zároveň prostředky MJT k nabývání řečových schopností a dovedností.

Odlišností obou metod je např. přístup k umění. Dramatická výchova akcentuje estetický rozvoj zúčastněných, záměrně vede k porozumění dramatu, buduje schopnost kriticky nahlížet na umění a posuzovat ho. Tuto oblast cílů si MJT nevytýká jako svou prioritu a neřadí se k metodám estetickovýchovným.

Za další rozdíl považujeme také přístup k divadelnímu představení, k otázce důležitosti divadelního produktu. Z pohledu učitele MJT nesouhlasíme s konstatováním, že proces „*může, ale nemusí vyústit v produkt (představení)*“ (Machková 1998, s. 32). Naopak souhlasíme s tím, že proces je důležitější než produkt (např. Machková 1998, Marušák 2010) s naší poznámkou, představení má v MJT klíčovou lingvodidaktickou funkci.

⁴⁹ Podle Machkové je východiskem prožitku „*mobilizace psychiky v situaci, kterou hrající subjekt vezme jakoby za svou a skutečnou (...) Prožívání se vztahuje ke všem duševním jevům a stavům, jeho předmětem je jak vnější svět, tak stav organismu a mysli. Prožitek má citové zabarvení – je nám libý či nelibý, to však neznamena, že ho můžeme s citem ztotožnit.*“ (Machková 1998, s. 47)

⁵⁰ Termín *rolová hra* patří do oboru dramatická výchova a označuje typ kooperativní hry. Jak vysvětlujeme v podkapitole 1.4, podle stupně osobní účasti hráče ve hře jde o tzv. *alteraci*, při níž frekventant zastává jinou sociální roli (nikoli divadelní, nýbrž jen odlišnou od jeho reálného života). Více viz např. Koťátková a kol. 1998, Machková 2002, Valenta 2008.

⁵¹ Níže u definování vzdělávacích cílů MJT (viz podkapitola 3.2.2) upozorňujeme na tento způsob nabývání znalostí, tzn. na „*učení jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů“* (Machková 1998, s. 32). Tato skutečnost hraje klíčovou roli při vytýkání jazykových cílů MJT, neboť pedagog při přípravě hodiny nemůže před výukou postihnout budoucí prožitky členů skupiny a jejich řečové potřeby. Nelze proto operovat s předem definovaným penzmem znalostí určeným k osvojení (ty se vyprofilují ze situace).

Z našeho pohledu by případná absence závěrečné prezentace negativně ovlivňovala efektivitu celého lingvodidaktického záměru. Příprava a realizace závěrečné inscenace je náplní 3. fáze MJT, která se zaměřuje na nácvik přesnosti jazykového projevu (blíže viz podkapitolu 3.2.3).⁵² Bez této fáze by nedošlo ke komplexnímu rozvoji komunikační kompetence a nebyly by naplněny základní vytyčené cíle. Navíc konkrétní realizace jevištního tvaru studentům nejen uzavírá jejich společnou práci, ale cizinci-herci tak prezentují i dosaženou výstupní komunikační úroveň a překonávají ostych mluvit cizím jazykem před publikem. Tato zkušenost je pro frekventanty cenná, ve výuce MJT nezastupitelná, je proto nedílnou součástí této lingvodidaktické metody.

Vyústění v produkt lze do jisté míry připodobnit k závěrečnému testování znalostí a dovedností, jemuž předchází intenzivní příprava. Učitel sice zahrnuje do celkové evaluace výsledky testu, ten je však jen zčásti nositelem informací o pokroku žáka.

Může se stát, že se inscenace nezdaří, přestože aktéři poctivě pracovali a pedagog byl s jejich nasazením a s přípravou spokojen. Tento nezdar přináší další cennou zkušenost s tím rozdílem, že daná skutečnost nyní patří k reálným životním situacím – s podobnými tématy (s motivem neúspěchu) během semestru pravidelně pracujeme prostřednictvím fikce.

Řešením je detekce chyb ve společné reflexi, následné odstranění nedostatků a nakonec stanovení termínu reprízy, která poskytuje možnost chyby napravit. Z těchto důvodů pojmáme veřejnou prezentaci jako další příležitost k učení a jako nedílnou součást uvedené metody, proto jí náleží v rámci MJT její místo.

Dalším rozdílem mezi MJT a dramatickou výchovou je přístup ke scénáři. Učitelé dramatické výchovy se ve svých případných výstupech vyhýbají v přiběžích banalitám či stereotypnosti (viz Marušák 2010, Machková 2007, Ulrychová 2007), což je v našem případě často nutností. Při práci se začátečníky se zabýváme především základními komunikačními zvyklostmi. Omezené řečové schopnosti cizinců a absence mediačního jazyka ve výuce nedovolují podrobnější zkoumání a odkrývání hlubšího smyslu příběhu.

Pro tvorbu dramatu je důležité, jak dobře učitel zná hráče (viz Machková 2007, Ulrychová 2007). MJT probíhá každý týden dvě hodiny po jeden semestr (výjimečně dva

⁵² Jak bylo zmíněno, pokud se některý z účastníků odmítne „aktivní herectví“, je jeho rozhodnutí akceptováno. Frekventant se tím však „ochuzuje“ o zkušenost, kterou v praktickém životě upotřebí ve chvílích, kdy je potřeba „prodat“ svou vlastní práci, a přichází o možnost prožít s ostatními na jevišti závěr dlouhodobé skupinové činnosti. Na druhou stranu nelze nikoho do veřejného vystupování nutit, jelikož k takovému rozhodnutí mohou jedince vést např. kulturní či osobní důvody, což respektujeme. K dobrovolnosti ve hře viz podkapitolu 2.2.1.

semestry), během této doby nedostaneme o skupině dostatek informací (o vztazích v ní, o jejích kooperačních schopnostech atd.), které lze pozitivně využít k rozpracování příběhu, viz podkapitulu 3.2.3.

Na základě zkušeností z praxe však nevynecháváme závěrečnou realizaci jevištního tvaru ani v kurzech se začátečníky, přestože je na ni didaktická tendence znát. Ve srovnání s učiteli dramatické výchovy jsou naše požadavky na dramatický účinek inscenace nižší (viz výše náš přístup k umění). Při práci s mluvčími na prahové jazykové úrovni (kteří mají nižší komunikační bariéru a určité kulturní povědomí) se můžeme podstatně více držet metodiky dramatické výchovy.

Se studenty na nadprahových jazykových úrovních (např. na úrovni B2 podle *SEERR*) lze pracovat již dramatickovýchově. Více se zajímáme o příběh, jelikož se už nevyskytují potíže s dorozuměním v běžných komunikačních situacích a aktéři spontánně dodržují základní kulturní zvyklosti.

Shrneme-li výše řečené, použili jsme pro zasazení MJT do kategorizace metod vnější kritérium sledující aktivitu žáka. Z tohoto pohledu řadíme MJT k metodám dialogickým (kategorizace z hlediska didaktického), k rozborovým, problémovým, situačním, dramatizačním či inscenačním (kategorizace z hlediska stupně samostatnosti a aktivity žáka) a k metodám s principy didaktické hry či dramatické výchovy.

Podle dominantní myšlenkové operace je MJT analyticko-syntetický postup, podle aspektu aplikačního patří mezi teoreticko-praktické přístupy, které využívají diskuze o vybraných tématech a zároveň frekventanta vedou k jednání. Z hlediska procesuálního se nejvíce blíží k metodě aplikační (v praxi byla MJT uplatněna v doplňkovém předmětu zaměřeném na procvičování). MJT však nevede pouze k fixaci jazykových jevů, jejím cílem je i motivace vyučovaných a vytváření nových vědomostí, lze ji proto rovněž zahrnout do metod motivačních i expozičních.

3.2 Prezentace metody jevištního tvaru

V následující podkapitole se zaměřujeme na podrobnou prezentaci MJT. Uvádíme okolnosti vzniku dané lingvodidaktické metody, instituce, kde se touto metodou vyučuje, dále klasifikujeme formativní a informativní cíle, popisujeme skupinu frekventantů, na niž je MJT aplikována.

V rámci vzdělávacích cílů se mimo jiné zabýváme diskutovanou oblastí obecné češtiny a otázkou, do jaké míry je vhodné obeznámit studenty s nespisovnými varietami našeho národního jazyka. K těmto skutečnostem se vyjadřujeme a zaujímáme k nim stanovisko, jelikož jsou jádrem jednoho z aktuálních problémů češtiny pro cizince i češtiny jako cizího jazyka.

3.2.1 Vznik a vývoj metody jevištního tvaru

V současné výuce češtiny pro cizince se prozatím běžně neužívají divadelní prostředky k nácviku studovaného jazyka, a to i přesto, že je již od antiky kontinuálně dokládáno,⁵³ jakým způsobem mohou prvky dramatu zefektivnit vzdělávací proces (blíže viz kapitolu 2).

Souhlasíme s premisou, že cvičení vyžadující velkou koncentraci žáků (např. gramatický dril) musejí být v určité fázi vyučovací jednotky vystřídána odlehčujícími aktivitami kreativnějšího charakteru, viz např. Hendrich a kol. 1988, Choděra a kol. 2001. Divadlo a divadelní prostředky otevírají ke zmíněnému záměru cestu, pokud realizace všech dramatických činností vede k soustavnému a všestrannému prohlubování řečových dovedností, neboť základním úkolem výuky je rozvoj komunikační kompetence jinojazyčného mluvčího.

MJT je postavena na syntéze divadelních a lingvodidaktických postupů vedoucích k dosažení vytyčených vyučovacích cílů, viz podkapitoly 3.1.1.1 a 3.3.2. Její přesah oproti tradičním metodám (např. gramaticko-překládová) spatřujeme v cíleném rozvoji řečové spontánnosti a komunikativnosti, aniž by se upozaďovala kompetence jazyková. To znamená, že zprostředkováváme znalosti cílového jazyka, které automaticky propojujeme s jejich adekvátní aplikací v konkrétní komunikační situaci a v dané kultuře. Hledáním metody vedoucí k získávání jazykových znalostí a řečových dovedností spolu se složkou paralingvální

⁵³ Vývoj sledujeme od starověké výuky latiny přes období Komenského až ke zrodu dramatické výchovy (jako oboru) ve 20. století, viz kapitolu 2.

a extralingvální se zabývají soudobé pedagogické platformy, např. Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ).

MJT se k výuce češtiny pro cizince začíná formovat v roce 2005. Impulzem k jejímu vzniku je potřeba účastníků kurzů posílit vedle jazykové kompetence i komunikační pohotovost nutnou v běžném životě. Naším cílem proto bylo najít cestu k aktivnímu používání jazykových prostředků, kterými v určité fázi nabývání jazyka žák disponuje, a naučit studenta úspěšně předat informaci v dané sociokulturní oblasti, aniž by se opomíjely faktory společenské, strategické, diskursní atd.

MJT je nejprve uplatněna v jazykové škole v divadelním kurzu,⁵⁴ který sloužil jako praktický seminář doplňující běžnou výuku o speciální procvičování plynulosti projevu. Od roku 2007 je součástí seznamu volitelných seminářů češtiny pro cizince v Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze (dále ÚJOP UK), na konferencích a na odborných sympoziích jsou prezentovány příspěvky vztahující se k MJT a uvedená metoda se rozšiřuje i prostřednictvím odborných školení a workshopů určených učitelům češtiny jako cizího jazyka (např. ÚJOP UK, jazyková škola Skřivánek, Descartes apod.).⁵⁵

V posledních letech se proto s tímto způsobem výuky setkáváme v praktické sféře (Studijní středisko Albertov ÚJOP UK, program Česká studia FF UK) i v podobě seminářů pro učitele nebo pro studenty bakalářského studia v Ústavu bohemistických studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (dále ÚBS FF UK) nebo v ÚJOP UK.

Od roku 2007 do roku 2012 se prostřednictvím MJT připravilo kolem 20 divadelních představení. Některé ze scénářů vydává nakladatelství Karolinum v roce 2011 pod názvem *Dialogy k výuce češtiny pro cizince*. Tyto texty vycházejí z práce frekventantů, v materiálu se proto odráží cíl odstranit vybrané řečové nedostatky, které jsme u vyučovaných objevili (ke scénářům viz podkapitolu 3.2.3).⁵⁶

⁵⁴ V roce 2006 tento divadelní kurz figuroval v nabídce Jazykové školy hlavního města Prahy s právem státní jazykové zkoušky, kde se metoda dále systematizovala.

⁵⁵ Jako příklad jmenujeme každoroční mezinárodní konferenci o češtině jako cizím jazyku v Poděbradech, mezinárodní konferenci *Divadlo jazyků, Mezinárodní symposium o češtině v zahraničí Čeština jako cizí jazyk, Masarykovu konferenci*.

⁵⁶ Z toho důvodu nedoporučujeme scénáře beze změny převzít a používat je k přípravě jakéhokoli jevištního tvaru, jelikož je třeba jejich úprava vyplývající z práce s konkrétními frekventanty (role a texty musejí být v souladu s charakterem studentů, s jejich kulturou, v závislosti na jejich řečovém vybavení, na jejich přístupu k práci apod.). Dialogy mohou mimo jiné učitele inspirovat k tvorbě vlastních scénářů, avšak cílem publikace není předložit „hotové“ texty k přípravě divadelního představení. *Dialogy k výuce češtiny pro cizince* nemají sloužit jen k výuce využívající MJT, v jiných kurzech (tj. bez využívání divadla) je možné knihu pojmut jako doplňkový materiál (např. k nácviku jazykových prostředků je tímto poskytnut zásobník rozhovorů v komunikačním kontextu).

V oboru čeština jako cizí jazyk vznikají nové publikace. Domníváme se, že mezi ty, které tuto lingvodidaktickou disciplínu musejí ještě doplnit, patří mimo jiné metodika výuky češtiny jako cizího jazyka. Existují sice již první takto specializované příručky (např. *Metodika přípravy ke zkoušce A1 pro získání trvalého pobytu*), ale prozatím chybí souborné systematizování metod vhodných pro lingvodidaktickou prezentaci češtiny jako nemateřského jazyka. K tomuto účelu je třeba mapovat a shromažďovat jednotlivé popisy konkrétních metod (obsahující jejich analýzu, soupis osvědčených aktivit, výsledky výzkumů aj.), na něž by metodika odkazovala.

3.2.1.1 Vymezení cílové skupiny frekventantů

MJT lze aplikovat při výuce různých cizích jazyků, prozatím však byla realizována na studentech, které spojuje několik skutečností.

Účastníci kurzů se chtějí nejen naučit cizímu jazyku (v našem případě češtině), ale výuka probíhá bez mediačního jazyka, přímo v České republice, kde mohou získané vědomosti ihned po skončení kurzu použít v praxi.

Na rozdíl od běžných jazykových kurzů pro Čechy vytvářejí frekventanti mnohem pevnější skupinu a mají většinou silnější motivaci ke studiu. Stmeluje je jak potřeba ovládnutí jinojazyčného kódu, tak potřeba vlastní adaptace v zahraničí (v tomto případě v České republice). Ze zkušenosti můžeme tvrdit, že cizince v kurzu MJT velmi často spojují i konkrétní zájmy, a to především zájem o českou kulturu a o divadlo.

Pro skupinu je dále charakteristické její národnostně i věkově heterogenní složení – vyučovaní pocházejí z různých zemí světa a většinou mají mezi sebou věkové rozdíly (aktéři jsou ve věku cca od 18 do 50 let).

3.2.2 Cíle metody jevištního tvaru⁵⁷

Při uplatňování MJT je nutné akceptovat všechny vytyčené cíle, z nichž má každý v rámci zmíněné metody svou specifickou pozici a způsob jeho naplňování se mění v závislosti na etapě výuky (jinak se např. naplňují informativní cíle ve fázi zaměřené na rozvoj plynulosti projevu a jinak ve fázi zaměřené na přesnost propozice), viz podkapitulu 3.2.3.

⁵⁷ Cíle MJT, jež zmiňujeme v podkapitole 3.2.2, jsou součástí příspěvku, který byl přednesen na setkání AUČCJ, viz Kestřánková 2007.

Prezentaci systému cílů považujeme za zásadní, neboť „při komunikačně koncipované výuce by se mělo vždy pamatovat na její záměr, popř. na cíle jednotlivých jejích etap. Je třeba respektovat hierarchii cílů – na jejich vrcholu je dosažení plné komunikační kompetence absolventů“ (Čechová 1994, s. 159).

V následující části kapitoly představujeme obecné, formativní a informativní cíle, v jejichž rámci se mimo jiné stručně věnujeme rozsáhlé a složité problematice týkající se vhodnosti zprostředkování nespisovných variet jinojazyčným mluvčím ve výuce českého jazyka.

3.2.2.1 Obecný cíl

Za obecný cíl považujeme přípravu konkrétního jevištního tvaru a jeho realizaci, což tvoří i průvodní motivační složku po celou dobu vyučovacího procesu.

MJT vychází z předpokladu, že si frekventanti neposílí jen jazykové znalosti, ale prostřednictvím prožitku získají i zkušenosti s každodenní verbální komunikací. Vzhledem k tomu, že jazyk je živý organizmus, je potřeba řečových dovedností nabývat v kontextu reálných či simulovaných situací,⁵⁸ viz např. Hendrich a kol. 1988, Choděra – Ries a kol. 2000, Štindlová 2005 aj.

Uvedené podporuje Ch. Wessels slovy: „*Drama je konání. Drama je bytí. Drama je úplně normální věc. Je to něco, do čeho se všichni pouštíme každý den, když čelíme obtížným situacím*“ (Wessels 1987, s. 7).⁵⁹

3.2.2.2 Vzdělávací cíle

Aktivity MJT zasazené do výuky jsou spojené s komunikací a s prací s jazykem (např. produkováné dialogy v prezentacích a v improvizacích, široké spektrum práce se scénářem, neustálá potřeba porozumění slyšenému – porozumění jak učiteli, tak spolužákům atd.).

⁵⁸ Na začátku studia zařazujeme do výuky spíše (jednoduchá) témata úzce spjatá s běžným životem, později je modifikujeme se zvyšujícími se řečovými nároky, jež na studenty klademe. Tato skutečnost zdůvodňuje i různou volbu konkrétních postupů MJT. S vyučováním na úrovni A1 podle *SEER* se nemůžeme pro jazykovou či kulturní bariéru „ponořit“ do příběhu a náležitě analyzovat jeho segmenty, proto volíme až banální komunikační situace, aby v nich cizinci nejen obstáli v běžném životě v ČR, ale aby v nich také dokázali přirozeně jednat na scéně. S frekventanty na nadprahových jazykových úrovních (např. B2 podle *SEER*) se více koncentrujeme na příběh, viz podkapitoly 3.1.1.1 a 3.2.3.

⁵⁹ Přeložila M. Boccou Kestřánková. Citace v původním znění: *Drama is doing. Drama is being. Drama is such a normal thing. It is something that we all engage in daily when faced with difficult situations.*

V současnosti se výuka cizinců mnohdy koncipuje podle komunikačních potřeb konkrétních frekventantů.⁶⁰ V těchto případech je nezřídka prioritní, aby žáci obstáli v běžně mluvené komunikaci.

Nesouhlasíme s postupy, které v důsledku výše zmíněného rezignují na osvojování jazykového systému (viz Úvod), neboť každá „komunikačně pojatá výuka, není-li pojata zároveň systémově, svou nahodilostí ztrácí na efektivnosti“ (Čechová 1994, s. 159). Souhlasíme dále s premisou, že při aplikaci komunikačních postupů nelze upozadovat znalost gramatiky, viz např. Čechová 1994, Štindlová 2005, Hrdlička 2010. Informativní cíle MJT jsou proto založeny na rozvoji řečových dovedností na všech jazykových rovinách, na vytváření komunikačních návyků a na systematickém rozvíjení komunikačních schopností při užívání jinojazyčného kódu.

V této podkapitole se proto zabýváme oblastmi, v nichž řečový pokrok očekáváme, a uvádíme, jakého skutečného zlepšení lze docílit. S každou pracovní skupinou je však potřeba postupovat specificky v závislosti na vztazích mezi jejími členy, na jejich charakterech, na jejich lingválních a extralingválních potřebách, podle čehož se budou odlišovat i vytyčené komunikační cíle.

Obecně platné podrobné definování vzdělávacích cílů není možné, neboť výchozím „materiálem“ a obsahem MJT jsou předem nevymezené prožitky studentů.⁶¹ Jak pro MJT, tak dramatickou výchovu (viz podkapitolu 3.1.1.1) neexistuje propracovaný a předem stanovený souhrn znalostí tvořících vyučovací penzum, neboť „formulováním hodnot dramatické výchovy je současně formulován i základ jejího obsahu či učiva (...).⁶² Konkretizace cílů, a proto i obsahu („učiva“) a prostředků pro určitou instituci (...) jsou bezprostředně závislé na skupině (třídě žáků), na její konkrétní skladbě (včetně vybočujících jedinců, nejen na pomyslném průměru nebo obecné charakteristice věku či skupině apod.). Proto osnovy tohoto předmětu mohou být vždy jen rámcové a mají mít spíše charakter pojetí, koncepce předmětu než předem stanoveného, obecně platného a pevně dodržovaného výčtu učebních témat. Konkrétní, ale přitom variabilní plán lze stanovit pro jednotlivou hodinu nebo blok hodin (projekt)“ (Machková 1998, s. 56).

⁶⁰ Vycházíme ze zkušenosti s výukou v komerční sféře, kde se učí na základě zmíněných komunikačních potřeb a zájmů klientů.

⁶¹ Prostřednictvím prožitků účastníci poznávají skutečnosti, jejichž osvojení je součástí vyučovacích cílů, viz podkapitolu 3.1.1.1.

⁶² Totéž se vztahuje k MJT.

V deskripci MJT sice nemůžeme vymezit sumu poznatků tvořících podrobný obsah informačních cílů,⁶³ avšak na konci její 2. fáze (zaměřené na plynulost, viz níže) na základě pozorování projevů cizinců sumarizujeme jazykové jevy, jež dělají frekventantům skupiny potíže. Následný soupis těchto jevů podává určitý přehled informací, jež se mají studenti naučit. Kýžené vyučovací penzum je stanoveno až v poslední (tj. ve třetí) fázi.

Z daných důvodů vymezujeme vzdělávací cíle obecně v rámci jazykových rovin, v nichž očekáváme pokrok, a formulujeme pouze nejdůležitější body, které je potřebné sledovat při kterémkoli uplatnění MJT.

V odborné literatuře je řazení jazykových rovin nejednotné (srov. např. Beneš a kol. 1970, Hendrich a kol. 1988, Čechová – Styblík 1998 aj.).⁶⁴ V oboru čeština jako cizí jazyk je tendence prezentovat jazykové prostředky v pořadí výslovnost, mluvnice, slovní zásoba (viz např. Hádková kol. 2005, Čadská a kol. 2005, Cvejnová a kol. 2008) – tuto posloupnost přejímáme, neboť tato disertace patří mezi lingvodidaktické práce češtiny jako cizího jazyka.⁶⁵ Za rovinu lexikální začleňujeme rovinu textovou.

S ohledem na cíle a prostorové možnosti studie zmiňujeme u každé jazykové roviny jen konkrétní obtíže, které se u žáků objevovaly během naší pedagogické práce. Níže uvedené oblasti problémů slouží jako příklad, neopírají se o výsledky speciálního empirického výzkumu, nezohledňujeme v nich frekvenci jejich výskytu v projevech účastníků či jejich obtížnost pro určitou národnostní skupinu jinojazyčných mluvčích. Podrobné zpracování této problematiky bude tématem našeho dalšího bádání.

3.2.2.2.1 Rovina zvuková

Pokud jde o výslovnost hlásek, pro studenty často představuje překážku percepce a realizace vokálů (kvantita i kvalita), produkce některých konsonantů a dále hláskových kombinací. Pozornost je však třeba rovněž věnovat slovnímu přízvuku či celkově souvislé řeči (např. rytmus a plynulost promluvy).

⁶³ Připomínáme, že MJT byla prozatím používána jako metoda doplňková, nevychází z vyučovacího penza definovaného učebnicí ani není před začátkem kurzu dáno přesné množství informací, které má být ve výuce zprostředkováno, viz podkapitulu 3.1.1.1.

⁶⁴ Hendrich a kol. (1988) postupují od slovní zásoby přes mluvnici a zvukovou podobu cizího jazyka k dovednostem, oproti tomu Beneš a kol. (1970) nebo Čechová – Styblík (1998) se nejprve zabývají zvukovou rovinou, následně gramatickou a lexikální rovinou.

⁶⁵ Speciální pozornost věnujeme způsobům a možnostem rozšiřování slovní zásoby u cizinců učících se češtině, neboť lexikum zaujímá centrální postavení při nabývání jinojazyčného kódu (např. nácvik výslovnosti a gramatiky probíhá v závislosti na lexiku), viz např. Hendrich a kol. 1988, Thornbury 2004, Scrivener 2005.

V současném vyučování češtiny pro cizince registrujeme tyto tendence:

U začátečníků se učitelé komplexně zabývají výslovností v první lekci nebo v úvodním audioorálním kurzu, po čemž systematické zdokonalování řečových schopností v této oblasti ustupuje do pozadí a důraz se přenáší na jiné jazykové roviny, zejména na mluvnici (viz např. Hronová – Hron 2008, Rešková – Pintarová 2006, Kaska 2013). Pro výuku frekventantů nadprahových úrovní jsou k dispozici většinou učebnice, které ve své koncepci buď výslovnosti nevyčleňují speciální prostor, nebo jej minimalizují v porovnání s rozvíjením schopností a dovedností ostatních jazykových rovin (viz např. Parolková 2000, Adamovičová – Hrdlička 2010, Bischofová a kol. 2011).⁶⁶

Z konkrétních výslovnostních potíží cizinců jmenujeme na prvním místě realizaci kvantity vokálů (viz např. Romaševská 2007). V češtině je délka významotvorná (srov. *vila – víla, dal – dál, byli – býlí* atd.) i tvarotvorná (srov. *ji – jí, kupuji – kupují, myslí – myslí*). Krátké a dlouhé samohlásky jsou nejen součástí zvukové stavby slova, ale v kořenu slova není kvantita systémovým prvkem distribuce vokálů.⁶⁷ To znamená, že jinojazyčný mluvčí je odkázán na schopnost porozumění slyšenému, na správnou fixaci lexému nebo na zkušenost z řečové praxe, nikoli na logické odvození z pravidla, viz např. Cvejnová a kol. 2008, Zíková 2012. Návčik navíc komplikuje skutečnost, že studenti často zaměňují kvantitu za přízvuk, viz také níže.

U kvality samohlásek se při výuce pravidelně setkáváme s komplikacemi, které rozdělujeme do tří oblastí.

V první řadě musejí být vokály plně realizovány ve všech slabikách,⁶⁸ a to i v nepřízvučných – nesmí docházet k jejich redukci (viz např. Palková 1995, 2006, Romaševská 2007).

Dále se zaměřujeme na činnost rtů, jejichž zaokrouhlování a zaostřování přispívá ke správné kvalitě vokálů (viz např. Palková 1997, Cvejnová a kol. 2008).⁶⁹ Nesprávné

⁶⁶ Mluvíme-li o tendencích projevujících se v učebnicích, nemáme na mysli veškeré vyučovací materiály. Na návčik výslovnosti se pravidelně zaměřují učebnice pro jinojazyčné mluvčí na podprahových úrovních A1 a A2 (např. Cvejnová 2008b, Cvejnová 2012b) i na vyšších jazykových úrovních podle *SEERR* (např. Kestřánková – Kopicová – Šnaidaufová 2010a, Boccou Kestřánková a kol. 2013a). Ke zmíněnému účelu dále slouží řada doplňkových publikací (např. Palková 1989).

⁶⁷ Tím je myšleno, že nejsou dána přesná pravidla pro výskyt dlouhých a krátkých vokálů v kořenu slova (např. *hrát*) a v odvozených slovech (např. *vyhrát, výhra, hráč, hrací*), proto se je cizinec musí naučit z paměti při studiu nového lexika. Oproti tomu délka např. v koncokách slov ohebných představuje systémově se opakující prvek aplikovatelný na celou skupinu jevů.

⁶⁸ Samozřejmě z nich vyjímáme slabiky, jejichž základem je slabikotvorná souhláska *r, l, m* (např. *krk, hlt, sedm*).

⁶⁹ K terminologii viz Palková a kol. 2004.

nastavování mluvidel sledujeme např. u Japonců při realizaci samohlásky *u*, která je v japonštině nezaokrouhlená, proto je tento způsob artikulace přenášen i do češtiny (více viz např. Duběda 2005, Tírala 2005).

Dílčím (avšak často se objevujícím) okruhem nesnází je správná výslovnost českého *i* (viz např. Hádková a kol. 2005, Romaševská 2007, Hedbávná – Janoušková – Veroňková 2009), na niž dbáme především u polsky a rusky hovořících mluvčích. V mluvených projevech těchto frekventantů zůstává tvrdé *y*, přestože čeština ve výslovnosti tvrdé a měkké *i* nerozlišuje, viz např. Palková 1997.⁷⁰

V MJT se pro pokrok ve zvukovém ztvárnění vokálů neustále upozorňuje na nedostatky, důsledně se vyžaduje přesné opakování slov po učiteli a lexémy se nacvičují výhradně se správnou výslovností.⁷¹

Pro lepší fixaci je efektivní spojit nácvik vokálů s pohybem. Dosažení náležitě kvantity pomáhá, když vyučovaní (např. v připravených rozhovorech) propojují obtížné lexémy s gestem (např. s gestem ruky) ilustrujícím nejen délku, ale i přízvuk.⁷² Progresu v kvalitě se dosahuje obdobně. Např. pro správnou realizaci *u* se do divadelního představení zakomponuje pasáž vyžadující pískání nějaké známé melodie.⁷³ Po této pasáži, v níž jsou mluvidla vhodně nastavena, následují repliky obsahující slova se samohláskou *u*.⁷⁴

Druhé zmiňované úskalí na hláskové rovině se týká konsonantického systému. Zíková na bázi slovanských jazyků vyčleňuje tři hlavní typy problémů. „*První z nich představují „specificky české“ souhlásky, jako jsou palatály, h či ř (...), druhý hlásky, které sice ostatní slovanské jazyky mají, ovšem v mírně odlišné podobě (např. zadní sykavky š, ž, č), a konečně poslední výrazné riziko představují kontextuální varianty hlásek, které čeština nemá (např. zadní, tj. velarizovaná varianta l)*“. (Zíková 2012, s. 117)

⁷⁰ V tomto kontextu bychom mohli jmenovat celou řadu dalších problémů (např. u Francouzů nesmějí být české samohlásky nosové či se u těchto mluvčích nesmí zanedbat správná realizace diftongů, zejména *ou*). Praxe potvrzuje, že negativní vliv mateřštiny se při artikulaci samohlásek projeví téměř u každého studenta, jelikož se cizí vokály od českých často odlišují, třebaže jen minimálními elementy (může jít např. pouze o určitý stupeň otevřenosti / zavřenosti).

⁷¹ Tvorba vhodných cvičení na zlepšení výslovnosti závisí na řadě faktorů, např. je zásadní, zda se obtíže objevují u jednotlivce (což může vést až k individuální logopedické péči) či u celé skupiny, zda nedostatky ovlivňují celkovou srozumitelnost promluvy či jen přenos některých lexémů atd.

⁷² V jednom kurzu činilo studentům potíže střídání dlouhých a krátkých vokálů ve slově *rozdávat*. Pomocí jim bylo, když aktér při realizaci krátkých samohlásek rychle stáhl prsty ruky k sobě (jiným frekventantům vyhovovalo zatnout pěsti) a při dlouhých samohláskách je povolil s příp. uvolněným gestem ruky.

⁷³ Ke zmíněnému účelu je vyžadováno pískání „špulením“ rtů, nikoli na prsty.

⁷⁴ Pískání lze zakomponovat i jinak (nikoli jen prostřednictvím hudby a rytmu), např. jej využíváme jako kontaktového prostředku.

Uvedené skupiny obtíží se vyskytují i u mluvčích jiných než slovanských jazyků. V praxi je však třeba věnovat pozornost každé souhlásce, neboť se u každého konsonantu setkáme s určitými nesnázemi. V každém kurzu MJT se opakují problémy např. s výslovností *ř*, *r*, *h*, *ch*, sykavek a palatál.

Na základě zkušenosti z výuky cizinců řadíme k nejobtížnějším z českých konsonantů hlásku *ř*, která se v porovnání s ostatními jazyky objevuje ojediněle.⁷⁵ Hůře se studentům vyslovuje *ř* znělé (např. *řeka*, *moře*, *hřebík* atd.) než neznělé (např. *neteř*, *tři*, *křídlo*), viz Palková 2006. U znělého *ř* se totiž část energie výdechového proudu spotřebovává na kmitání hlasivek, a tak mnohdy bývá síla výdechu při vlastní artikulaci v dutině ústní (tj. na rozkmitání jazyka a vytvoření charakteristického šumu) nedostatečná. Komunikační závažnost náležité realizace *ř* se v praxi mnohdy přeceňuje, jelikož jeho nesprávná výslovnost zpravidla nevede k nepochopení.

Rovněž hláska *r* není v mnohých jazycích součástí jejich fonologického systému nebo je její zvukové ztvárnění v jiných řečech odlišné (např. vibranta ve francouzštině), viz Duběda 2005. Na její nácvik se proto v MJT zaměřujeme každý semestr.

Asiaté (především Číňané, Japonci a Korejci) pravidelně zaměňují konsonanty *r* a *l*, a to v jakékoli pozici slova (např. *rýma*, *folie*, *hora*, *dělá*, *měl* apod.), viz např. Kostečka 1996, Duběda 2005, Hádková a kol. 2005. Tyto hlásky jsou pro češtinu specifické tím, že mohou tvořit základ slabiky (např. *strčit*, *mlčet*, *vlk*, *krk*). Frekventanti obvykle rychle pochopí slabikotvornost *r* a *l*, avšak podstatně komplikovanější bývá mluvená realizace těchto likvid.

Další artikulační problémy (např. pro Francouze, Angličany, Korejce aj.) jsou spojeny s glotálou *h*, která je znělá. Cizinci ji běžně buď vyslovují jako hrtanovou, avšak neznělou, nebo ji nahrazují jinou hláskou, např. *ch* (více viz Palková 1989, 2006, Kostečka 1996).

Nedostatečné rozlišování znělých a neznělých souhlásek činí potíže např. mluvčím s mateřštinou němčinou (viz Newerkla 2007), kteří v tom důsledku vysloví např. *v Praze* jako [f prase].

Vedle výslovnosti jednotlivých hlásek je vhodné věnovat pozornost hláskovým kombinacím (viz Palková 1989, Hedbávná – Janoušková – Veroňková 2009). Jde např. o správné uplatňování asimilace znělosti (výslovnost *pod lesem* by měla být [pod lesem],

⁷⁵ Určitá varianta *ř* se vyskytuje v horní lužické srbštině, v řeči některých indiánských kmenů Jižní Ameriky, tato hláska dříve existovala v kašubštině a ve starší polštině, přičemž „polské *ř* se dnes vyslovuje buď jako *ž*, nebo *š*, zapisuje se spřežkou *rz*“ (Čechová a kol. 2011, s. 20).

nikoli [pot lesem], v lednu jako [v lednu], nikoli [f lednu]) a použití rázu (v okně by mělo být vysloveno [f?okně], nikoli [v?okně] nebo [vokně]).⁷⁶

Kromě řečeného se musí učitel zaměřovat na celkovou plynulost promluvy a na její rytmus. Důležitá je správná realizace slovního přízvuku a mluvních (přízvukových) taktů.⁷⁷ To znamená, že je nutné sledovat jak správné umístění přízvuku, tak způsob jeho realizace,⁷⁸ dále spojovat příklonky se slovem předcházejícím a jednoslabičné vlastní předložky se slovem následujícím, viz např. Palková 1995, Hádková a kol. 2005. Účastníci kurzu někdy zaměňují přízvuk za kvantitu vokálu a frekventovaně ho zapomínají přenášet z první slabiky jména, zájmena či číslovky na předcházející prepozici (srov. *náměstí X na náměstí*).⁷⁹

V této oblasti rovněž musíme dbát na celkové intonační ztvárnění promluvy, obzvláště na vhodný melodický průběh výpovědí a adekvátní mluvní tempo, viz např. Palková 2006, Veroňková 2012. V MJT z této oblasti často upozorňujeme např. na melodický rozdíl otázky zjišťovací a doplňovací. Intonaci a tempu řeči se věnujeme zejména při přípravě divadelního představení, jelikož na veřejném vystoupení je zjevné, zda jinojazyční mluvčí problematické jevy v suprasegmentální rovině ovládají.

Náležitě výslovnosti je třeba se neustále věnovat a zabývat se nedostatky vedoucími k možnému nepochopení. Na co nejlepší řečové zdokonalení zvukové stránky projevu se v MJT zaměřujeme v různých dílčích aktivitách během celého vyučovacího procesu,⁸⁰ speciálně při práci se scénářem (tj. ve 3. fázi MJT), poněvadž studenti se podle předloženého textu učí celé repliky. Do scénáře cíleně zakomponováváme lexémy a větné celky obsahující vybrané problematické fonetické a fonologické jevy. V mnohých případech však i po precizním nácviku není artikulace složitých jevů bezchybná. Na druhou stranu tato

⁷⁶ Podrobněji k těmto a dalším komplikacím (např. při realizaci sykavek, palatál, českého alveolárního *l*, kvantitativní vokálů atd.) na hláskové rovině ve výslovnosti cizinců učících se češtině viz např. Kostečka 1996, Hádková kol. 2005, Vlčková 2006, Kusák – Veselková 2007, Hedbávná – Janoušková – Veroňková 2009, Šimek 2012, Zíková 2012. K souvisejícím ortoepickým pravidlům viz např. Palková 1997.

⁷⁷ K terminologii viz Palková a kol. 2004.

⁷⁸ Tím poukazujeme obzvláště na skutečnost, že v češtině není přízvuková slabika tak silná (tzn. není vyslovena takovou silou) jako např. angličtině či ruštině.

⁷⁹ K tomuto typu potíží v češtině u jinojazyčných mluvčích viz např. Hádková a kol. 2005, Kusák – Veselková 2007, Cvejnová a kol. 2008, Jakubše 2012, Zíková 2012.

⁸⁰ Jedna ze „studentsky“ nejpobornějších týmových aktivit zaměřených na zlepšení výslovnosti je *hra na sbor a dirigenta*. Toto lingvodidaktické cvičení vychází z divadelní improvizace (konkrétně z aktivit vhodných pro veřejnou rozvíčku, viz Vasquez 2008). „Hráči na pokyn trenéra vytvoří sbor, který je trenérem dirigován. Společně pak vokálně improvizují na diváky zadané téma a v jazyce, který jim divák takéž zadá“ (Vasquez 2008, s. 220). V našem případě se improvizuje v češtině a místo rozvíjení tématu se pracuje s jednou hláskou, příp. s jedním lexémem (např. *řeřicha*), který studenti v různých emocích a ve vymyšlených, vzniklých melodiích dokola opakují.

nedokonalost vede zřídka k neporozumění, pokud se v diskursu nestřetne více výslovnostních nedostatků.⁸¹

3.2.2.2 Rovina gramatická⁸²

V této rovině při MJT sledujeme největší potíže s českým formálním tvaroslovím (např. se správnou distribucí finálních tvaroslovných sufixů, s tvary přičestí minulého, s indikativem přítomného „nepravidelných sloves II“),⁸³ dále s užíváním nejfrekventovanějších vidových dvojic, pomocného slovesa (zejména v minulém čase a v kondicionálu), slovesných vazeb, konjunkcí, prepozic (s významem časovým, místním aj.) atd.

Ze všech zmíněných gramatických kategorií a jevů se v této podkapitole zaměříme se na lingvodidaktickou prezentaci pádu a vidu, neboť je většina cizinců pokládá pro jejich komplikovanost za zásadní překážku. Zabýváme se jimi proto každý semestr.

Mluvnice českého jazyka mnohdy představuje pro jinojazyčné mluvčí (obzvláště pro začátečníky neslovanského původu) při studiu češtiny nejnáročnější jazykovou rovinu. Souhlasíme s bohemisty (např. Hádková a kol. 2005, Škodová – Štindlová 2007, Hrdlička 2009), kteří zdůrazňují nezastupitelnost gramatiky při výuce, a podporujeme názor, že by i frekventant na úrovni A1 *„bez ovládnutí gramatického minima (...) nebyl schopen dekódovat žádný komunikát a i jeho úspěšnost v roli produktora by byla vázána na vstřícné okolnosti komunikování“* (Hádková a kol. 2005, s. 10).

Ve výuce cizích jazyků se objevují různé názory na roli, podstatu a výklad mluvnice (viz např. Hrdlička 2009) a neustále se hledají možnosti, jak posluchačům nabývání jazykové kompetence usnadnit (viz např. Holá 2006, Maidlová 2006). U podprahových jazykových úrovní některé metody gramatické prostředky redukuje (viz Malinovský 1995, Škodová –

⁸¹ Ke způsobům a k možnostem logopedické práce a terapie u cizinců učících se češtině viz např. Palková 1989, Andrášová 2007, Cvejnová a kol. 2008, Hedbávná – Janoušková – Veroňková 2009, Angheliescu 2010.

⁸² MJT a vybrané parametry rozvoje gramatické roviny jejím prostřednictvím, které prezentujeme v tomto segmentu podkapitoly, jsou součástí připravovaného čísla časopisu *Nová čeština doma a ve světě*.

⁸³ Pro jinojazyčné mluvčí je didakticky neefektivní dělení sloves do pěti tříd podle zakončení 3. osoby sg. indikativu přítomného. V praxi se osvědčila klasifikace do čtyř skupin podle infinitivu (*-at, -et/-it, -ovat* a tzv. „nepravidelná slovesa II“ typu *nést, pít, hrát* atd.), viz např. Rešková – Pintarová 2006. Každá skupina má společné osobní koncovky, avšak v těchto „nepravidelných slovesech II“ se navíc realizují hláskové změny v kmeni přítomného. K „nepravidelným slovesům I“ řadíme v souladu s českými gramatikami verba *být, chtít, jíst, vědět* a mezi „nepravidelná slovesa II“ řadíme v souladu s lingvodidaktickým území výše uvedené. K výkladu verb se ve výuce češtiny jako cizího jazyka přistupuje nejednotně, např. Poldauf – Šprunk (1968) člení skupinu „nepravidelných“ sloves do šesti podskupin, do nichž jsou zahrnuta a dále klasifikována „nepravidelná slovesa I“ i „II“.

Štindlová 2007) nebo uplatňují mediační jazyk, který se shoduje s mateřštinou frekventantů kurzu.

V hodinách MJT nelze využít přechodu do jiné řeči,⁸⁴ neboť vyučování pocházejí z různých jazykových oblastí, proto musí být mediačním jazykem čeština. Učitel usiluje při hovoru s cizincem o co nejjednodušší vyjadřování (aplikuje jednotný, pravidelně užívaný zprostředkovací jazyk), student se tak musí co nejrychleji zorientovat v obsahu promluvy a mimo jiné i v základních gramatických tvarech a významech.

Většina současných učebních materiálů češtiny pro cizince (např. Confortiová – Confortiová – Cvejnová – Čadská 2003, Adamovičová – Ivanovová 2006, Rešková – Pintarová 2006) akcentuje přesnou produkci koncovek, což se stává cílem MJT až při práci se scénářem, tj. ve 3. fázi.⁸⁵ Právě v této etapě zaznamenáváme v rovině gramatické největší pokrok – účastníci kurzu podle scénáře memorují vybrané výpovědi a nacvičují si je v určitém (někdy simulovaném) komunikačním prostředí. Usilujeme tímto způsobem o fixaci forem slov ohebných zasazených do syntaktických struktur a do konkrétních situací (např. v kontextu oslavy narozenin se zautomatizuje valence slovesa *gratulovat*, tvoří se výpovědi typu *Gratuluji ti k narozeninám; Adam jí už pogratuloval* atd.). Naším záměrem je, aby frekventanti nabyli co nejvíce řečových zkušeností, a díky nim následně rozpoznali, kdy lze daný jev v praktickém životě aplikovat a kdy je naopak jeho užití nevhodné.⁸⁶

Řečené však neznamená, že se v 1. polovině semestru jmenné a slovesné flexi nevěnujeme. V počátcích kurzu však není naším cílem bezchybná produkce koncovek, ale pochopení jejich funkce, neboť nemalé potíže, s nimiž se potýká především student bez znalosti slovanského jazyka, jsou spojeny právě s flexí a se značným množstvím českých koncovek (viz např. Hausenblas – Kuchař a kol. 1979, Poldauf – Šprunk 1968, Kresin 2006). Nejprve (zejména u začátečníků) obvykle objasňujeme způsob ohýbání slov, komunikační funkce jmenných a slovesných mluvnických kategorií (zejména pádu, čísla, osoby, času, způsobu a vidu), až poté přecházíme k různým typům deklinačních a konjugačních paradigmat.⁸⁷

⁸⁴ Tím máme na mysli řeč, která by byla všem přítomným stejně srozumitelná.

⁸⁵ Srov. pojetí mluvnice např. v metodě přímé, v komunikační nebo v učení se v sériích, viz podkapitola 3.3.2.

⁸⁶ Speciálním cílem třetí fáze je mimo jiné zvýšení schopnosti vyučovaných funkčně pracovat s gramatickými prostředky (více viz níže 3.2.3).

⁸⁷ Např. při seznámení s mluvnickou kategorií pádu musí cizinec v první řadě pochopit, že tento jev vyjadřuje koncovkami, dále že určuje „vztah jména (často ve spojení s předložkou) k ostatním slovům ve větě, především ke slovesům (...)“ (Čechová – Styblík 1998, s. 118) a že „pády tak odrážejí velmi abstraktní reálné vztahy

„Nejvíce se cizinci děsí českých pádů; ale hlavní potíží neplyne z jejich počtu, nýbrž z asymetrie mezi jejich významem a jejich vyjádřením: pro jednu kategorii se užívá několika koncovek, a naopak jedna koncovka může mít několik funkcí.“ (Hausenblas – Kuchař a kol. 1979, s. 463) Pád je však obtížný pro frekventanty i z mnoha dalších důvodů. Nejenže často nekoresponduje s analogickým jevem v některých jazycích,⁸⁸ ale oproti jiným gramatickým kategoriím nemá přímý protějšek v mimojazykové skutečnosti (srov. např. s kategorií čísla, rodu atd.), viz např. Čechová – Styblík 1989.

Nejefektivnější řešení zmiňovaného problému vidíme v didakticky vhodném personálním složení dílčích pracovních skupin a v citlivém opravování při produkci nenáležitých tvarů slov ohebných.

V praxi to znamená, že mezi studenty mluvící slovanskými jazyky, které tyto gramatické významy vyjadřují koncovkami,⁸⁹ zařazujeme frekventanty neovládající žádný syntetický jazyk. Slovanská část skupiny, která pod vlivem mateřštiny lexémy v řeči spontánně ohýbá, neustále konfrontuje ostatní s uplatněním této jmenné morfologické kategorie.

Jinojazyční mluvčí na podprahových jazykových úrovních pravidelně flexi „obcházejí“, vznikají tak např. defektní tvary (*Bydlím v Praha*) nebo příznakové periferní struktury (*Pan Svoboda? Neznám*),⁹⁰ viz Malinovský 1995. Pokud tyto nedostatky nebrání porozumění v dané komunikační situaci, nejsou cizinci během svého řečového projevu opravováni. Zaznamenaná odchylka od normy ale není zcela opomenuta. Vyučující do svého následného diskurzu vkládá analogické výpovědi s náležitým užitím koncovek (např. *Vy bydlíte v Praze? Líbí se vám Praha? Co se vám líbí v Praze?* atd.).⁹¹

Vzhledem k velkému množství tvaroslovných sufixů a k jejich různým funkcím student mnohdy přestane pracovat na přechodu k aktivnímu, náležitému ovládnutí systému

mimojazykové skutečnosti“ (Tamtéž). Když je objasněno, čemu tato kategorie v jazyce slouží, může se začít s osvojováním deklinačních paradigmat.

⁸⁸ Vztah mezi slovy ve větě vyjadřují např. izolační jazyky předložkami a slovosledem.

⁸⁹ Nemyslíme tím mluvčí všech slovanských jazyků. Jmenná flexe není např. v bulharštině nebo makedonštině.

⁹⁰ V počátcích studia je tato tendence vnímána jako vhodná kompenzační strategie, nikoli jako komunikační chyba.

⁹¹ Tento postup není aplikovatelný na veškerá porušování spisovné normy, k čemuž vede celá řada důvodů, např. frekvence chybování (pokud se student záměrně vyhýbá ohýbání slov, není možné reagovat na všechny defektní tvary), charakter a komunikační závažnost chyb (převážně se opravují chyby bránící porozumění), vhodnost / nevhodnost komunikačního prostředí k použití vybraných výpovědí atd. K pojetí gramatické chyby ve výuce češtiny pro cizince viz např. Hánková 2010a, 2010b, Hrdlička 2009, 2010.

skloňování.⁹² Častým důvodem je jeho úspěšnost při přenosu informace, dorozumění v běžné komunikaci, viz např. Škodová – Štindlová 2007, Hrdlička 2010. Tento stav jazykové kompetence se neslučuje s konečným cílem MJT.

Uvedený problém (tzn. pokles motivace ke zdokonalování se v gramatickém systému) řešíme následujícím způsobem: MJT je založena na neustálém dialogu, na hře a na vstupu do role.⁹³ Jedním z jejích principů proto je, aby byly účastníkům stále poskytovány impulzy, které podněcují aktéry k realizaci jistého komunikačního záměru (k mluvení nebo k psaní).

Pokud se ve verbálních projevech produktora v krátkém časovém sledu objevují výpovědi bez aplikace koncovek a bez patřičných hláskových změn, vyvolávají nežádoucí pozornost recipienta (nebo dokonce negativní odezvu). Hráč tak pochopí, že se tímto způsobem nemůže plnohodnotně začlenit do přirozené komunikace, a to ani mezi rodilými mluvčími ani mezi cizinci s vyšší úrovní komunikační kompetence. Nepřítomnost deklinačních prostředků v promluvách totiž představuje významné sociální omezení – recipient ji může interpretovat jako nevhodné chování, povahový rys, osobnostní pózu atd.

Z tohoto důvodu se stává přirozenou motivací frekventantů, aby co nejdříve rozšířili pomyslnou množinu rolí, jež jsou v rámci řečové produkce v češtině schopni zastávat.⁹⁴ Komunikant si tímto způsobem uvědomuje, jak závažný podíl má mluvnická složka na utváření komplexní komunikační kompetence. To znamená, že se prostřednictvím aktivit MJT projevuje, jak negativní dopad má absence mluvnicky správně ovládaného systému na praktický život.⁹⁵

Vedle jmenné a slovesné flexe řadíme k nejobtížnějším mluvnickým oblastem lexikálně-gramatickou kategorii slovesného vidu, která je úzce spjata s kategorií času (viz

⁹² Pro české skloňování je typické, že jedna koncovka vyjadřuje více mluvnických významů. Například sufix *-ami* informuje o slovním druhu, o pádě, o čísle a o rodě. Orientaci v systému jinojazyčném mluvčímu dále komplikuje skutečnost, že pro vyjádření téhož významu je vyžadována aplikace různých prostředků (např. lokál plurálu substantiv může být realizován koncovkami *-ech, -ích, -ách*).

⁹³ Termín vstup do role přejímáme z oboru dramatické výchovy. Rozumíme jím přijetí role v kontextu hry, čímž se aktér stává někým jiným (a to i tehdy, když se jeho úloha shoduje s projevy té sociální role, kterou zastává v realitě). Pregnantně se k této skutečnosti vyjadřuje Machková: „*Drama umožňuje stát se někým jiným v určité situaci a okolnostech, přijmout jeho roli, představit si, jak se člověk s tím či oním charakterem, v té či oné sociální roli cítí, jak myslí, jak a proč se rozhoduje a jak v důsledku čeho jedná. Vnímáme-li chování lidí kolem sebe v reálném životě, velmi často je posuzujeme jen ze svého stanoviska (...) Vstup do role umožňuje podívat se na ně (rozumíme tím chování, pozn. Boccou Kestřánkové) i zevnitř, tedy je začít posuzovat objektivněji*“ (Machková 1998, s. 52).

⁹⁴ Pokud hráč nemluví jinak než agramaticky, bude ostatními spontánně stavěn do odpovídajících rolí. Účastníci kurzu musejí nabýt takového stavu komunikační kompetence, kdy budou schopni plnit žádoucí role týkající se alespoň běžných řečových situací.

⁹⁵ Tato skutečnost je zřetelná konkrétně při zpracovávání jednotlivých úkolů ve skupinách a při přípravě dílčích prezentací.

např. Čechová – Styblík 1998, Hádková a kol. 2005, Kim 2006, Vasiljev 2006, Hrdlička 2010). Uvědomujeme si, že se jedná o velmi složitý jev, k němuž se v rámci výuky jinojazyčných mluvčích prozatím neváže efektivní obecně uznávaný postup pro úspěšnou explikaci a fixaci.

Zkušenosti potvrzují, že i cizinec s pokročilou komunikační kompetencí v češtině málokdy bezchybně formálně i funkčně užívá perfektivní a imperfektivní slovesné tvary (viz Kim 2006, Newerkla 2007, Hrdlička 2010). Značnou komplikaci navíc představuje skutečnost, že se ve většině komunikačních situací aspektu nelze vyhnout.⁹⁶

Výrazné usnadnění pozorujeme, když jinojazyční mluvčí znají tuto kategorii díky znalosti jiného slovanského jazyka (v tomto případě jde o pozitivní mezijazykový transfer). Pokud se však začátečníci s danou problematikou setkávají poprvé, je třeba je s bazovými zásadami řečového fungování vidu seznámit.

Z lingvodidaktického hlediska se při výkladu tohoto jevu potýkáme se dvěma úskalími (viz Hrdlička 2010). Zdařilost výkladu totiž závisí na vhodném zjednodušení, které však nesmí s rostoucí komunikační schopností vyučovaného zůstat u přílišné redukce informací, dále na důsledném a zároveň adekvátním korigování chyb studentů při jejich snaze aplikovat jisté pravidlo v řečové praxi.

V MJT u mluvčích na podprahových úrovních opakujeme, že nedokonavá slovesa vyjadřují proces, průběh děje i stavu, slovesa dokonavá naopak akcentují ukončení (výsledek) činnosti. Uvědomujeme si, že tato zásada v řadě případů neplatí, ale pro počáteční simplifikaci ji pokládáme za funkční. Od úvodního seznámení s videm se také snažíme co nejčastěji připomínat, že přítomné imperfektivní tvary se vážou k přítomnosti, avšak tvar přítomného perfektiv odkazuje k budoucnosti, dokonavé sloveso netvoří opisné futurum.⁹⁷

Ve skupině bývají dohromady začátečníci i frekventanti na vyšší úrovni komunikační kompetence. Osvědčuje se nám nechat pokročilé, aby se pokusili vysvětlit problematiku sami přímo při práci v dílčích skupinách. Díky této skutečnosti je nejen zopakováno gramatické pravidlo, ale udržuje se také skupinová dynamika a neustálá aktivita zúčastněných.

V MJT tuto gramatickou kategorii s mluvčími nadprahových úrovní podrobněji neprobíráme, mluvního pokroku u nich dosahujeme tím, že je při nenáležitém užití vidu opravujeme se zdůvodněním. Často mimo jiné vysvětlujeme, že se nedokonavost aplikuje při

⁹⁶ Termíny aspekt a vid užíváme jako synonymní, srov. rozdílný přístup k terminologii např. u Palka (1989) a Čermáka (2011).

⁹⁷ Tento princip bývá v řečové praxi ojediněle porušován, srov. např. kolokviální *Budeme se soustředit; Nebude tam trefit* (příklady podle Hrdličky 2009).

paralelnosti činností (např. ve větě *Seděl v křesle, poslouchal svou oblíbenou skupinu a nahlas zpíval*) nebo při vytvoření kulisy děje (*Když ležel ve vaně, zazvonil telefon*), viz např. Poldauf – Šprunk 1968.⁹⁸

V optimálním případě by měl začátečník po explikaci bázových případů užití aspektu pochopit rozdíl mezi dokonavostí a nedokonavostí a zautomatizovat si po formální stránce základní vidové dvojice.⁹⁹ Pokročilí studenti by měli dojít k závěru, že kombinací vidu s lexikálními prostředky vyjadřuje české sloveso všechny časové dimenze a že jiné jazyky, v nichž tato gramatická kategorie absentuje, mají místo toho rozvinutou soustavu časů.

Při opravách chyb ve vidové opozici se v MJT držíme dvou obecných zásad (viz např. Hrdlička 2009). V první řadě opakujeme, kdy je příhodné zvolit imperfektivní a kdy perfektivní sloveso. Je přínosné, že se každá explikace váže k produkovanému slovesnému tvaru, který je zasazen přímo do konkrétní improvizace. Nejde tudíž jen o (mnohdy bezkontextový) příklad v učebnici, proto lze aplikaci aspektu zdůvodnit.

Praxe nám dále potvrzuje, že není efektivní věnovat pozornost opravám každého případu nenáležitě volby dokonavosti či nedokonavosti. Jde o kategorii značně komplikovanou, z motivačního hlediska proto nepřeceňujeme komunikační závažnost případných chyb, které díky kontextu většinou nezabraňují dorozumění. Na druhou stranu je kontraproduktivní zůstat u počáteční simplifikace výkladu aspektu, neboť by si účastníci

⁹⁸ Jednou z nejuspěšnějších aktivit v MJT pro nácvik a automatizaci vidových dvojic je *hra na fotografie a filmaře* (viz Poldauf – Šprunk 1968, Šára podle Kresin 2006). Princip této činnosti se opírá o mnemotechnickou pomůcku spojující nedokonavost s filmováním a dokonavost s fotografováním, viz níže.

Aktivita se skládá z následujících kroků. Nejprve jsou hráči rozděleni do 5 skupin, z nichž každá bude mít jeden lísteček s vidovou dvojicí slovesa. Vybraná verba dohromady tvoří začátek příběhu, jež se bude později prostřednictvím jiných činností rozvíjet.

To znamená, že je k dispozici celkem 5 kartiček s uvedenými infinitivy a větami: *BALIT – ZABALIT* → *David a Honza balili na hory. David a Honza zabalili na hory.*; *JÍT – PŘIJÍT* → *David a Honza šli s lyžemi na autobus. David a Honza přišli s lyžemi k autobusu.*; *JÍST – DOJÍST* → *David a Honza jedli v autobusu svačinu. David a Honza dojedli v autobusu svačinu.*; *ZLOBIT SE – ROZZLOBIT SE* → *Řidič se tiše zlobil, že jedí v autobuse. Řidič se na dva kluky rozzlobil.*; *VYHAZOVAT – VYHODIT* → *Řidič rozzlobeně vyhazoval ven všechny pasažéry, kteří v autobusu jedli. Řidič vyhodil i Honzu a Davida a odjel se všemi lyžemi i kufry.*

Jak uvádíme výše, každá skupina dostane po jednom lístečku, jejím úkolem je připravit filmovou nahrávku (obsah 1. věty), která skončí dovršením děje (obsah 2. věty). To znamená, že hráči předvedou etudu (plnou rolou hru), jejíž konec je signalizován živým obrazem, tudíž jakýmsi „zkameněním“ v určitém momentu. Na základě zhlédnutí všech prezentací se poskládá komplexní začátek příběhu, s nímž budeme v dané vyučovací jednotce dále pracovat.

Se středně pokročilými realizujeme z úspory času jen živé obrazy (bez přípravy etud) – jeden bude znázorňovat průběh děje a druhý jeho výsledek, tzn. každá skupina prezentuje dva živé obrazy představující perfektivní a imperfektivní variantu slovesa (např. *DĚLAT – UDĚLAT narozeninový dort*, *JÍST – SNÍST dort*, *MÝT – UMÝT nádobí po oslavě* apod.).

⁹⁹ Explikace musí být přiměřeně náročná, závisí na relevantních rysech komunikantů (srov. filolog X nefilolog, dospělý X dítě, Slovan X Neslovan).

kurzu osvojovali nesprávné metajazykové mechanismy. Z tohoto důvodu cyklicky rozšiřujeme pravidlo prostřednictvím zmiňované komentované korekce nedostatků.¹⁰⁰

Výklad a procvičování mluvnice češtiny jako cizího jazyka vyžaduje zkušenou a kvalifikovaně provedenou parcelaci jevů určených k osvojení (viz Štindlová 2005, Maidlová 2006, Škodová – Štindlová 2007, Hrdlička 2010) a vedle učebnic je třeba ve výuce využívat řadu odborných materiálů.¹⁰¹ Zanedbávání kognitivních znalostí gramatiky nebo jejich přílišná redukce se neosvědčují, neboť jazyková kompetence je nedílnou součástí kompetence komunikační. Neznalost systému či jeho obcházení se v komunikační praxi dříve či později zřetelně projeví a může mít za následek nežádoucí roli cizince v určitých komunikačních situacích i v sociálním kolektivu, protože kvalita řeči ovlivňuje sociální postavení mluvčího.¹⁰²

3.2.2.2.3 Rovina lexikální¹⁰³

Co se týče lexikální roviny a jejích nejfrekventovanějších nedostatků vyskytujících se v MJT, souhlasíme se Cvejnovou a kol., že nejčastější jazykové potíže jsou u jinojazyčných mluvčích „*spojené s významem slova, např. vícevýznamovost*“ (Cvejnová a kol. 2008, s. 31), dále se k nim řadí „*kulturní konotace, omezená možnost spojení slova s jinými slovy na základě kontextu*“ (Tamtéž) nebo jsou „*způsobené interferencí (paronymie, blízká forma slov, odlišný význam, např. řád – řad, a homonymie, totožná forma, odlišný význam, např. mít – mýt)*“ (Tamtéž).

V každém kurzu MJT se věnujeme osvojování idiomatických vyjádření a frází či rozvoji řečových schopností a dovedností, které jsou součástí sociokulturní kompetence.¹⁰⁴ V této

¹⁰⁰ S rostoucí úrovní komunikační kompetence mluvčích postupně uvádíme i další případy distribuce imperfektiv (viz Hrdlička 2010). Ve výuce MJT studenti potřebují mnohdy vyjádřit záměr (např. *Nebudu čekat dál, píšu stížnost na velvyslanectví*), schopnost (*Hezky zpívá; Ty už ale mluvíš dobře!*) či rozvláchnou realizaci a dlouho trvající průběh děje (*Jen tak tam sedím, píšu si poznámky a čekám, až to skončí*). Ve všech těchto situacích frekventantům zdůrazňujeme, že se v nich užívají nedokonavá slovesa.

¹⁰¹ V současnosti postrádáme při výuce dostupnou kvalifikovaně vypracovanou mluvnici cíleně zaměřenou na jinojazyčného uživatele a souhrnnou metodiku (viz podkapitola 3.2.1). Vznik těchto zdrojových dokumentů považujeme za jeden z úkolů současné lingvodidaktiky.

¹⁰² Ke způsobům a k možnostem zvyšování gramatické kompetence u cizinců učících se češtině viz např. Kresin 2006, Hrdlička 2007, Škodová – Štindlová 2007, Vasiljev 2007, Hrdlička 2010.

¹⁰³ V rovině lexikální a textové (na rozdíl od roviny zvukové a gramatické) se nevěnujeme současným tendencím v učebnicích – moderní vyučovací materiály (stejně jako MJT) zprostředkovávají lexikum prostřednictvím konkrétních komunikátů (viz např. Nekovářová 2008, Bořilová – Holá 2009, 2010, Kestřánková – Kopicová – Šnidaufová 2010a). Slovní zásoba je většinou uváděna ve vokabuláři na konci učebnice (např. Cvejnová 2008b, Bischofová a kol. 2011), za každou lekcí (např. Parolková – Nováková 1996, Nekovářová 2008, Bořilová – Holá 2010) nebo ve specifické sekci včetně cvičení k jejímu osvojení (např. Kestřánková – Kopicová – Šnidaufová 2010a, Boccou Kestřánková a kol. 2013a). K možnostem výuky lexika viz např. Thornbury 2004.

části studie se přednostně zaměřujeme na problematiku volby tématu do hodin MJT, na vybrané problémy související se zásadami řečové etikety (např. na tykání a vykání), na správné používání interjekcí a na možný negativní vliv mezijazykové interference.

Fixace lexikálního výraziva je jedním z našich základních cílů, protože porozumění lexiku, jeho zapamatování a náležité uplatnění v řeči zaujímá ve výuce cizích jazyků klíčovou pozici (viz např. Hendrich a kol. 1988).¹⁰⁵ Během celého vyučovacího procesu se spontánně i cíleně rozšiřuje rozsah aktivní i pasivní slovní zásoby, jejíž osvojování také předchází nácvičku gramatiky či psaní.

Neznalost lexika je někdy v rolových hrách málo patrná díky kompenzačním strategiím,¹⁰⁶ které jsou v cílovém jazyce v rámci plynulosti projevu vítány a podporovány. Z hlediska rozvíjení slovní zásoby je však vhodné, aby pedagog neznalost zaregistroval a posléze skupinu s novým lexémem seznámil. Tento výraz musí být představen vždy po stránce zvukové i grafické (viz např. Cvejnová a kol. 2008).¹⁰⁷

Zapisování vybraných slov na tabuli je pro cizince obzvláště důležité, jelikož např. pro asijské studenty je charakteristická silná fixace na psaný text, viz Vlčková 2006. K těmto účelům podle Hendricha a kol. (1988) obvykle vyhrajujeme prostor v závěru vyučovacího

¹⁰⁴ Zmíněné řečové schopnosti a dovednosti vedou k realizaci komunikačních funkcí výpovědi (např. schopnost vhodným způsobem upoutat pozornost či navázat kontakt, vyjádřit lítost, váhání, různé emocionální postoje, názor, identifikaci či nesouhlas s názorem atd.), jejichž naplňováním se projevuje míra sociokulturní kompetence. Šára vymezuje sociokulturní kompetenci jako oblast „*charakteristických vlastností dané společnosti a její kultury, jak je odráží chování příslušníků společnosti při komunikaci*“ (Šára a kol. 2001, s. 219).

¹⁰⁵ Při osvojování řeči bývají jazykové prostředky vzájemně provázány (téměř všechny gramatické významy vyplývají z kombinací slov a jejich forem, lexémy jsou při mluvení realizovány prostřednictvím výslovnosti).

Jak uvádíme výše (viz rovinu gramatickou), v některých metodách se výklad a nácvička mluvnice „obcházejí“ či značně simplifikují (v každodenní mluvené komunikaci je při vstřícnosti komunikačního partnera možný přenos informace a základní dorozumění bez aplikace mluvnice). Tutéž tendenci sledujeme v nácvičce zvukové roviny či psaní, neboť nedokonalá výslovnost zřídka způsobí nepochopení, v psané komunikaci se neprojeví zvuková forma jazyka apod. V případě slovní zásoby učitel může redukovat množství entit určených k osvojení, avšak lexikální jednotky nelze opomíjet. Na základě lexika rozvíjíme další jazykové roviny, komunikace bez lexémů není možná, proto má rovina lexikální centrální postavení ve výuce cizích jazyků, více viz Thornbury 2004.

¹⁰⁶ Kompenzační strategie většinou využívají jinojazyční mluvčí až na úrovni B1 a dále na nadprahových jazykových úrovních, viz SERR (2002).

¹⁰⁷ Při pozorování a sumarizování nejčastějších obtíží objevujících se v MJT nás prvotně udivilo, že není velkou překážkou porozumění derivovaným lexikálním jednotkám (a to přes absenci jednotných a spolehlivých pravidel). Důvod spatřujeme v tom, „že *nejdůležitějším prostředkem rozšiřování zásoby pojmenování je vytváření slov na základě slov, která již jazyk má*“ (Čechová a kol. 2011, s. 96), tudíž vnitřní komponenty lexému napovídají jeho význam. V případě nesnáží týkajících se jednotlivých lexémů se sice vyskytují problémy, které se vztahují k derivaci, avšak souvisejí převážně s produkcí odvozených slov (např. použití slovesných prefixů v běžně mluveném projevu, tvorba deminutiv aj.), viz např. Kostečka 1996. Uvedenému se nevěnujeme blíže, neboť se tato podkapitola zabývá obecnými tendencemi (u vyučovaných) k chybování při nabývání slovní zásoby.

bloku, v němž mají frekventanti dostatečné množství času k opisu slov, příp. k použití slovníku.

V hodinách MJT se většinou setkáváme s tématy vztahujícími se k běžnému životu (např. studium, služby, volný čas), což odpovídá jazykovým úrovním A1–B1 podle *SERR*. Prostřednictvím dílčích činností vytváříme (příp. simulujeme) reálné komunikační prostředí,¹⁰⁸ v němž probíhají improvizace. Základním východiskem pro přípravu programu lekcí jsou výsledky pozorování předchozí práce hráčů a jejich zpětná vazba, tzv. reflexe (viz podkapitoly 1.4 a 3.2.3). Dozvídáme se tak, která témata vzbudila ve skupině zájem, a vybíráme z nich ta, jež zahrneme do přípravy dalších vyučovacích jednotek. Největší rozšíření slovní zásoby sledujeme v oblasti, na jejíž téma připravujeme závěrečný jevištní tvar, jelikož se zvoleným námětem zabýváme po celou 3. fázi MJT (viz podkapitolu 3.2.3).

Každý semestr se při výuce potýkáme s problémem zařazení běžné mluvy do výuky.¹⁰⁹ „Značně nepřehledná situace doposud panující v české lingvistické praxi,¹¹⁰ která se běžně mluvenému jazyku nevěnuje systematicky a v dostatečné míře, se zřejmě podílí i na nedostatečné propracovanosti metodických zásad užití a prezentace mluveného jazyka při výuce.“ (Adamovičová – Pešička 2006, s. 81) Řečené vysvětluje, proč se doposud neurčila míra uplatnění běžné mluvy v komunikaci ve vyučovacích jednotkách (příp. v učebnicích či v osnovách) a ani způsob jejího zprostředkování.

Daná problematika je velmi obsáhlá a komplikovaná. Pokládáme za důležité nahlížet na vnitřní diferenciovanost českého národního jazyka očima lingvodidaktika oboru čeština jako cizí jazyk. V této souvislosti upozorňujeme na nežádoucí tendenci u jinojazyčných mluvčích směřovat spisovné a nespisovné výrazivo bez jejich funkčního rozlišování, viz např. Hrdlička 2010. Vhodnost / nevhodnost přítomnosti nespisovných útvarů ve výuce rovněž přesahuje rovinu lexikální, dotýká se i roviny gramatické, výslovnostní a textové. Uvedené skutečnosti si zasluhují speciální pozornost, proto se na analýzu tohoto okruhu problémů zaměřujeme v podkapitole 3.2.2.2.5.

¹⁰⁸ V podkapitole 3.1.1.1 dokládáme, že i jiné metody takto podněcují u studenta chuť k mluvení a ke studiu.

¹⁰⁹ Běžnou mluvu vymezuje Čechová a kol. jako „soubor jazykových prostředků využívaný při běžné mluvené komunikaci“ (Čechová a kol. 2003, s. 52). K této problematice viz podkapitolu 3.2.2.2.5.

¹¹⁰ Pro účely naší studie pracovně vymezujeme zmíněnou praxi jako lingvální, lingvistickou i lingvodidaktickou. (poznámka Boccou Kestřánkové)

Rozdíl mezi mluvenou spisovnou a nespisovnou češtinou se ve svém důsledku dotýká pragmatiky projevující se především v sociokulturní kompetenci (viz Hirschová 2006).¹¹¹ Naše nahlížení jazyka odpovídá funkčnímu pragmatickému přístupu, který pojímá „*jazyk jako sociální fenomén, jehož univerzální rysy jsou odvozeny od univerzálních rysů lidského chování a jednání*“ (Hirschová 2006, s. 15). Z hlediska řečového jednání je většina sociálních rolí dána vědomím jistých zásad, jejichž dodržování přispívá k tomu, aby byl produktor ve styku s lidmi úspěšný.

Ze zmíněného důvodu ve výuce nezapomínáme na sociokulturní poučení a orientujeme frekventanta podle určitých pragmatických aspektů (viz Hádková a kol. 2005), neboť „*nezvládnutí řečové stránky dané role je příčinou nezdaru, třebaže ostatní předpoklady pro tuto roli má jedinec v dostatečné míře*“ (Kořenský 1992, s. 57). Obzvláště důležité je upozorňovat na jevy, jejichž náležitě užívání dokládá akceptování sociálních norem a zvyků (např. řečové zvyklosti při jednání muže a ženy, učitele a studenta, nadřízeného a podřízeného apod., obecné zákonitosti při návštěvě restaurace, při vyhledání lékaře, při gratulaci atd., konkrétní realizace jistého komunikačního záměru aj.), viz např. Hádková a kol. 2005, Kresin 2006, Vasiljev 2007.

Typické obtíže v této oblasti představuje české tykání a vykání zahrnující aplikaci formálních / neformálních jazykových prostředků. Této problematice se pravidelně věnujeme např. v rozbořech dílčích prezentací. V divadelních etudách je totiž dobře patrná hierarchie různých vztahů, na niž Češi v porovnání s jinými národy (srov. např. s Američany) kladou značný důraz, viz Kresin 2006.

Zejména na začátku semestru jsou analyzovány případy, v nichž by bylo neformální oslovení Čechy dekodováno jako projev neúcty, netaktnosti.¹¹² MJT probíhá v prostředí, kde se aktéři cítí bezpečně, proto se můžeme zabývat rozličným vnímáním reality u různých kultur (tato konfrontace bývá pro některé národy citlivá, např. pro Araby).¹¹³ Student při hře

¹¹¹ Pragmatika a její rozsah nejsou jednotně definovány (srov. např. Vasiljevová 2002, Čmejrková 2002), avšak „*z hlediska problematiky, kterou se zde zabýváme, tj. v interkulturní komunikaci při vyučování jazyka, je vhodné oblast pragmatiky vymezit co nejdříve*“ (Vasiljev 2007, s. 66). S tímto názorem souhlasíme, protože „*k inventáři pragmatické kompetence patří i některé jevy, jež byly považovány za znalost reálií*“ (Tamtéž). Tuto skutečnost mimo jiné potvrzuje nespočet kulturních rozdílů, a to i mezi Evropany. Např. gastronomická ikona piva je pro Čecha i Belgičana totožná (viz Slabochová 2006), avšak Belgičan si v rolové hře objedná červené pivo a vztáhne tuto objednávku k tématu kavárna.

¹¹² V české restauraci nebude zdvořilé, když zákazník např. při objednání pronese *Máš řízek?* Promluvy tohoto typu jsou ještě méně přijatelné, pokud je cizinec v takovém podniku zaměstnán a zeptá se při obsluhování *Co si dáš?*

¹¹³ K etnickým postojům a stereotypům viz např. Průcha 2011.

pochozí, jak se řeč propojuje s (českým způsobem) myšlení, s tradicí, zvyklostmi a sociálními praktikami.

Při rozvoji řečových schopností a dovedností v lexikální rovině se ve vyučovací praxi mnohdy nedbá na osvojování interjekcí a na jejich náležité používání. V MJT se frekventanti seznamují s citoslovci především ve 2. fázi metody (konkrétně při improvizacích). Totožná realizace některých interjekcí má v jiných kulturách zcela odlišnou funkci (např. české *Ale, ale ale!* vyjadřující nesouhlas může být francouzskými rodilými mluvčími mylně interpretováno jako *Allez, allez, allez!* znamenající pobídku k pohybu).¹¹⁴

Důležitost prvků s kontaktním a emocionálním významem spatřujeme zejména při výstavbě komunikačního aktu. Pro nastínění mimojazykové reality jsou často využívány nejen v dílčích prezentacích, kdy je spontánně aplikují sami hráči, ale i ve finálním scénáři (s cílem fixace jejich správné formy a výslovnosti). V závěrečném jevištním tvaru se pravidelně objevují např. situace, v nichž se vyjadřuje bolest (*Au!, Auvajs!, Tsss!*), překvapení (*ÁÁ!, Aha!, Jéé!, Jo?!*) či rozmrzelost (*Nó!, Ach jo!*).

Další okruh nesnází, s nimiž se potýkáme při výuce cizinců, spočívá v negativním vlivu interference (viz např. Zatovkaňuk a kol. 1967, Šourková – Zajíčková a kol. 1968, Žaža 1999). Čechová v této souvislosti poukazuje na to, že se neprokázala „*bezpodmínečně přímá závislost pokroku ve stupni a rychlosti osvojení češtiny na jazykové příbuznosti mateřského jazyka imigranta s češtinou. Sice na počátku osvojování češtiny jsou – podle předpokladu – úspěšnější Slované než Neslované, ale záhy se ukazuje, že při vyšším stupni zvládnutí češtiny na ně silně působí interference*“ (Čechová 2012, s. 100).¹¹⁵

Interference se v procesu komunikace může projevit ve všech jazykových rovinách. V případě slovní zásoby uvádíme čtyři nejvýraznější oblasti negativního transferu.

V první řadě pozorujeme potíže způsobené lexikálními homonymiemi a polysémiemi (srov. anglické *you* /ju:/ a české citoslovce *júú*).¹¹⁶ Během výuky např. Angličan interpretoval větu

¹¹⁴ K této záměně došlo v praxi při jedné z improvizací, v níž Francouz na větu *Ale, ale, ale, co to říkáš?* zareagoval zeslábnutým odchodem ze scény, přičemž produktor repliky očividně očekával vysvětlení.

Ke vzniklé situaci jsme se ve skupinové reflexi vrátili a upozornili na význam citoslovce, které bylo neznámé pro většinu osazenstva kurzu. V následující hodině byla proto „rozcvička“ (tj. zahřívací aktivity, viz Vasquez 2008) zaměřena na osvojování tohoto citoslovce a zároveň částice *No fakt!* jako potvrzení či ujištění pravdy. Bližší popis aktivity viz přílohu č. 1.

¹¹⁵ Čechová (2012) vychází z výzkumu, který se soustředil na češtinu u imigrantů a na její ovládnutí cizinci.

¹¹⁶ Mluvíme-li o mezijazykovém transferu, neoddělujeme mezi příčinami interference homonymiemi od polysémiemi. Řadíme je k jednomu typu příčin interference, neboť tato studie není komparativnělingvistická a neboť pro cizince s malou komunikační praxí v češtině není většinou „průhledná“ genetická souvislost významů stejnéznějících slov.

Dáš mi aspoň půl? jako nabídku hrát kulečnick.¹¹⁷ K tomuto druhu chyb vedou i významové posuny (tj. *vůně* bývá Rusy chybně dekodována jako *zápach*).

Pro jinojazyčné mluvčí je obtížná nejen mezijazyková, ale i česká polysémie a homonymie.¹¹⁸ Často se zaměňují lexémy jako *být* X *bít*, *mýt* X *mít* nebo dochází k nedorozumění v důsledku přenesení významu slova (např. mnohovýznamovost slova koruna).¹¹⁹

Za druhé překonáváme problémy s českými i mezijazykovými paronymy, jelikož především začátečníci vesměs nerozlišují slova s blízkými formami (srov. např. *zpráva* a *zprava*, *dráha* a *drahá*, *být* a *byt* nebo německé *der Stuhl* /štu:l/ a *stůl*, francouzské *papa* a české *papá* či *pápá*, ruské /čjorstvyj/ a *čerstvý*).

Při střetnutí se dvěma českými podobnými slovy většinou (díky kontextu) nedochází k zásadnímu nedorozumění, i když při jejich mluvené realizaci nemusí být mezi nimi zcela patrný rozdíl – jejich rozlišení bývá např. po fonetické stránce na nižší úrovni. Mezijazyková paronyma představují (mnohdy dlouhotrvající a těžko odstranitelnou) překážku při osvojování cizích jazyků. Studenti je totiž v češtině nejen vyslovují s nižší fonetickou kvalitou,¹²⁰ ale stejně jako u homonym mají tendence zaměňovat jejich význam (uplatňují je ve význam, jež znají ze své mateřštiny).

Nejčastější příčina mezijazykové interference je lexikálně syntaktická. Vyznačuje se přenášením konstrukce lexikální jednotky z cizincovy mateřštiny na český ekvivalent. To znamená, že komunikant korektně zvolí lexém, ale ve výpovědi jej pod vlivem mateřštiny spojí s nenáležitou předložkou (např. místo *blahopřát k narozeninám* je užito *blahopřát na / pro narozeniny*) či pádem (frekventanti běžně chybují ve vazbě *být vinen čím*),¹²¹ příp. je jinojazyčný frazém realizován prostřednictvím českých ekvivalentů (např. *Vzal vlak*).

Za poslední příčinu interference považujeme jednoslovné a víceslovné pojmenování – pro jedno slovo v češtině existuje více slov ve výchozím jazyce a obráceně. Např. německy mluvící mají sklon univerbizovat i v češtině, čímž vznikají tvary jako *nákupcentr*. Určitou

¹¹⁷ Anglické *pool* /pu:l/, Čechem vyslovené jako *půl*, označuje kulečnickovou hru.

¹¹⁸ Ve scénářích se polysémie (např. *Má v tašce angličtinu*) objevuje pravidelně, jelikož se frekventanti (především Asiaté) mnohdy podivují přeneseným významům slova.

¹¹⁹ Příklad dále rozvádí naše zkušenost z praxe. Při volné improvizaci na téma koruna předstíral jeden hráč ztracení mince a nereagoval na gesta partnerky, která svou vznešenou a vzpřímenou chůzí naznačovala, že nese na hlavě vzácný klenot.

¹²⁰ V podkapitole viz podkapitolu 3.2.2.2.1 (rovina zvuková) uvádíme, že i výslovnost pokročilých většinou nese rysy cizosti, přesto tím nemusí být snížena srozumitelnost.

¹²¹ Nejzřetelněji je tento jev vidět při používání verb, kde je patrná odlišná slovesná rekce.

souvislost pozorujeme v tendenci současné češtiny univerbizovat víceslovná pojmenování. Začátečníci proto někdy ve větách jako např. *Snědl rajske jablko; Zapnul mikrovlnou troubu* neaplikují jednoslovné pojmenování, které by bylo pro danou komunikační situaci přirozenější. Důvod spatřujeme mimo jiné v používání zastaralých či slovníků, které univerbizaci nereflektují.

Jak bylo řečeno, prohlubování roviny lexikální se v MJT věnujeme v každé vyučovací jednotce. Díky aktivitám s prostředky dramatu (např. rolová hra) je docíleno zasazení lexika do komunikačního kontextu. V práci ve skupinách, v přípravách etud a následně při práci se scénářem se jazykový materiál opakuje, čímž se usnadňuje jeho osvojování a dosahuje se jeho dlouhodobé fixace.

Při výuce se nám osvědčuje postup držet se tří lingvodidaktických zásad podle Hánkové (2006). Sledujeme, zda studenti mezi sebou nekomunikují v jiném jazyce než v češtině, zda všichni významu lexikálních jednotek rozumějí a zda jsou vybrané lexémy k osvojení zapsány na tabuli.¹²²

Při objasňování nového lexika se nespolehneme na internacionalizmy a na ekvivalenci mezi jazyky (a to ani v případě blízkých jazyků, viz např. Hrdlička 1995, Newerkla 2007).¹²³ Neustále máme na zřeteli nebezpečí možných mezijazykových homonym (např. *život* znamená v ruštině *břicho*) či dbáme na sociokulturní poučení a specifické kulturní konotace (některé výrazy poukazují na skutečnost, která má v cizí kultuře jiný význam, srov. např. českou a čínskou *hospodu, kavárnu, restauraci* a zvyky spojené s návštěvou zmíněných stravovacích zařízení).¹²⁴

3.2.2.2.4 Rovina textová

V této části uvádíme, jak prostřednictvím MJT překonáváme potíže s aktuálním větným členěním a s postavením adjektiv před jménem. Věnujeme se automatizaci správného postavení příklonek, větnému záporu, rozdílu spojek *když* a *až* a nadužívání osobních zájmen ve větách, kde je vhodné subjekt nevyjadřovat.

¹²² Další lingvodidaktická doporučení pro nácvik lexikálních jednotek viz např. Hendrich a kol. 1988, Čechová – Styblík 1998, Cvejnová a kol. 2008.

¹²³ Vysledovali jsme, že mnoho cizinců má problémy s porozuměním internacionalizmům. Tato problematika se vztahuje zejména na výuku mluvčích nehovořících evropskými jazyky (viz Kusák – Veselková 2007).

¹²⁴ K dalším komplikacím při rozšiřování slovní zásoby u jinojazyčných mluvčích učících se češtině viz např. Kostečka 1996, Kim 2006, Kresin 2006, Vasiljev 2007, Cvejnová a kol. 2008.

Mezi obecné základní cíle vztahující se k této rovině patří, aby frekventanti v řeči automaticky vybírali ty jazykové prostředky, které jsou adekvátní konkrétní komunikační situaci. Při práci s cizinci na nižších jazykových úrovních je základním úkolem seznámení s prostěsdělovacím funkčním stylem a funkční rozlišování spisovných a nespisovných variet národního jazyka (viz podkapitulu 3.2.2.2.5). Při některých realizacích MJT se ukáže jako vhodné zařadit do druhé fáze výuky práci s uměleckým textem,¹²⁵ v tomto případě by měl být student schopen rozeznávat funkční styl umělecký a prostěsdělovací.

Techniky využívající dramatu vyžadují dialog, tudíž verbálně-neverbální komunikaci (střídají se slovní projevy s paralingvální složkou), která je spojena s kontaktem komunikantů a která se nejfrekventovaněji vyskytuje v každodenním životě.¹²⁶ Mluvený dialog, který vytvářejí dva nebo více mluvčích,¹²⁷ uplatňujeme ve vyučovacích jednotkách v co největší míře.

V MJT neustále budujeme schopnost aplikovat v případě potřeby kompenzační strategie, čímž jsou hráči vedeni k překonání ostychu aktivovat nonverbální komunikační prostředky (např. výrazná gesta, pantomimické vyjádření skutečnosti nebo nakreslení objektu, pro který produktor nezná odpovídající jazykovou realizaci výrazu). Schopnost citlivě vnímat neverbální projevy (viz např. Tegze 2003, Valenta 2004) pozitivně ovlivňuje cizincovu orientaci v rychlé řeči,¹²⁸ pomáhá interpretovat celkový význam sdělení a usnadňuje rozpoznávat důležité i méně významné informace.

V této jazykové rovině nejprve posilujeme nonverbální dovednosti vedoucí k přenosu informace (např. pantomima) a posléze pěstujeme schopnosti s cílem vyjádřit komunikační záměr mluvenou formou.¹²⁹ Frekventant musí být na konci kurzu schopen koncipovat sdělení (realizace předjazykového konceptu), účelně zformulovat jazykovou promluvu (jazyková formulace konceptu) a srozumitelně ji artikulovat (zvuková realizace konceptu), viz např. Čechová a kol. 2011.

¹²⁵ S uměleckým textem, který po jazykové stránce pro účely výuky různě upravujeme, pracujeme až v kurzech nadprahových jazykových úrovních.

¹²⁶ Do nonverbálních prostředků náleží kinezika (gesta a mimika), posturika (konfigurace těla), haptika (např. objetí, podání ruky, poplácání po rameni), proxemika (vzdálenost mezi komunikanty).

¹²⁷ „I typický monolog lze v komunikační situaci nazírat jako dialog se čtenářem nebo (mlčícím) posluchačem.“ (Čechová a kol. 1998, s. 79)

¹²⁸ Tím míníme orientaci ve verbálně-neverbálním vyjadřování.

¹²⁹ Nonverbální dovednosti posilujeme nejen z lingvodidaktických důvodů. Z divadelní stránky jsou totiž součástí technické vybavenosti hráčů.

Na rozdíl od mnoha jazyků (např. angličtina, španělština, francouzština, němčina aj.) není v češtině člen.¹³⁰ Cizinec, jehož mateřština člen má, se tudíž musí vypořádat se dvěma oblastmi potíží. Určitost / neurčitost substantiva se v češtině identifikuje především na základě slovosledu – prostřednictvím aktuálního členění větného –, a na základě užití zájmen či číslovky *jeden*, viz např. Uhlířová 1987.

Pro určitost je příznačná iniciální pozice (téma), pro neurčitost naopak pozice finální (réma), více viz níže. Podstatná jména se také identifikují podle morfologických vlastností. Pro hovorovost a zároveň pro řeč mnohých cizinců je typická častá aplikace některých zájmen ve funkci členu (pronomina *nějaký* a *ten*), popř. číslovka *jeden* (srov. *Má rád opery X Má rád tu operu X Poslech bych si nějakou operu X Poslech bych si jednu operu*).¹³¹

Angličtí, francouzští, němečtí a jiní mluvčí učící se češtinu často označují za problematický jev volný pořádek slov ve větě, neboť se celá koncepce českého slovosledu od koncepce ostatních jazyků liší.¹³² I pro pokročilé je náročné dodržovat výše zmíněné aktuální větné členění a na začátek věty řadit téma (věci již známé), pak následné réma (nové informace), viz např. Hausenblas – Kuchař a kol. 1979, Poldauf – Šprunk 1968, Uhlířová 1987.

V tomto důsledku vznikají četná nedorozumění, jelikož nejen začátečníci, ale i mírně pokročilí automaticky považují první slovo výpovědi za subjekt.¹³³ Souhlasíme s Kresin (2006), že daný jev nutí jinojazyčné mluvčí uvažovat novým způsobem. Z praxe můžeme tvrdit, že studenti tento aspekt zanedbávají, což je pochopitelné vzhledem k velkému penzu informací, jež musejí nabýt.

Závažné úskalí v psané i v mluvené řeči je spjato s umístěním příklonek, viz např. Uhlířová 1987. Obtíže se nevyskytují u pochopení pravidla v takové míře jako u automatizace při použití enklitik a proklitik v řeči (viz např. Poldauf – Šprunk 1968, Vasiljev 2006). Nízká operativní schopnost je rychle a správně aplikovat má negativní dopad obzvláště na mluvení. Náležité umístění příklonek vyžaduje na začátku studia jistý čas k přemýšlení, což modifikuje

¹³⁰ Totéž platí pro většinu flektivních jazyků.

¹³¹ Pro překonání těchto potíží v této oblasti byla do jednoho scénáře, podle něhož jsme připravili prezentaci na závěr kurzu letní školy, zakomponována speciální pasáž, jež uvádíme v příloze č. 2.

¹³² Např. v anglické větě je gramatický pořádek slov, kdy se na první pozici nachází podmět, na druhé přísudek a pak následují ostatní větné členy.

¹³³ Tento problém demonstruje příhoda z jedné vyučovací jednotky MJT. Třída byla rozdělena do skupin o cca 5 lidech, z nichž jednu tvořili 3 Francouzi a 2 Němci. Na téma *Nezletilým nenaléváme* byla prezentována etuda, v níž se mládež v restauraci bavila za hojného požívání alkoholu. Ze skupinové reflexe vyplynulo, že si hráči téma vyložili jako *Nezletilí si nalévají*.

konverzaci (minimálně ji zpomaluje), a klade nároky komunikačního partnera (trpělivost, speciální kooperace aj.).

Na rozdíl od některých cizích jazyků (např. angličtina, němčina, francouzština aj.) není nutné v české větě vyjadřovat subjekt, pokud je znám z kontextu, proto mnoho frekventantů ve svých projevech nadužívá osobních zájmen a vyhýbá se nevyjádřenému podmětu. Uvedené komplikace většinou mizí s vyšší komunikační praxí a v MJT při práci se scénářem díky memorování vět s nevyjádřeným subjektem.

Za jiný (často závažnější) problém pokládáme produkci jednočlenných vět, které jsou ve výuce MJT co nejvíce zastoupeny ve scénáři (např. *Bylo teplo; Je mu špatně; Setmělo se*), čímž usilujeme o jejich fixaci a o prohlubování schopnosti studentů tvořit analogické výpovědi. Při nácviu divadelního představení se cíleně připomíná jejich forma s absencí subjektu a s neosobním tvarem určitého slovesa (tzn. 3. os. sg. neutra) a účastníkům kurzu se předkládá množství příkladů obsahujících vysvětlovaný jev.

Výrazné potíže činí mnohým jinojazyčným mluvčím adjektiva, která se v češtině obvykle kladou před substantiva, s nimiž se ve většině případů shodují v mluvnických kategoriích, viz např. Čechová a kol. 2011. Ve zmíněném dělají jinojazyční mluvčí dva typy chyb. První představuje náležitá pozice přídavného jména, např. románští rodilí mluvčí mají tendenci klást přídavné jméno za podstatné. Druhým úskalím míníme tvorbu správné formy adjektiva ve spojení se substantivem, např. *Asiaté pracují* s adjektivem jako s neohebným slovním druhem.

Většině jinojazyčných mluvčích dělá také problém negace a možnost uplatnění několika záporů v jedné větě. Vyučované v tomto případě značně ovlivňuje znalost jiných cizích jazyků, obzvláště angličtiny, tudíž se většinou „*těžce zbavují pracně naučených návyků*“ (Kostečka 1996, s. 225) z jiné řeči, „*kteřá normálně povoluje jen jedno záporné slovo ve větě*“ (Tamtéž). Na začátku studia češtiny je pro cizince sice těžké správně dekodovat věty typu *Nikdo mi nic neřekl, tak jsem nic nepřinesl*, ale s rostoucími řečovými zkušenostmi se vytříbí i rychlá orientace v českých větách s několika záporů.

S nácvikem tohoto jevu prostřednictvím MJT nebývají dlouhodobé potíže, jelikož se s ním frekventanti často konfrontují. Komplikace se v praxi vyskytují spíše u začátečníků, na nadprahových úrovních se s nimi setkáváme méně a jsou jiného typu – týkají se především správné produkce záporných vět, v nichž se vedle slovesa nemění všechna neurčitá zájmena na záporná (srov. *Nikdo nepřišel X Někdo nepřišel*), blíže viz např. Kostečka 1996. K fixaci

větné negace se v MJT zpravidla osvědčilo začlenit do dialogu ve scénáři dostatek replik s dvojitým či trojitým záporem.¹³⁴

3.2.2.2.5 Presentace nespisovných variet českého jazyka v oboru čeština pro cizince a v metodě jevištního tvaru

V této podkapitole se zevrubně nezabýváme českou jazykovou situací, ani neusilujeme o podrobné postihnutí fenoménu spisovnosti. Daná problematika je dlouholetým a stále aktuálním předmětem zájmu bohemistů (viz např. Havránek 1932, Bělič 1958, Čermák 1993, Hronek – Sgall 1992, Daneš 1988, Čechová a kol. 2003, Svobodová a kol. 2011), a přestože úzce souvisí s tématem naší práce, její důkladné zpracování přesahuje prostorové možnosti a cíle disertace. Na druhou stranu není možné toto téma zcela opomenout. Uvědomujeme si, že vnitřní diferenciovanost našeho národního jazyka má na výuku češtiny pro cizince významný dopad – ovlivňuje základní principy její prezentace, viz např. Adamovičová – Pešička 2006, Šindelářová 2010.

MJT se realizuje na Karlově univerzitě (na FF UK a ÚJOP UK), byla rovněž aplikována v Jazykové škole hlavního města Prahy s právem státní jazykové zkoušky. Pro cíle kurzů v těchto institucích je primární, aby si jejich frekventanti prioritně osvojovali češtinu spisovnou.¹³⁵

V současné době se setkáváme se stále větším zájmem studentů o obecnou češtinu (dále OČ).¹³⁶ Důvod spatřujeme v tom, že kurzy MJT probíhaly prozatím jen ve středních Čechách (konkrétně v Praze),¹³⁷ kde je „z hlediska formálnosti (komunikace prestižní versus

¹³⁴ Do jednoho ze scénářů byla k tomuto účelu zakomponována následující pasáž:

Kluk A (dále A): Fakt nic neřekl?

Kluk B (dále B): Nic.

A: Hm. (*podivuje se*) Nikdo jiný taky nic neřekl?

B: (*naštvaně*) Ne, nikdo jiný tam totiž nebyl.

A: Jak to? Jarda tam přece taky šel.

B: (*podivuje se*) Co? Jarda tam šel, jo?

A: Jasně, že šel.

B: O tom teda nic nevím, prostě tam nebyl.

A: Tak teď už fakt ničemu nerozumím. Jak to, že tam nikdo od nás nebyl?

¹³⁵ V jiných institucích s kurzy, jejichž cílem je výhradně úspěšnost v běžné mluvené komunikaci každodenního života, bude situace odlišná. V těchto případech se lingvodidaktická orientace může přenést na češtinu nespisovnou, což není v dnešní pedagogické praxi výjimečné.

¹³⁶ OČ je útvarem národního jazyka „jednak ryze interdialektového typu (regionálně vymezený a poněkud i teritoriálně diferencovaný), jednak typu standardu s vyšší komunikační funkcí“ (Čechová a kol. 2003, s. 51).

¹³⁷ Výrazný zájem o OČ projevují rovněž jinojazyční mluvčí studující v zahraničí (např. v Bruselu). Důvody jejich zájmu spatřujeme v tom, že se s autentickou češtinou setkávají především prostřednictvím hromadných médií a přes kulturu.

komunikace spontánní, neformální) příznačná dichotomie spisovný jazyk – interdialekt (zastoupený obecnou češtinou)” (Hrdlička 2010, s. 55). Potřeba prezentace OČ se pravděpodobně sníží při práci s jinojazyčnými mluvčími studujícími na Moravě či ve Slezsku. Cizinec pobývající v oblastech, kde se ukazuje klasická dichotomie spisovný jazyk – teritoriálně omezená nářečí (např. Moravské Slovácko, Ostravsko, Valašsko aj.), se zřejmě bude více zajímat o interdialekty a dialekty daného regionu.

Z výše zmíněného je zřejmé, že v tomto ohledu podporujeme názor bohemistů považující OČ za interdialekt (viz např. Čermák 1996, Daneš 1997, Hrdlička 2010).¹³⁸ Souhlasíme rovněž s názorem (viz např. Hrbáček 1994), že se tato varieta národního jazyka v kontextu ostatních nadnářečních útvarů projevuje specificky.

OČ přestává být regionálně omezená,¹³⁹ do jisté míry se stala jazykem některých (zejména komerčních) hromadných sdělovacích prostředků (televizní programy, rozhlasové stanice, časopisy atd.) s celorepublikovým dosahem a má své nezastupitelné místo v oblasti kultury (divadelní hry, moderní poezie, dílo J. Topola, J. Suchého, I. Douskové aj.), viz např. Hrbáček 1994, Čechová a kol. 2003. Obecněčeské lexémy a gramatické formy stále více pronikají i do hovorové vrstvy spisovné češtiny (např. *kytka, kluk, Američani*).

Hrbáček uvádí dvě tendence současné OČ, která se snaží odlišit „*od původní regionálně české obecné češtiny, a to jednak tím, že se šíří v geografickém smyslu mimo své původní území a proniká částečně i na Moravu, jednak sociálně tím, že přestává být pouze lidovým jazykem (proniká do všech sociálních vrstev a využívá se i v umělecké literatuře)*“ (Hrbáček 1994, s. 118).

Jedno z úskalí, s nímž se učitelé češtiny pro cizince setkávají, je právě otázka lingvodidaktického popisu této nespisovné variety a její prezentace ve výuce. Pokud se pedagog rozhodne pro její začlenění, musí zaujmout fundovaný postoj ke dvěma dílčím skutečnostem: do jaké míry je přínosné ji v komunikátech aplikovat a jak s ní lingvodidakticky nakládat,¹⁴⁰ viz např. Adamovičová – Pešička 2006, Hrdlička 2010, Hádková 2011.

¹³⁸ Proti tomuto tvrzení se vyslovili někteří lingvisté, např. Hronek – Sgall (1992).

¹³⁹ OČ „*v našem prostředí funguje v úloze třetího standardu(…), a to ve všech českých krajích (v užším smyslu) s přesahem na západní Moravu*“ (Čechová a kol. 2003, s. 51).

¹⁴⁰ Na spisovnost je ve vyučovací praxi kladen stále menší důraz a nespisovné jazykové prostředky se objevují i v učebnicích češtiny pro cizince (viz např. Hádková 2005, Bořilová – Holá 2009, Kestřánková – Kopicová – Šnaidaufová 2010a atd.). K této problematice zaujímaly stanovisko i starší učební materiály, viz např. Bytel – Šára – Šárová 1969. K učebnicím češtiny pro cizince viz dále.

Podle SERR (2002) by se jinojazyční mluvčí měli podrobněji zabývat dialekty a nespisovnými varietami až na nadprahových jazykových úrovních,¹⁴¹ což považujeme za progresivní, neboť častá variantnost studentovi-začátečnickovi osvojovaný jazykový systém komplikuje. Na druhé straně se musí reflektovat skutečný stav a stratifikace našeho národního jazyka, kde v komplexu strukturních jazykových útvarů zaujímá OČ specifickou pozici. Z tohoto důvodu se podle potřeb frekventantů zařazují informace o nespisovné češtině dříve.¹⁴²

Pro komplexnější pochopení souvislostí daného problému se ještě zmíníme o běžné mluvě, pro níž je příznačné míšení jazykových prostředků spisovných s nespisovnými. Daneš tento termín definuje jako „*repertoár všech různých, různorodých jazykových prostředků (nespisovných, ale zčásti i spisovných, resp. společenských), kterých se užívá v situacích, v nichž se nepředpokládá závazné užívání spisovného jazyka. Jde tedy o rozsáhlou nejednotnou, nehomogenní řečovou oblast vykazující vysoký stupeň variantnosti*“ (Daneš 1997, s. 15). Kdybychom běžnou mluvu sledovali jen na území Čech, zjistíme, že se čeština hovorová a obecná mísí.¹⁴³ V tomto smyslu uplatňuje Daneš (1997) aj. termín míšení kódů. Blíže viz Sgall 1994, 1998, Daneš 1997, Cvrček 2006, Mareš 2006.

Z řečeného je zřejmé, že běžná mluva nepatří mezi strukturní jazykové útvary. Tato skutečnost je z lingvodidaktického hlediska neopominutelná a je třeba ji ve výuce zohledňovat. Učebnice se většinou primárně opírají o jazykové prostředky spisovné, což považujeme za žádoucí. Tyto variety národního jazyka dominují jak v psané podobě (např. v tisku, v odborné literatuře, v administrativě, v oficiální korespondenci atd.), tak ve formální mluvené řeči (např. ve veřejných jednáních, v seriózních zpravodajstvích atd.).¹⁴⁴

¹⁴¹ Tato skutečnost je reflektována např. při tvorbě a vývoji Certifikovaných zkoušek češtiny pro cizince (viz Vlasáková 2009), což ovlivňuje vznik a vývoj některých učebních materiálů (viz např. Boccou Kestřánková a kol. 2013a).

¹⁴² Srov. přístup ke spisovnosti na prahové úrovni B1 např. v učebnicích *Čeština krok za krokem B1* od Bořilové – Holé (2009), *Basic Czech II. a III.* od Adamovičové a kol. (2010) a *Čeština pro cizince úroveň B1* od Kestřánkové – Kopicové – Šnaidaufové 2010a.

¹⁴³ „*Pro spisovnou češtinu v mluvené podobě se stále ještě používá tradiční havránkovsko-běličovské označení hovorová čeština*“ (Svobodová a kol. 2011, s. 7) a v tomto významu je chápána i v naší práci. Uvědomujeme si, že byl termín v různých etapách rozličně vnímán (viz např. Daneš 1988 a jeho kritické vyjádření k uvedenému havránkovsko-běličovskému vymezení).

¹⁴⁴ V minulosti byla její pozice podstatně silnější i v oblasti, kde dominují estetické funkce jazyka. To se v současnosti značně změnilo, např. beletrie, poezie, drama často užívají variet nespisovných i nestrukturních, viz např. Čechová a kol. 2003.

Na druhé straně se v učebnicích (obzvláště u cizích jazyků) i ve výuce neobjevují jen komunikáty obracející se k veřejnosti, potřebné jsou např. dialogy, jež jsou typické pro neformální komunikační prostředí (tzn. pro každodenní život).

V ústním neoficiálním vyjadřování se v praxi často setkáme s výše zmíněným míšením prostředků OČ s prostředky spisovnými. Z tohoto důvodu by bylo kontraproduktivní se prvkům nespisovným vyhýbat (jak v učebnicích, tak v projevech v rámci vyučovacích jednotek), pokud jsou užity adekvátně komunikační situaci a ve vhodné míře,¹⁴⁵ viz např. Štícha 1995, Adamovičová – Pešička 2006, Hrdlička 2010, Hádková 2011. Domníváme se, že není produktivní studenty do dosažení jazykové úrovně B2 podle *SERR* zevrubně seznamovat se systémem OČ, ale v rámci autentičnosti některých (konkrétně především dialogických) komunikátů nelze tuto varietu přehlížet.

V současnosti se setkáváme s názorem, že jazyk spisovný je strnulý a že se z něj v reálném životě stává jakási chiméra (viz např. Hronek – Sgall 1992). S tímto míněním nesouhlasíme, protože spisovná čeština je „živý organizmus“, jež má k dispozici různé stylové varianty a celou škálu prostředků (od knižních po hovorové), viz např. Havránek 1932, Mathesius 1932, Čechová a kol. 2003, Svobodová a kol. 2011.¹⁴⁶ Její nezastupitelnou pozici potvrzuje i hledisko lingvodidaktické.

Tento strukturní jazykový útvar by se měl jednotně používat na celém území České republiky ve státních hromadných sdělovacích prostředcích, odborné sféře, administrativě, státní správě apod. Znalost spisovných jazykových prostředků a schopnost je uplatňovat v řeči jsou tudíž základem pro komunikaci v praktickém životě cizince pobývajícího na našem území.

To znamená, že spisovná čeština je jakýmsi „záchytným bodem“, o který se jinojazyčný mluvčí může v komunikaci opřít. Ať už se frekventant nachází v kterékoli části našeho státu, domluví se jednotným spisovným standardem,¹⁴⁷ a nemusí k tomu ovládat jiný

¹⁴⁵ Nespisovnost není přímo úměrná nekultivovanosti. Štícha (1995) chápe aplikaci nespisovných prostředků jako signál neformální komunikace, do níž patří celá paleta promluv od vysoké společenské úrovně až po projevy hrubé.

¹⁴⁶ Např. Mathesius v tomto kontextu uvádí, že „se naše spisovná řeč přizpůsobuje požadavkům různých funkčních stylů“ (Mathesius 1032, s. 29).

¹⁴⁷ Standardem rozumíme „celospolečenský útvar jazykový s vyšší komunikační funkcí (...), a to základu spisovného, nebo nespisovného (tzv. „třetí standard“), avšak i tak plnicího celospolečenské funkce“ (Čechová a kol. 1997, s. 40). Jsme si vědomi problematičnosti označení spisovného jazyka za jednotně užívaný standard. Proti tomuto pojetí viz Cvrček a kol. (2010), který klade důraz na to, že „je každý text, stejně jako každý komunikační záměr, unikátní, a proto nelze paušálně doporučit jeden soubor prostředků pro všechny situace

strukturní či nestrukturní útvar našeho národního jazyka (např. interdialekt, dialekt, sociolekt atd.).¹⁴⁸

Řešení dané záležitosti není jednoduché. Skutečnosti výše dokládají životaschopnost, funkčnost a nezastupitelnost fenoménu spisovnosti v češtině jako cizím jazyku, což ovšem nedává odpověď, jak přistupovat ke koexistenci variet.

V praktické výuce se v tomto ohledu držíme tří zásad. V první řadě je nutné informovat účastníky kurzu či semináře o české jazykové situaci a připomínat jim, že OČ není kodifikovaná a není prestižní varietou.¹⁴⁹ To znamená, že studenti musejí být poučeni, že existuje čeština spisovná a nespisovná a že hojně rozšířená OČ patří k nespisovným varietám.

Výše uvádíme, že OČ se dnes neváže pouze na okruh mluvčích žijících v Čechách a na západní Moravě, kde se s touto jazykovou varietou setkáváme hojně, ale že se její prvky dále šíří po území republiky (prostřednictvím hromadných sdělovacích prostředků např. i na východní Moravu či do Slezska).¹⁵⁰ Z tohoto důvodu sice považujeme za vhodné seznámit vyučované alespoň s nejmarkantnějšími znaky OČ, ale tyto jevy srovnáváme se spisovnými paralelami.

Mezi rysy OČ, jež frekventantům v MJT zprostředkováváme, patří: „*ej proti spis. ý (dobrej, mlejn) a částečně i oproti spis. í (zvl. po c, z, s: cejtít, vozejk, sejtko), í proti spis. é (dobrímu, dobrého, mlíko)*“ (Hrbáček 1994, s. 117), dále obecněčeské lexikum (např. *skvělý*,

a záměry“ (Cvrček a kol. 2010, s. 22), v tom důsledku uvádí, že „*standardní v určitém typu textu a/nebo jazykové formě jsou ty varianty prostředků, které v něm nejsou marginální*“ (Tamtéž).

K tomu, abychom spisovnou češtinu považovali za standard, nás (z pozice učitele češtiny pro cizince) vedou následující důvody:

- a) jde o útvar strukturní a srozumitelný po celém území České republiky;
- b) rodilí mluvčí se základním vzděláním na instituci, kde se vyučuje čeština jako mateřština, by jej měli být schopni do jisté míry produkovat (zvláště při komunikaci s jinojazyčným mluvčím);
- c) cizinec vychází při studiu češtiny ze zdrojových dokumentů spisovné češtiny, jako jsou slovníky, gramatiky, kodifikační příručky, pravidla pravopisu.

Na základě výše řečeného považujeme „*spisovný jazyk za celospolečensky uznávaný jazykový útvar*“ (Čechová – Krčmová – Minářová 2008, s. 60). Nepopíráme, že spisovnost neznamená „jednotnost“, neboť „*posuny ve frekvenci jazykových prostředků přispívají k jejich stylovému posunu, a to buď směrem k neutrálnosti, nebo směrem od ní*“ (Tamtéž). Přístupy ke spisovnosti a k jejímu pojetí jsou nejednotné, srov. např. Cvrček a kol. 2010, Čechová a kol. 2011.

¹⁴⁸ Na základě poznatků z praxe konstatujeme, že spisovnost v řečové produkci frekventantů převládá do doby, než se dostanou na prahovou úroveň a než začnou „přejímat“ řečové chování od rodilých mluvčích. V důsledku silného vlivu (autentického) prostředí studenti časem hojně používají variety nespisovné a mísí je s prostředky spisovnými, jako je tomu v běžné komunikaci.

¹⁴⁹ Domníváme se, že i kdyby OČ kodifikována byla, nebude prestižní varietou.

¹⁵⁰ Podle Čechové – Krčmové – Minářové je pro českou situaci „*charakteristické, že obecná čeština bývá Čechy z Čech vnímána stylově, nikoli regionálně, na rozdíl od Čechů z Moravy a Slezska*“ (Čechová – Krčmová – Minářová 2008, s. 61).

studovat na vejšce, koukat, strejda) a výslovnostní tendence (např. protetické v jako např. ve slově *vokno*).

Třetí zásadou je přístup ke spisovné češtině jako k základnímu útvaru. OČ by se neměla prezentovat jako prioritní prostředek mluvené komunikace, z níž je spisovnost vytěsňována. Spisovné prostředky se v řeči uplatňují, když jde o „*veřejnou komunikační situaci oficiálního rázu*“ (Vlasáková 2009, s. 78), a to v projevu mluveném i psaném (viz také např. Čechová a kol. 1997). Navíc „*se od cizince obecně očekává, resp. akceptuje jako přiměřené spíše vyjadřování spisovné (včetně náležité ortoepie). Z komunikačního hlediska je totiž mnohdy považováno za neadekvátní, užívá-li jinojazyčný mluvčí substandardního kódu, aniž češtinu dostatečně ovládá*“ (Hrdlička 2010, s. 63).¹⁵¹

V MJT se napodobují různé komunikační události, v nichž se velmi rychle ukáže, kdy je užití substandardního kódu nežádoucí, příp. kdy je považováno za neadekvátní. Studenti často v reflexích docházejí k závěru, že pokud se budou vyjadřovat spisovně ve všech případech, dosáhnou komunikačního úspěchu „snáze“, přestože je v každodenních komunikátech privátního charakteru jistá míra nespisovnosti přirozená. U člověka, který má nedostatečně osvojený cizí jazyk, může totiž nespisovnost působit nevhodně.

Rodilí mluvčí vnímají spisovnost ve vyjadřování cizince jako náležité, snáze pak také akceptují případné jazykové nedokonalosti (viz např. Hrdlička 2010). Nevhodné přepínání kódů může vyvolat negativní reakci, což navíc komplikuje skutečnost, že recipient neví, zda konkrétní realizace daných sdělení byla cílem jinojazyčného produktora nebo zda je důsledkem jeho nedostatečné komunikační kompetence (viz podkapitolu 3.2.2.2).

Ve vyučovací praxi MJT se k tomuto účelu ukázala jako efektivní např. tvorba dvou scénářů na totéž téma. Neobchází se tak psaná forma řeči a kontinuálně se mohou srovnávat prvky nespisovné se spisovnými. Díky analogickým dialogům v rozdílných komunikačních situacích, které jsou na jevišti simulovány, si jinojazyční mluvčí fixují spisovnou i nespisovnou češtinu. Např. se na základě práce s literární předlohou vystaví scénář s přítomností spisovných jazykových prostředků. Využije-li se fabule téhož literárního díla a zasadí-li se do prostředí vhodného pro aplikaci OČ, získá se pomocí upravených postupů dramatické výchovy materiál pro vznik druhého scénáře na totéž téma.¹⁵²

¹⁵¹ Z těchto důvodů se domníváme, že je přínosné, aby byl student seznamován i s nespisovnými varietami až v době, kdy má do jisté míry „zažitý“ spisovný jazyk ve všech jeho rovinách.

¹⁵² V jednom z textů pak bude systematická aplikace substandardních jazykových prostředků adekvátní z hlediska sociolingvistiky.

Z lingvodidaktického hlediska je vhodné, aby frekventant zastával tutéž roli jak v části se spisovnou češtinou, tak v části s OČ. Studenti tak mohou formy v promluvách operativně porovnat a dokážou později naučené jazykové prostředky vhodně použít.

Tím, že na nespisovné prvky řádně upozorňujeme, nahlížíme na ně z různých hledisek a že je porovnáváme s varietou spisovnou, se vyprofilují komunikační kontexty, v nichž je jejich přítomnost běžná, náležitá. Takovýmto způsobem cizince seznamujeme s nespisovnými útvary, aniž by spisovnost ustupovala do pozadí. Algoritmus práce MJT směřuje učitele k tomu, aby si byl účastník kurzu vědom, zda užívá češtinu spisovnou, či nespisovnou, a posilovala se u něj schopnost adekvátně nakládat s oběma kódy.

Na závěr můžeme konstatovat, že cílem MJT je, aby si hráči uvědomovali formy spisovné a odlišovali je od forem nespisovných. Chápeme, že vyučování jsou v kontaktu s nějakým útvarem či s varietou národního jazyka (řeč učitele, vliv sociálního prostředí či dialektu), což proces nabývání jazyka přirozeně ovlivňuje.

Výše uvádíme své důvody pro prioritní osvojování spisovné češtiny. Náš názor se opírá nejen o odkazy na statě renomovaných lingvistů (např. Daneš 1997, Čechová a kol. 2003, Svobodová a kol. 2011), ale podporuje jej i vlastní zkušenost z praxe. Ve výuce se nám totiž potvrzuje, že *„(ú)kolem školy není jazyková teorie, nýbrž jazyková praxe, ale tato jazyková praxe se musí opírat o určitou kodifikovanou jazykovou normu“* (Mathesius 1932, s. 26). Naopak se neztotožňujeme s názorem Šindelářové (2010), že cizinci, kteří studují bohemistiku v zahraničí a kteří se učí přednostně spisovnou češtinu, nerozumějí české běžné mluvě. Důvody pro porozumění / neporozumění spojujeme s úrovní komunikační kompetence jinojazyčného mluvčího.

Pro jazykové úrovně A1 a A2 podle *SERR* jsou komplikace s porozuměním běžné mluvě příznačné (a to i pro jiné cizí jazyky, viz *SERR* 2002), proto považujeme za nežádoucí začleňovat nespisovné prostředky do výuky začátečníků. Dosahuje-li však komunikační kompetence jinojazyčného mluvčího nadprahových úrovní, nejsou většinou velké potíže s porozuměním nespisovným varietám našeho národního jazyka (tudíž ani OČ).

3.2.2.3 Formativní cíle

K vymezení formativních cílů lze přistupovat z několika hledisek. Jeden úhel pohledu tvoří principy metody komunikační (viz van Ek 1993), která vedle jazykové kompetence staví kompetenci sociolingvální, diskurzní, strategickou, sociokulturní a společenskou. Každá

kompetence vyžaduje specifické znalosti, schopnosti a dovednosti, jejichž dosahování si MJT vytýká za svůj cíl (blíže viz podkapitulu 3.3.2). Jiným hlediskem, jež aplikujeme v této části kapitoly, je členění formativních cílů do následujících tří skupin:

- a) cíle dramatické;
- b) sociální a kulturní;
- c) psychologické a osobnostní.

3.2.2.3.1 Formativní cíle dramatické

Dramatické cíle jsou rovněž součástí cílů primárních – není možné je jakkoli obcházet, přestože se jedná o práci s amatéry.

Jak jsme již zmínili, prioritně usilujeme o všestranný rozvoj komunikační kompetence frekventantů, proto by se mohlo zdát, že jsou dramatické cíle sekundární. Tyto dvě oblasti (lingvální a dramatická) bez sebe v MJT nemohou existovat, musejí být v neustálém úzkém kontaktu, v součinnosti, neboť prostřednictvím divadla se rozvíjejí komunikativní dovednosti „v celé jejich šíři, nejen ve složce verbální, ale i neverbální, v pohybu, v komplexním výrazu“ (Machková 1998, s. 52).

To znamená, že jazykové schopnosti a dovednosti spojujeme s extralingvální složkou (s bazovým komponentem verbálně-neverbální komunikace).¹⁵³ Pokud by byla stránka dramatická zanedbána, stane se tato metoda nefunkční, příp. méně účinnou.

V rámci amatérského divadla lze s cizinci připravit umělecky nosný jevištní tvar, pokud naším cílem zůstane alterace.¹⁵⁴ Z toho důvodu se musí vytvořit vhodný scénář (viz např. Palarčíková 2001, Ulrychová 2007), který neklade nároky na charakterizaci role a využívá osobnostní výbavy studentů (tj. jejich skutečných vlastností). Tímto způsobem je herec plně v roli, jeho projevy jsou přirozené, čímž se i divák může snáze ztotožnit s představovanou postavou.¹⁵⁵

¹⁵³ Ke komunikativním dovednostem v našem pojetí patří „v řečové oblasti (...) plynulost řeči, dostatečná slovní zásoba, schopnost formulovat, artikulace a ortoepie, dech a hlas, v mimoslovní pak mimika obličejové i tělní, gestikulace, proxemika a výraz postojem (...), koordinace pohybu (...), dovednost pohybovat se s ohledem na druhé, zvládnutí prostoru (prostorová orientace, prostorová představivost), rytmus a temporytmus řeči i pohybu“ (Machková 1998, s. 52–53).

¹⁵⁴ K terminologii viz podkapitulu 1.4.

¹⁵⁵ Pro úspěšné divadelní představení je zapotřebí:

- individuálního pojetí role (dosáhnout ztotožnění se s rolí jak ze strany diváka, tak ze strany herce),
- provázanosti rolí uvnitř hry,
- fungujícího vzájemného vztahu aktérů a diváků (diváci projevují svou účast během prezentace, dávají tak zpětnou vazbu jevišti, např. tleskají, smějí se, mlčí apod.), viz např. Kořátková a kol. 1998.

Souhlasíme se sociologem Bergerem, který připodobňuje život jedince k nepřerušované řadě „záběrů jevištních rolí, hraných před různým obecnstvem, někdy zahrnujících drastické změny kostýmů a vždy vyžadujících, aby byl herec tím, co hraje“ (Berger 1991, s. 94).

Z řečeného plyne, že scénář začne vznikat až po seznámení se s konkrétní skupinou, čímž můžeme vycházet z přirozených charakterových rysů herců (viz např. Ulrychová 2007). Jak pro dosahování cílů dramatických, tak jazykových není vhodné bez úpravy předkládat vybrané „hotové“ texty, které by se herci memorovali bez náležitých úprav a specifické práce s nimi, viz podkapitolu 3.2.3.

Na základě poznatků z praxe konstatujeme, že se s rostoucí úrovní komunikační kompetence zvyšují předpoklady i pro dosažení vyšších dramatických výkonů. To znamená, že s úspěšným nabýváním jazykových znalostí a s osvojováním norem běžného chování v našem kulturním prostředí stoupají naše nároky na realizaci rolí.

Z uvedeného vyplývá, že dramatické a lingvální cíle se v mnoha ohledech prolínají. Tím, že k výuce jazyka využíváme divadlo, je nácvik řečových schopností a dovedností vždy zasazen do situačního kontextu, což je pro lingvodidaktickou metodu přínosné.

3.2.2.3.2 Formativní cíle sociální a kulturní

Jedním z úkolů MJT je navodit u studentů určité změny sociálního chování, jelikož cizincovy verbální i nonverbální projevy musejí být Čechy vnímány jako noremní, akceptovatelné, aby byli komunikanti ve svých sociálních rolích („vymezovaných“ cílovou kulturou) úspěšní (viz Kořenský 1992, Hirschová 2006).¹⁵⁶

Během celé druhé a třetí fáze MJT hráči nejen vstoupí do různých rolí, ale i díky dílčím pracím a výstupům spolužáků mají možnost zhlédnout a komentovat celou škálu způsobů lidského jednání. Při analýzách vybraných situací pedagog připomíná, jak by na ně pravděpodobně reagovali Češi. Přiblížením českých zásad řečového a společenského chování se automaticky rozšiřuje suma informací o problematice sociálních vztahů, roste kulturní povědomí aktérů a sociální porozumění.¹⁵⁷

¹⁵⁶ V tomto ohledu upozorňujeme na paralelu s dramatickou výchovou a se sociální psychologií (viz Hermochová 1982, Hermochová 1991, Košťátková a kol. 1998, Miňhová – Pruner 1998).

¹⁵⁷ Ke specifickým interkulturní komunikace viz např. Průcha 2010.

Frekventanti se mimo jiné učí kooperaci, jelikož je celá MJT založena na skupinových aktivitách, na společném prožívání a na komunikaci (např. na domluvě, na schopnosti přijímat a vysílat reakce). Zúčastnění si v týmech musejí rozdělovat dílčí povinnosti, čímž automaticky zastávají různé sociální role (např. role vedoucího / podřízeného), a za finální i dílčí prezentace nese každý svůj díl odpovědnosti.

Do kulturních cílů zahrnujeme např. estetické působení MJT, kterého dosahujeme seznámením studentů s prostředky dramatu nebo s námětem vyučovací jednotky (příp. vyučovacích jednotek) z oblasti umění apod.

Při práci s pokročilými uplatňujeme v hodinách úryvky z literatury, reprodukce obrazů či hudební ukázky, čímž jinojazyční mluvčí poznávají vybrané umění. Držíme se zásady, že cizincům mají být prostřednictvím MJT přibližována prioritně díla českých, nikoli zahraničních umělců a že se umělecké předlohy v hodinách transformují tak, aby měly pro hráče aktuální význam (viz např. Ulrychová 2007).

V hodinách MJT se frekventanti setkávají s elementy dramatu (s konfliktem, hrou v roli, dramatickým dialogem atd.) a díky veřejnému vystoupení s dalšími složkami divadla (s organizací prostoru na jevišti, osvětlováním, kostýmy atd.), „*mladý člověk se tak postupně učí vytvářením inscenací rozumět divadlu, zejména jako dobrý, vnímavý a chápavý divák*“ (Machková 1998, s. 55).¹⁵⁸

3.2.2.3.3 Formativní cíle psychologické a osobnostní

Metodou jevištního tvaru a jejími prožitkovými skupinovými aktivitami se zvýší psychická připravenost studentů na komunikaci s rodilými mluvčími. Výuka MJT probíhající v České republice (v cílové zemi) spontánně usnadňuje účastníkům kurzu nalezení a upevnění jejich místa v autentickém prostředí. Předchází se tím rovněž určitým psychickým problémům spojeným se životem v zahraničí, např. izolaci. Izolací není myšleno jen odloučení od společnosti své rodiny a přátel, ale i odloučení od svého kulturního zázemí, např. od dobře známých tradic (viz např. Morgensternová – Šulová a kol. 2007).

Na začátku 21. století se v souvislosti s problematikou cizinců žijících v České republice často informuje o kulturní izolaci, o takzvané depresi z vykořenění (viz např. Průcha 2004). Členové kurzu, kde se aplikuje tato lingvodidaktická metoda, prostřednictvím

¹⁵⁸ Z podkapitol 3.1.1.1 a 3.2.2.3.1 připomínáme, že se studenty na nadprahových úrovních komunikační kompetence (např. na úrovni B2 podle *SEERR*) lze pracovat dramatickovým způsobem a vytýkat si vyšší umělecké cíle.

společného prožitku (např. při hrách) vytvářejí specifickou sociální skupinu, v níž všechny spojují rysy jedné životní etapy (učení se češtině, pobyt v cizině apod.), viz podkapitolu 3.2.1.1.

Spoluhráči se po nějakou dobu v této nové sociální skupině (ve vzniklé společnosti) ocitají, sdílejí společné zážitky a snaží se pod vedením pedagoga dosáhnout společného cíle (přípravit divadelní představení a naučit se jinojazyčnému kódu). Z reflexí víme,¹⁵⁹ že tato skutečnost napomáhá pocit vykořenění zmenšovat.

S výše uvedeným problémem souvisí také ovlivňování sebepojetí (viz např. Čáp 1997, Miňhová – Pruner 1998, Fontana 2010). Je logické, že se cizinec bezprostředně po příjezdu do České republiky nemůže plnohodnotně začlenit do společnosti. Při zpětné vazbě a po improvizacích frekventantům kurzu připomínáme právo na vlastní identitu.¹⁶⁰ Mnohdy musíme zdůrazňovat, že pokud budou dodržovány zákony dané země a akceptována kulturní pravidla či zvyklosti, tak má cizinec (stejně jako každý jiný člověk) právo být odlišný.¹⁶¹

Na sebepojetí pozitivně působí vyvíjející se řečová suverenita, kterou podporují zažité komunikační úspěchy během výuky MJT. Aktéři se ve hře často stavějí do sociálních rolí, které jim byly vlastní v jejich zemi a které v České republice z různých důvodů (většinou řečových) zastávat nemohou. Dostanou tak možnost vrátit se do dřívějších sociálních rolí, v nichž však musejí mluvit česky a akceptovat pravidla českého prostředí. Tímto rostou jejich zkušenosti a modifikuje se jejich život v zahraničí (nikoli jen při hrách a při aktivitách ve škole).

3.2.3 Analýza fází metody jevištního tvaru¹⁶²

Tento lingvodidaktický postup tvoří tři dílčí etapy, přičemž každá má svůj specifický cíl.

a) První fáze

Studenti se během této etapy na základě vybraných aktivit postupně vzájemně poznávají a nenásilnou cestou se vytváří pracovní skupina, bezpečné prostředí.¹⁶³ Důležitým bodem je

¹⁵⁹ K terminologii viz podkapitolu 1.4.

¹⁶⁰ Studenti při reflexích projevují své názory, vyjadřují své pocity nebo seznamují ostatní s odlišnými kulturními normami, čímž se mnohdy vysvětlují jejich tendence k volbě určitých komunikačních strategií.

¹⁶¹ V této souvislosti připomínáme, že i ve své kultuře pozorujeme značné individuální rozdíly, viz Průcha 2004.

¹⁶² Algoritmus MJT, jež zmiňujeme v podkapitole 3.2.3, je součástí příspěvku, který byl přednesen na setkání AUČCJ, viz Kestřánková 2010.

¹⁶³ Tím míníme bezpečí jak komunikační, tak uvolněnou tvůrčí atmosféru.

obeznámení účastníků se základními technikami práce založenými na elementárním uplatnění dramatického prvku (např. pohyb po prostoru,¹⁶⁴ živé obrazy, oční kontakt, práce s mimikou atd). Tyto techniky následně cyklicky rozvíjíme v aktivitách během celého semestru.

Na začátku kurzu zařazujeme do výuky především různá nedramatická jednání, která nevyužívají verbální komunikace a vycházejí z prostorového a skupinového citění, z fantazie, z dynamiky atd., viz např. Martinec 1989, Machková 1998, 2002. Pracujeme proto primárně s představovou reprodukcí, např. s očním kontaktem, s výrazem, s pantomimou, s pohybem (hráči jako by chodili po ledu, utíkali a nesli vajíčko na lžici, šli proti větru apod.).¹⁶⁵

b) Druhá fáze

V rámci parcelace komplexního rozvoje komunikační kompetence orientujeme druhou fázi MJT na nácvik plynulosti projevu, což představuje z hlediska lingvodidaktického základní náplň této etapy.

Po divadelní stránce postupujeme podle Machkové (1998) od dramatické hry bez dialogu (např. pantomima) k dramatické hře s aplikací verbálního vyjadřování. Jedním z hlavních cílů se stává nalezení tématu, které by bylo pro frekventanty zajímavé po celou jednu část semestru, a následně práce s fabulí budoucího scénáře.

Základní metodou MJT je (v této fázi) improvizace,¹⁶⁶ jejímž prostřednictvím dosahujeme řečového rozvoje, připravujeme scénář a vystavujeme jevištní tvar (k improvizaci jako k dramatickových metodě viz např. Morganová – Saxtonová 2001, Machková 2002, Valenta 2008, k divadelní improvizaci viz např. Vasquez 2009, www.improliga.cz).

¹⁶⁴ Studenti chodí přibližně stejnou rychlostí po učebně a tzv. „zaplní prostor“ (rovnoměrně se rozmístí po třídě). Tímto způsobem se posiluje skupinová dynamika, u hráčů se mimo jiné rozvíjí prostorové citění (blíže viz např. Machková 1998, 2002, Valenta 2008).

S tímto pohybováním, které tvoří rámec mnoha jazykových aktivitám (viz např. přílohu č. 1), jsou studenti seznámeni již v první vyučovací hodině MJT, proto se tato činnost brzy stává automatickou součástí určitého typu hodin MJT nebo některých cvičení.

¹⁶⁵ Zásobník těchto aktivit viz např. Disman 1976, Martinec 1989, Machková 2002.

¹⁶⁶ Jak uvádíme v podkapitole 1.4, improvizaci pojmáme jako metodu již v nejelementárnějších formách (i např. v simultánních pohybových činnostech), nikoli jen při tzv. *acting out* (při spojení pohybu s řečí), viz např. Way 1996.

Souhlasíme s názorem Machkové, že *„jednat bez přípravy, bez textu, bez scénáře je důležité pro život, neboť v životě musíme neustále improvizovat, reagovat na skutečně vzniklé situace, překážky, potíže a konflikty“* (Machková 2007, s. 25).

V tomto principu metod dramatické výchovy nacházíme cestu k překonání ostychu, cestu k prvním komunikačním úspěchům v nepřípravených situacích, k rozvinutí řečové spontaneity, k prohloubení pocitu bezpečí ve skupině a k dalšímu poznávání spolužáků. Improvizace (jako nejdominantnější prvek druhé fáze) poskytuje ideální podmínky pro učení se cizímu jazyku, protože se při ní *„odehrává učení prostřednictvím skutečného aktu účasti a reflexe (...) žáci činí imaginativní skok ze své skutečné situace nebo rolí do situace a rolí fiktivních (...) dovoluje jim vstoupit do role, jako by byli onou osobou. Bezpečí plynoucí z vědomí, že jimi nejsou a mohou ze situace vystoupit, jestliže si to přejí, jim dovoluje vstoupit do dramatu naplno a experimentovat“* (Somers podle Machková 2001, s. 1).

Podle Dismana (1976) začínáme hromadnými simultánními hrami, následně přes skupinové improvizace směřujeme k tzv. volným improvizacím, pro něž si aktéři MJT osvojují mimo jiné různé jednoduché improvizční kategorie.¹⁶⁷

Prostřednictvím daného typu činností se tříbí schopnost rychle se zorientovat v nově vzniklých podmínkách a reagovat na vysílané impulzy (viz např. Maley – Durf 1992). Frekventanti jsou obeznámeni s tím, že se o zhlédnutém bude diskutovat v reflexi. Tím, že výstupy rozebíráme a že hráči opakovaně zastávají určité sociální role,¹⁶⁸ usilujeme nejen o budoucí výstavbu jevištního tvaru, ale i o to, aby student uměl *„ve vlastním zájmu (...)*

¹⁶⁷ Pro pochopení způsobu lingvodidaktické práce během MJT věnujeme prostor příkladům a vysvětlení užívaných forem improvizací.

Hromadné simultánní pohybové a pantomimické aktivity, jež do výuky zařazujeme od první fáze MJT, spočívají v tom, že *„hrají všichni hráči na stejný námět (stejnou činnost, postavu, v stejném prostředí), ale každý podle své představy. (...) Hrají všichni současně (simultánně, jinak řečeno: unisono), bez vzájemného kontaktu a bez přihlížejících. Hráči se navzájem sice zpravidla vidí, v prostoru se vzájemně a vědomě respektují, ale navzájem se nepozorují“* (Machková 1998, s. 94).

Skupinová improvizace (tzv. hra sparta) vychází z přípravy etud, které charakterizujeme jako krátké prezentace s jasným začátkem a koncem a s malým počtem rolí. Studenti se etudy sice přichystají a dohadují se na jejich průběhu, ale při jejich realizaci nemají k dispozici text.

Nejvyšší metou je volná improvizace, při níž se zpravidla neposkytuje téměř žádný čas na domluvu aktérů, kteří musejí okamžitě reagovat na inputy (na promluvu partnera, na vzniklou situaci, na diváka apod.). V MJT volíme specifické (jednoduché) formy divadelních improvizací, jež jsou charakterizovány prostřednictvím tzv. kategorií. Improvizční kategorii chápeme jako *„skupinu, soubor herních pravidel a omezení, kterými je vymezen rámec, ve kterém se bude hra rozvíjet. Hráči i diváci tato pravidla a omezení znají a respektují, zároveň je vnímají jako určité objektivní překážky a omezení, která vytvářejí nestandardní, nestereotypní podmínky a vyžadují neobvyklá, inovativní, kreativní řešení“* (Vasquez 2009, s. 73). Výčet a specifikace kategorií viz také www.improliga.cz.

¹⁶⁸ Např. analyzujeme pohyb po prostoru, upozorňujeme na nutnost prostorově promyslet jednotlivé kroky, mluvíme o rolích, o kontextu, o reakcích atd.

vhodně a citlivě využívat jazykových prostředků, (...) aby způsob, jakým mluví, jakým se vyjadřuje, přispíval k tomu, aby byl lidmi kladně přijímán, aby byl po všech stránkách ve styku s nimi úspěšný“ (Kořenský 1992, s. 56).

Nejvíce se ve druhé etapě setkáváme se skupinovou improvizací. Jádrem vyučovací jednotky je práce v malých týmech (o cca 5 členech), které plní vybraný úkol.¹⁶⁹ Frekventanti tak nejen prokazují schopnost spolupráce, ale prostřednictvím komunikace v cílovém jazyce hledají společné řešení zadání. Všechny týmy nakonec po vymezeném čase představují ostatním své výsledky. Realizaci drobných prezentací podporuje Somers slovy: *„žáci potřebují svou práci sdílet nebo ukázat, aby vzniklo drama jakožto komunikace“* (Somers podle Machková 2001, s. 1).

Pro zmíněné parciální úkoly, které vycházejí z předložených inputů (text, předmět, filmová ukázka apod.), modifikujeme dramatickýchovné aktivity.¹⁷⁰ Výslednice těchto aktivit (např. živé obrazy, etudy, části scénáře) se vyvinou např. z práce s úryvkem, z asociací vztahujících se k nějakému předmětu, z reakcí na vjem atd.

Tyto skupinové výstupy mají zásadní vliv na celou poslední fázi MJT. Díky nim hráči „prožijí“ různé mikrosituace, podle nichž se posléze „vyprofilovává“ celý příběh, což je významným charakteristickým znakem MJT. Účastníci kurzu se s fabulí scénáře neseznamují prostřednictvím předem připraveného textu, nýbrž příběh od začátku do konce sami zpracovávají část po části.

Ve vyučovacích jednotkách této etapy si poznamenáváme, jaký jazykový materiál cizinec aktivně spontánně používá nebo co se snaží s omezeným repertoárem jazykových prostředků sdělit. Studenti se často bez přípravy a v určitém čase musejí vzájemně dorozumět, vyjadřují se na základě svých individuálních zkušeností a jsou nuceni aktivovat komunikační aparát, jímž v dané chvíli disponují.

¹⁶⁹ Souhlasíme s Marušákem, že *„pracovně nejefektivnější jsou skupiny čtyř- až šestičlenné. Větší skupina již komplikuje interakci jejích jednotlivých členů, snižuje jejich osobní odpovědnost, méně aktivní jedinci mají v takové skupině problémy s uplatněním vlastního názoru, pohledu na věc, nápadu“* (Marušák 2010, s. 95). Situaci MJT navíc komplikuje skutečnost, že cizinci rozličně vnímají emoční stránku projevů jiných kultur, nejednotně užívají i dekódují prostředky nonverbální komunikace. Z praxe proto doporučujeme tvořit pracovní skupiny národnostně heterogenní o maximálním počtu šesti hráčů, aby se rozdílnosti kultur nekumulovaly, a nesnižovaly efektivitu práce (nebránily kooperaci apod.).

¹⁷⁰ V podkapitole 3.1.1.1 upozorňujeme na problematiku využití dramatickýchovných metod v MJT při práci se začátečníky.

Na uvedených skutečnostech spočívá úspěšný vývoj další (třetí) fáze, neboť výsledky pedagoga pozorování dílčích „mikrovýstupů“ a záznam aplikovaných replik tvoří základnu pro genezi scénáře,¹⁷¹ podrobněji dále.

Při sledování výstupů registrujeme především tyto dvě oblasti:

Za prvé reflektujeme, jaké komunikační funkce výpovědi frekventanti potřebují (tzn. snaží se je realizovat) a zda jsou hráči (v improvizacích) schopni docílit úspěšného předání informace.¹⁷²

Za druhé se věnujeme rolím. Všimáme si zejména toho, do jakých charakterů se studenti sami stavějí a v jakých situacích jsou přirození a zajímaví. Aktéři si při hře spontánně vybírají nějaké sociální role (typ sociálních rolí), podle nichž nakonec vytváříme postavy scénáře. To znamená, že přes rolou hru dostáváme informace o účastnících,¹⁷³ o nichž se dozvídáme, jaké povahy a postavy jsou jim blízké a naopak (zjištěné ovlivňuje výstavbu jevištního tvaru).¹⁷⁴

Z výše řečeného plyne, že se během výuky zaměřujeme na konkrétní realizace komunikačních funkcí výpovědi – mapujeme uplatňované jazykové prostředky a poznamenáváme si vybrané repliky (včetně řečových nedostatků). Tímto způsobem víme, jaké lexikum, které gramatické kategorie a jevy a které výslovnostní jevy se musejí v budoucím scénáři objevit.

V případě začátečníků očekáváme, že ještě nejsou schopni v cílovém jazyku formulovat základní výpovědi, jež v mateřštině běžně používají. Vzhledem k tomu, že v MJT probíhá řečová produkce v určitém (mnohdy simulovaném) komunikačním prostředí, je většinou z kontextu patrné, o jakou výpověď frekventant usiloval. Stává se však také, že je výpověď nesrozumitelná do takové míry, že dojde k nedorozumění, dokonce někdy zabrání pokračování komunikace. Improvizaci v tomto případě musíme přerušit, vyjasnit si s produktem jeho komunikační záměr a obeznámit přítomné s potřebnými řečovými obraty (korigované obraty příp. zařazujeme do scénáře s cílem jejich přesné fixace).

¹⁷¹ Na podobném principu je vystavěno komunikačně pojaté vyučování, jelikož rovněž vychází z určitého stavu vyjadřování vyučovaných v daném stádiu. Podle úrovně komunikační kompetence zúčastněných se orientuje vytváření dílčích cílů. Pro češtinu-mateřštinu viz např. Čechová 1998, pro cizí jazyky viz např. Richards – Rodgers 2001.

¹⁷² MJT je většinou aplikována na skupinu, která je z hlediska jazykové úrovně heterogenní. Při práci v týmech často musejí spolupracovat pokročilí se začátečníky, kterým řečové prostředky k vyjádření jejich potřeb nestačí.

¹⁷³ Definici termínu *rolová hra* viz v podkapitole 1.4.

¹⁷⁴ Někdy se jinojazyční mluvčí vyhýbají ztvárnění některých rolí, k čemuž může vést mnoho důvodů (osobní, kulturní, sociální, náboženské apod.).

Nedoporučujeme, aby se výstupy zastavovaly příliš často. Okamžité „opravování“ se snažíme minimalizovat, jelikož základním cílem 2. fáze je nácvik plynulosti vyjadřování a nadbytečným přerušováním dialogu by se mohl posílit ostych.¹⁷⁵ V tomto ohledu souhlasíme s názorem Čechové, která upřednostňuje pozitivní motivaci před negativní a uvádí, že „úspěch se měří z hlediska komunikačního (velký nedostatek je ten, který ztěžuje nebo znemožňuje komunikaci)“ (Čechová 1994, s. 159).

Jak je výše řečeno, zaznamenaná slova či věty zařazujeme do textu scénáře, čemuž předchází úpravy (vztaženy k jazykové normě a ke kontextu). Je důležité, aby aktéři uměli poznamenané obraty a výroky korektně a s vysokou mírou jistoty aplikovat i v cílovém jazyku. Takovým lexémům a výpovědím v textu přikládáme velký význam, neboť byly součástí spontánních řečových projevů účastníků.¹⁷⁶ Právě upevněním konkrétních jevů a tvarů docílíme posunu v rámci přesnosti propozice, viz dále.

Nepokládáme za vhodné začleňovat do textu k memorování převážně výpovědi, jež během improvizací studenti bezchybně produkují, jelikož by se snížil efekt další práce (hráči by „se neposouvali“ kupředu, z jazykové kompetence by se naučili podstatně méně). Do scénáře přenášíme náš jistý didaktický záměr, vytváříme vyučovací materiál, díky němuž překonáváme vybrané řečové nedostatky (např. neznalosti lexika, gramatických jevů atd. nebo vžitě, tzv. fosilované chyby).

Pro docílení přesahu pouhé korekce žákovských chyb (např. pro rozšíření kognitivních lingválních znalostí) zařazujeme do textu ještě takový jazykový materiál, v němž se realizuje složitější problematika vybraného okruhu jevů. To znamená, že do replik, jejichž autory jsou převážně frekventanti, dodatečně „implantujeme“ nové lexémy, obraty či celé výpovědi, jejichž fixací (a příp. komentáři) dosahujeme komplexního ovládnutí dané oblasti.¹⁷⁷

Aktivity, díky nimž skupina vytváří divadelní představení, napomáhají trvalému osvojení řečových prostředků a dovedností, protože jsou v nich vždy zastoupeny následující elementy: “ – *situace, problém, řešení: realita na povrchu*

¹⁷⁵ Při improvizacích sice pravidelně neupozorňujeme na všechny odchylky od jazykové normy a na nenáležitě užití jazykových prostředků, avšak reflektujeme je, viz dále transformaci výpovědí účastníků pro zařazení do scénáře.

¹⁷⁶ Zachycením vět komunikantů sice získáváme základní repliky do budoucí hry, ale před jejich případným zařazením do scénáře je (po jazykové stránce) upravujeme.

¹⁷⁷ Ve výzkumné sondě č. 2 (viz výzkumná část) byl např. jako problematický jev stanoven automatizmus tvoření a použití nominativu plurálu. Vznikl proto scénář obsahující jak zkorigované výpovědi studentů, které obsahovaly tento pád, tak další lexémy s komplikovaným algoritmem tvorby nominativu plurálu (např. *idea, cyklus, sněhulák* apod.). Memorováním textu si studenti spontánně osvojovali příklady slov s obdobným paradigmatem.

– pozadí, emoce, plánování: důraz na realitu / základy.

Do procesu učení se musí zapojit všech šest prvků najednou, pokud se máme osvojitou látku naučit úplně a trvale“ (Wessels 1987, s. 7).¹⁷⁸

Činnosti využívající improvizaci s sebou nesou riziko kulturních a jiných konfrontací. Studenti se na konkrétní dění a na výpovědi nemohou předem důkladně připravit, proto se aktér mnohdy ocitne v situaci, která je pro něj nepříjemná (např. z kulturních či náboženských důvodů, kvůli řečové bariéře, nelibému pocitu ze zastávané role v nějaké improvizaci).

Z této perspektivy se jeví jako efektivní začleňovat do výuky různé podoby tzv. skupinové reflexe, jež hráči může poskytnout „*příležitost rekapitulovat si, co dosud zažil, tím, že ho vyvazuje z děje, dává mu dostatek času, aby měl příležitost udělat si pořádek ve vztazích mezi sebou a sebou v roli a zhodnotit svůj přínos k dramatu“* (Morganová – Saxtonová 2001, s. 139). V MJT jí pravidelně věnujeme závěrečné minuty vyučovacího bloku,¹⁷⁹ v nichž účastníci sedí v kruhu a každý postupně dostane příležitost, aby řekl svůj názor vztahující se k tématu hodiny (může mluvit, o čemkoli chce či potřebuje, např. o zážitku, postřehu, pocitech, názorech atd.).¹⁸⁰ Projev jednotlivce nikdo nepřerušuje, pouze učitel někdy napomáhá po řečové stránce (např. opakuje důležité údaje pro vyšší srozumitelnost sdělení nebo stimuluje mluvčího k upřesnění myšlenky).

V těchto chvílích není výjimkou, že se frekventant odmítne vyjádřit, když na něj přijde řada. V tomto případě jeho rozhodnutí plně akceptujeme.¹⁸¹ Od samého začátku kurzu všem zdůrazňujeme, že každý má při reflexi bez udání důvodů právo mlčet. Většinou se však setkáváme s tím, že se osazenstvo do skupinové reflexe aktivně zapojuje.

Studenti v této části vyučovací jednotky zpravidla mluví o postřezích, komentují nápady, výroky a reakce zhlédnuté v improvizacích. Dotkne-li se někdo nepříjemných zážitků,

¹⁷⁸ Přeložila M. Boccou Kestřánková. Citace v původním znění: „*-situation, problem, solution: surface reality - background, emotions, planning: underlining reality/foundation. In learning anything, all six of these elements have to be present for that which is learned to be fully acquired and retained.*“

¹⁷⁹ Někdy skupinovou reflexi zařazujeme i během výuky, spontánně po některých aktivitách, které ji vyžadují (to je vhodné, když je např. evidentní prožitek zúčastněných a studenti své pocity potřebují ujasnit).

¹⁸⁰ „*Kruhové uspořádání má tu výhodu, že každý každého vidí a přitom neexistuje žádné vpředu a vzadu. Tento pořádek symbolizuje, že mezi všemi panuje rovnost, že se jedná o společenství a že se probírá pouze jedno téma. Další předností je volné místo uprostřed kruhu a sezení vedle sebe podle stejné činnosti nebo rozhovoru, přičemž postupně každý přijde na řadu.*“ (Badegruber 1994, s. 32)

¹⁸¹ Připomínáme, že kurz navštěvují cizinci s různými jazykovými znalostmi, vědomostmi a s různým kulturním povědomím. Nejčastěji se studenti na podprahových jazykových úrovních zdráhají projevovat před řečově vybavenějšími. Tento problém zmizí, když se ve skupině podaří vybudovat bezpečné prostředí.

pocitů, podnětů apod., podává nám tím důležité informace, protože se určitým souvisejícím skutečnostem budeme snažit vyhnout v pozdější výstavbě jevištního tvaru.

Hovoří-li někdy aktéři při reflexi o nepříjemných prožitcích, jejich poznámky se většinou týkají postřehu, emočního rozpoložení apod. – vše diskutované (i „drobnosti“) pro hráče představuje důležité utřídění prožitků a srovnání emocí. Může se stát, že se tím otevře nějaký hlubší problém, pak si učitel musí být vědom toho, že MJT je metodou lingvodidaktickou, nikoli dramaterapií, a že je (v případě zájmu druhé strany) vhodné diskrétně doporučit odborníky z oblasti psychologie.¹⁸²

V této podkapitole byla zmíněna problematika řečové bariéry. Uvedenými postupy se ostych z řečové produkce pomalu úspěšně překonává. Machková v překladu částí Somersovy publikace *Drama in the curriculum* tuto skutečnost pregnančně komentuje slovy:¹⁸³ „*Velká síla dramatu spočívá v jeho schopnosti dodat situaci dynamický meziosobní moment, který od účastníka vyžaduje reakci. Žáci potom zapomínají na mezery ve svých vědomostech a využijí v plné míře jazykové vědomosti, jimiž v dané chvíli vládou. Účast v improvizaci, v níž se snažíte vysvětlit cizímu automechanikovi povahu klepání v motoru vašeho auta, vás může – s použitím možností jazyka celého těla – přenést přes všechny pocity jazykové neschopnosti.*“ (Somers podle Machková 2001, s. 6)

Jak bylo řečeno, během druhé etapy MJT hledáme jednotné téma, které všechny zaujme a jímž se všichni budou zabývat po celou třetí fázi. K naplnění tohoto cíle dospějeme prostřednictvím různých improvizací, neboť jak na hereckých výkonech, tak na reakcích publika lze dobře sledovat, co zaujalo většinu a které z témat bylo pro frekventanty naopak méně zajímavé.¹⁸⁴ V praxi se při práci se začátečníky osvědčuje využívat krátkých jednoduchých (z našeho pohledu někdy až banálních) příběhů, na nichž jsou zřejmé základní české kulturní zvyky. U pokročilých vycházíme při výstavbě příběhu z upravené metodiky dramatické výchovy (viz například Machková 2002, Ulrychová 2007).¹⁸⁵

¹⁸² K dramaterapii viz např. Valenta 2001.

¹⁸³ Název *Drama in the curriculum* lze přeložit jako *Drama v osnovách*.

¹⁸⁴ Publikem v tomto případě míníme spolužáky, kteří sledují výstupy hráčů.

¹⁸⁵ Obor dramatická výchova se nesespecializuje na cílovou skupinu jinojazyčných mluvčích, v tomto ohledu aktivity modifikujeme.

c) Třetí fáze

Třetí (poslední) fáze je spojena se závěrečnou prezentací celosemestrální práce. Z hlediska lingvodidaktického je základním cílem nácvik přesnosti vyjadřování. Jádro aktivit představuje práce se scénářem, podle něhož si studenti zautomatizovávají výpovědi, které jsou zasazené do konkrétní komunikační situace a podmíněné charakteru zastávané role.¹⁸⁶

Text k memorování vždy reflektuje řečové potřeby frekventanta, tzn. je pokaždé uzpůsoben dané skupině.¹⁸⁷ Během automatizace komunikátu probíhá fixace požadovaného lexika, fixace gramatických jevů a progres ve výslovnosti, což odráží dosahování vytyčených jazykových cílů.

Nácvik přesnosti je bezesporu neopomenutelnou součástí této metody, nesouhlasíme proto se Somersem, který uvádí, že „*hlavním důvodem použití dramatu je povzbudit žáky, aby jazykem komunikovali, aniž by přespříliš dbali na správnost*“ (Somers podle Machková 2001, s. 6). Tento výrok by bylo možné vztáhnout na předešlou etapu této metody, nikoli na celek, protože je naším cílem komplexní rozvoj komunikační kompetence (nikoli pouze přenos informace, dorozumění).

Konec kurzu završuje finální prezentace, která uzavírá celou společnou skupinovou práci. V posledních vyučovacích hodinách centrum zájmu přeneseme na definitivní podobu divadelního představení (např. zásahy do textu, technické zajištění apod.) a na realizaci scény i rekvizit.¹⁸⁸ Zkompletují se jednotlivé scény a vznikne celistvý divadelní útvar.

Během premiéry i reprízy (popř. repríz) koordinujeme průběh jednotlivých částí představení.¹⁸⁹ Po každé prezentaci následuje reflexe, při níž se soustředíme jak na pozitiva výkonů a na udržení motivace, tak na definování nedostatků či potíží a na nalezení jejich řešení.

¹⁸⁶ Jak zmiňujeme výše, charakter role vystavujeme tak, aby se co nejvíce slučoval s přirozenými projevy studenta, které poznáváme během 2. fáze výuky.

¹⁸⁷ Při praktických lingvodidaktických dílnách vztahujících se k MJT říkáme, že je scénář vyučovaným „ušit přímo na míru“.

¹⁸⁸ K volbě kostýmů a rekvizit je potřeba přistupovat „opatrně“, „s citem“. Setkáváme se často s touhou zúčastněných (obzvláště pokud se jedná o jejich první prezentaci v divadle) zakomponovat do vystoupení velké množství různých dekorací a mít mnoho kostýmů. Civilní oblečení (popř. jednoduché kostýmy), minimalizace rekvizit a naopak co nejhojnější využití pantomimického znázornění skutečnosti jsou pro představení mnohem efektivnější a pro diváka zajímavější.

¹⁸⁹ Soubor zpravidla hraje dvakrát (premiéra a derniéra). Mnoho důvodů nás vede k tomu, aby se představení alespoň jednou opakovalo. Díky reprízám můžeme např. porovnávat výkony v představeních; pokud se jednou výkon nezdaří, lze chyby napravit; pokud studenti prožijí radost ze hry, je poskytnuta možnost zážitků zopakovat; často se stává, že některé role bývají pro větší počet zájemců o kurz alternovány apod.

Z podkapitoly 3.1.1.1 je zřejmé, že celý široce pojímaný pedagogický proces je důležitější než produkt ovlivněný mnoha momentálními i nepředvídatelnými faktory (viz např. Machková 1998). Přesto však nelze od zásadního významu výsledné inscenace divadelního odhlížet – pro celou skupinu je jedním z největších motivačních prvků, završuje celou práci, prakticky uzavírá celosemestrální činnost. Herci touto cestou získávají zkušenost s projevem před neznámým publikem, musejí přemoci ostych a nejistotu veřejně vystoupit před diváky, přičemž navíc mluvit cizím jazykem.

Situaci před představením studentům „usnadňujeme“ tím, že obeznámíme publikum s cíli divadelního kurzu a s celou metodou. Diváci díky tomu snáze pochopí, jak náročného úkolu se účinkující zhostili a jakou energii museli pro přípravu vynaložit. Pocit úspěchu vyvolává zdárná realizace celého produktu a závěrečný potlesk, kterým obecenstvo ocení vynaložené úsilí všech zúčastněných. Domníváme se (viz podkapitola 3.1.1.1), že pokud by se neuskutečnil závěrečný jevištní tvar, ztratila by celá 3. fáze na efektivitě. Příprava konečného produktu je spojena s intenzivní prací, kterou lze připodobnit studiu před testem.

Celá MJT vychází z učení prostřednictvím nabývání zkušeností, a tak i tento způsob ukončení práce přináší další možný zážitek poskytující cenný materiál k analýze a k vlastnímu růstu. V tomto ohledu se přístup MJT odlišuje od dramatické výchovy, viz podkapitolu 3.1.1.1.¹⁹⁰

Při závěrečné reflexi je skupina vyzvána k souhrnnému zhodnocení společné práce, k hodnocení všech vystoupení, k definování jazykových i mimojazykových nedostatků a k jejich analýze. Zpravidla evaluujeme více práci, která předcházela a byla pro primární pedagogické cíle podstatnější, než zdar / nezdar realizované inscenace. Celkově stručně zhodnotíme pokroky a výkony jednotlivých aktérů, kteří získané znalosti a dovednosti spojují se týmovým prožitkem. Diskuzi zpravidla uzavíráme poděkováním za spolupráci.

¹⁹⁰ Z podkapitoly 3.1.1.1 plyne, že se dramatická výchova jako obor i metoda z velké části slučuje s MJT. Oba přístupy si vytýkají podobné cíle, k jejichž dosažení využívají divadelních prostředků. Rozdíly mezi nimi však nacházíme např. v hierarchii cílů a v pohledu na potřebu realizace divadelního představení.

3.3 Začlenění metody jevištního tvaru do kontextu lingvodidaktických metod 20. století

Při vyučování MJT využíváme k dosažení námi vytyčených cílů určitých parametrů lingvodidaktických metod (např. komunikační). V této podkapitole se proto věnujeme definování základních prvků a odlišností MJT a vybraných metod k výuce cizích jazyků.

3.3.1 Ke směřování lingvodidaktických vyučovacích metod 20. století

Tendence ve vyučování cizím jazykům se mění v úzké návaznosti na společensko-historických podmínkách (doba, stát, instituce apod.). Mluví-li se o současných, příp. moderních metodách, jsou spojovány s 20. stoletím, v němž se projevuje výrazná snaha o překonání herbartovského modelu. Těžiště se přenáší na přímou aktivitu žáků, na jejich uplatnění v praxi a na získávání zkušeností (rozdílejí se nejen intelektuální, ale i fyzické, emocionální nebo volní stránky osobnosti). Blíže viz např. Vrána 1936, Hendrich a kol. 1988, Choděra a kol. 2001, Skalková 2007.

V 70. letech 20. století (éra tzv. komunikačně-pragmatického obratu) přichází další kritika edukace. V centru zájmu stojí hledání cest k překonání nedostatků spojených se zahlcením informacemi, nesouhlas s přílišnou abstraktností poznatků, s izolovaností fakt atd.¹⁹¹ Začínají se rozvíjet inovační hnutí, která požadují aktivní zapojení vychovávaného do výuky. Blíže viz např. Roth 1971, Choděra a kol. 2000, 2001, Hrdlička 2009.

Pro konec 20. století jsou příznačné metody alternativní, které vyžadují intenzivní spolupráci pedagoga a žáků i při stanovování cílů a při plánování vyučovacího procesu. Zdůrazňuje se potřeba tvořivé činnosti a získávání zkušeností. Individuální i kolektivní učení má vést nejen k rozšíření znalostí, schopností a dovedností, ale i k vyšší sebekontrolě a vlastní zodpovědnosti. Blíže viz např. Maňák – Štáva 1997, Skalková 2007.

Zevrubný přehled všech moderních lingvodidaktických metod přesahuje cíle této práce a její prostorové možnosti, proto prezentujeme jen ty, jež považujeme z hlediska MJT za inspirativní. Zaměřujeme se na spojnice analyzovaných entit a na rozdíly mezi nimi, naším cílem je pojmout MJT jako jakousi množinu prvků, které popisujeme, následně zasazujeme do známých souvislostí (do kontextu vybraných lingvodidaktických metod).

¹⁹¹ Jedním z hlavních stimulů byla nevyvážená pozornost věnovaná rozvoji jednotlivých řečových dovedností či absence individuálního přístupu k žákovi, což jsou dodnes problematické oblasti, s nimiž se učitelé v praxi potýkají.

3.3.2 Prezentace vybraných lingvodidaktických metod v komparaci s metodou jevištního tvaru¹⁹²

V minulosti se učitelé cizích jazyků opírali především o dva tradiční směry, o metodu **gramaticko-překladovou** a o metodu **přímou**, viz Beneš a kol. 1970, Hendrich a kol. 1988, Choděra a kol. 2001, Richards – Rodgers 2001.

Obě zmíněné metody představují v podstatě protipóly, přičemž během let procházejí určitým vnitřním vývojem, různými změnami a úpravami (tzn. např. gramaticko-překladová metoda vypadala před sto lety jinak než dnes). Dané metody se neuplatňují zcela samostatně a izolovaně od ostatních, v každé se vyskytují i prvky jiných didaktických vlivů. Z dnešního pohledu to jsou metody překonané, pokud nejsou moderně upravené.¹⁹³

V současnosti stále roste počet stoupců různých forem metody přímé, která má za cíl předávat znalosti cílového jazyka bez přecházení do mateřského jazyka. Principy této metody na češtinu pro cizince modifikují např. Škodová – Štindlová (2007), které akcentují potřebu parcelace gramatiky a možnosti signálního ztvárnění gramatických pravidel, viz Štindlová – Škodová 2008, Škodová 2009.

Za významný přesah přímé metody do dnešní doby pokládáme její úpravu od **D. M. Berlitze** (blíže viz Beneš a kol. 1970, Hendrich a kol. 1988, Choděra a kol. 2001, Chaloupková 2010, www.berlitz.cz), který vychází z konverzace mezi učitelem a studentem v cílovém jazyce. Vyučující nové lexikum zasazuje do konkrétního kontextu, využívá k jeho vysvětlení různých neverbálních prostředků, vyhýbá se mediačnímu jazyku a mluvnici ve vyučování minimalizuje.

MJT má velké společné plochy s metodou přímou, a to především v zasazení vyžadované řečové produkce do komunikačních situací, dále v mluvené interakci mezi učitelem a frekventantem nebo mezi účastníky výuky. Vzhledem k národnostně heterogennímu složení skupiny v kurzu s aplikací MJT komunikujeme pouze v cílovém jazyce (v češtině).

¹⁹² MJT v kontextu vybraných lingvodidaktických metod, jež prezentujeme v této podkapitole, jsou součástí našeho příspěvku, který byl přednesen na sympoziu *Čeština jako cizí jazyk VII*. Písemná část je součástí připravovaného sborníku *Čeština jako cizí jazyk VII., Materiály z VII. Mezinárodního symposia o češtině v zahraničí*.

¹⁹³ Modifikace přímé metody se dodnes hojně aplikuje, pokud není k dispozici mediační jazyk, viz dále.

Odlišnost naopak sledujeme v minimalizaci mluvnice. V MJT s gramatickými jevy pracujeme v závislosti na úrovni intenzivního kurzu a na potřebách studenta. Cílem MJT je, aby i v této oblasti došlo k pokroku (zaměřujeme se mimo jiné na prohloubení operativních znalostí jazykových pravidel), zároveň však nesouhlasíme s gramatickým přetěžováním studentů. V žádném případě by aktivity neměly vést ani k agramatismu ani k zahlcení mluvnici, viz podkapitolu 3.2.2.2.2.

Další komparovanou entitou je takzvané **učení se v sériích**, v němž se proces učení spojuje s reálným zachycením smyslových vjemů. F. Gouin (zakladatel této metody) spatřuje v nabývání jazyka mateřského a cílového analogii, jelikož lidský mozek nejprve prostřednictvím vjemů zachycuje reálný děj, pak jej teprve zpracovává do formy poznatků. Základní premisou není znalost formální složky řeči (jazykových pravidel), ale vztah jazyka a myšlení (transformace vjemů do poznatků). V praxi představuje Gouinova metoda sadu komunikačních „mikrosituací“, k nimž se vztahují určité lexikální jednotky a v nichž na sebe dílčí děje navazují. Blíže viz Beneš a kol. 1970, Hendrich a kol. 1988, Choděra a kol. 2001, Richards – Rodgers 2001.

Připomínáme, že MJT je metodou doplňkovou a že jsou studenti v intenzivním kurzu obeznámeni s jazykovými pravidly. V podkapitole 3.2.2 řadíme mezi cíle MJT i nabývání kognitivních znalostí, schopností a dovedností v rovině gramatické, tudíž se této problematice nevěnují jen základní kurzy, ale i divadelní seminář. Řečené netvoří pendant k učení se v sériích, v němž formální složka není přímým předmětem zájmu.

V obou zmiňovaných metodách hraje klíčovou roli pro nácvik jazyka a jeho užívání nastolení konkrétního komunikačního kontextu a maximální propojování lidských smyslů pro zefektivnění vzdělávacího procesu (k těmto aspektům v MJT viz podkapitolu 3.2.3).¹⁹⁴

Učení se v sériích je velmi blízké britské metodě **situační** (vznik ve 30. letech 20. století). Základní rozdíl mezi nimi představuje skutečnost, že situační metoda při nabývání řeči přikládá důležitost syntaktickým strukturám a zdůrazňuje jejich řízené procvičování. Syntaktické struktury jsou vždy vztaheny ke komunikační situaci, v níž se vybrané jazykové jevy vyskytují. Cílem je, aby si frekventant dobře zautomatizoval řečové prostředky a vybavil si vhodnou reálnou životní situaci, v níž je následně bude aplikovat. Tímto způsobem se buduje náležitě řečové chování a zvyšuje se suverenita projevu. Uvedená

¹⁹⁴ Např. při realizaci slov s komplikovanou výslovností jsou jeho obtížné části podpořeny určitým pohybem, viz podkapitolu 3.2.2.2.1 (rovina zvuková).

metoda má mimo jiné blízko k metodě přímé a komunikační. Blíže viz Hendrich a kol. 1988, Choděra a kol. 2001, Hrdlička 2010.

MJT má s touto metodou četné společné i odlišné plochy. Společné aspekty se týkají řízeného nácviku jazykových prostředků a spojitosti komunikátu s konkrétním komunikačním prostředím. V tomto bodě pozorujeme výraznou spojnici s MJT, neboť její poslední fáze do určité míry vychází z memorování a z drilu vybraných výpovědí, jež jsou zasazeny do situačního kontextu, viz podkapitulu 3.2.3.

Na rozdíl od metody situační nejsou v MJT řečové jevy do scénáře mechanicky zařazovány. K drilovému nácviku jazykových prostředků přistupujeme citlivě, začleňujeme je do vyučovacího procesu podle komunikačních potřeb skupiny studentů. Považujeme za zásadní, aby aktéři při ústní komunikaci propojovali lingvální a extralingvální složku řeči, aby se jejich projev co nejvíce přibližoval řečové produkci v běžném životě. To představuje značný rozdíl mezi oběma metodami, jelikož se v situační metodě nevyžaduje přímá spontánní aktivita mluvčího.

V důsledku rozšíření zájmu o angličtinu a poklesu zájmu o francouzštinu vypracovala skupina francouzských lingvodidaktiků principy metody **SGAV** (strukturně globální audiovizuální metoda). Prioritou tohoto programu je, aby se rozvíjela ústní i psaná komunikace a aby se při výkladu fundovaně parcelovaly všechny jazykové prostředky.¹⁹⁵ Základní princip spočívá v následující triádě: prezentace informace, opakované užití a konečná fixace. Stoupenci SGAV kladou (obzvláště u začátečníků) velký důraz na receptivní dovednosti (zejména na porozumění), neboť předcházejí produktivním. Více viz Beneš a kol. 1970, Hendrich a kol. 1988.

S SGAV sledujeme průnik především ve zohlednění frekvence výskytu jazykových prostředků v komunikaci. Do informativních cílů MJT je zahrnuto nabývání řečových znalostí a vědomostí v rámci spisovné češtiny, a to neutrální a hovorové.¹⁹⁶ V běžné komunikační praxi se však objevují nespisovné variety našeho národního jazyka – pravidelně se student-cizinci setkávají s obecněčeskými prvky, které se prostřednictvím masmédií šíří téměř po

¹⁹⁵ V transformaci na češtinu pro cizince to znamená, aby se např. nezprostředkovávala celá paradigmata, ale jen nejfrekventovanější formy.

¹⁹⁶ Hovorovou češtinou rozumíme havránkovsko-běličovské pojetí variety našeho národního jazyka, která je svou prostěsdělovací funkcí funkčním jazykem bez zastoupení prostředků knižních a nářečních, viz např. Bělič 1959 aj.

celém území České republiky. Z tohoto důvodu se nespisovnosti nevyhýbáme, nýbrž hledáme její místo ve výuce a vhodné míru její aplikace (více viz podkapitola 3.2.2.2.5).

Na zmíněnou frekvenci lze z jiného úhlu pohledu nahlížet jako na odlišnost, protože v MJT nejsou vybírány osvojované jazykové prostředky zcela cíleně podle výskytu, nýbrž podle konkrétních řečových potřeb skupiny.

Za další společný bod považujeme skutečnost, že se věnujeme neverbálním komunikačním jevům. Bez paralingválních (např. síla hlasu, tempo, intonace, frázování) a extralingválních (symbolická gesta, kontaktní pohyby apod.) prostředků by nemohlo dojít k přípravě jevištního tvaru, proto jsou i pro nás zásadové.

Z hlediska lingvodidaktického je inspirativní **přirozená metoda**, která se oproti výše uvedeným mimo jiné zabývá negativním vlivem stresu na proces učení. Nežádoucí účinek stresu se označuje jako afektivní filtr, jemuž se snaží předcházet. Stoupenci daného způsobu výuky vycházejí z *aquisition* (z přirozeného průběhu nabývání jinojazyčného kódu) a z toho, že řečové znalosti a dovednosti nelze získat naráz, nýbrž postupně, proto je logickou součástí celého procesu chyba.¹⁹⁷ Blíže viz Krashen 1981, 1983, Hendrich a kol. 1988, Choděra a kol. 2000, 2001, Richards – Rodgers 2001 aj.

Přirozená metoda se vyhýbá nežádoucímu dopadu stresu na výuku a řečové nedostatky pojímá jako přirozené jevy vyskytující se během celého vyučovacího procesu.

V MJT v nemalé míře pracujeme s oběma zmíněnými aspekty. Různými způsoby usilujeme o minimalizaci stresu, především jej snižujeme posilováním řečové suverenity mluvčích (ta spontánně sílí s rostoucím penzím komunikačních zkušeností).

Problém jazykových i mimojazykových nedostatků řešíme specificky. Ve 2. fázi MJT (fáze výuky viz v podkapitole 3.2.3) se koncentrujeme na schopnost úspěšně přenést informaci a na zažití společenských norem cílové země (tj. společenských norem České republiky). To znamená, že pokud účastník srozumitelně předá informaci v cílovém jazyce (komunikační partner sdělení porozumí) a volí adekvátní komunikační strategie, opomíjíme dílčí odchylky od spisovné normy. Na příčinu chyby upozorňujeme, když způsobuje nedorozumění či neporozumění.

¹⁹⁷ K pojetí chyby se přistupuje různě (srov. např. Kulič 1971, Krashen 1981, Hendrich a kol. 1988), její přesné vymezení v češtině pro cizince je předmětem zkoumání současných lingvistů (viz např. Hánková 2011, Šebesta – Škodová a kol. 2012, Švrčinová a kol. 2013). V tomto segmentu podkapitoly chybou rozumíme nenáležitě užití řečových prostředků. Ve výzkumné části práce tento termín užíváme odlišně, viz kapitola 5.

J. Asher, jeden ze zakladatelů **metody reakcí pohybem**, akcentuje v jazykové výuce především schopnost porozumění (viz Maňák – Švec 2003, Hrdlička 2009). Klíčovou myšlenkou je, že řečová produkce je vždy spojena s motorickými projevy a reakcemi, čímž vznikají mezi promluvami různě dlouhé pauzy. Při celkovém hodnocení mluvení se proto tyto pauzy nepenalizují a pojmají se jako nedílné součásti vyjadřování.

K nabývání řečových prostředků Asher přistupuje induktivně (základním cílem je porozumění). Evaluace studentů probíhá netypickým způsobem – v komunikaci se hodnotitel zaměřuje především na vnější reakce komunikantů (pozoruje jejich gesta, mimiku a jiné nonverbální prvky). Za penalizovatelný nedostatek se považuje věcné nepochopení. Tato metoda se dnes s úpravami používá jako např. doplňková v různých typech prakticky zaměřených kurzů.

MJT je založena na propojení jazykové složky s motorickými projevy, což tvoří spojnici s metodou reakcí pohybem. Obzvláště při fixaci jazykového učiva je využití pohybu velmi funkční. Z tohoto důvodu je nutné, aby byl v divadelním kurzu vyčleněn dostatečný prostor i pro zprostředkování a pro fixaci výslovnosti, gramatiky a slovní zásoby. Tímto problémem se při současné aplikaci MJT nezabýváme, neboť naše výuka doplňuje běžné jazykové kurzy (tím je do jisté míry zajištěn nácvik gramatiky a dalších jazykových prostředků). Jak bylo řečeno, divadelní kurz je v našem případě volitelný, doplňkový nebo nástavbový, nikoli základní.¹⁹⁸

Metoda **komunitární** (viz Choděra – Ries a kol. 2000, Richards – Rodgers 2001, Hrdlička 2009) vychází ze skutečnosti, že každá lidská bytost je determinována společností.¹⁹⁹ Výuka proto musí probíhat ve skupině, kde mezi známými osobami přirozeně vznikají sociální interakce, při nichž je ostych z produkce v cizím jazyce podstatně menší než mezi lidmi neznámými (tím jsou vytvořeny příznivé podmínky pro studium). Díky zajištění klidného studijního prostředí a zázemí bez stresu by se podle této metody měla zvyšovat motivace, chuť k sebevzdělávání.

Vedle získání věcných informací, řečových schopností a dovedností se velký důraz klade na rozvoj schopnosti učit se. Komunitární metoda si vytýká za cíl nejen ovládnutí cizího

¹⁹⁸ V této formě (v rámci volitelného kurzu) je doposud MJT realizována, viz podkapitulu 3.2.1.

¹⁹⁹ Uživatelé komunitární metody jsou názoru, že „jazyk jako sociální proces je odlišný od jazyka jako procesu komunikativního. Sociální pohled na jazyk implikuje různé dimenze jazykového vyučování. Jedna z těchto dimenzí je geografická – jazyk jsou lidé, jazyk jsou osoby v kontaktu, jazyk jsou osoby v dialogu.“ (Choděra, R. – Ries, L. a kol. 2000, s. 71).

jazyka, ale i možnost rozvoje osobnosti po sociální i emocionální stránce. Na dialog nahlíží jako na nejběžnější prostředek sociálního kontaktu. Prostřednictvím mluveného projevu se také automaticky rozvíjí myšlení a upevňují se jím sociální vazby.

V komunitárním vyučování je specificky pojata role mediačního jazyka. Výuka se uskutečňuje v mateřském jazyce frekventantů, aby se předešlo eventuálnímu stresu. Učitel výpovědi (tzn. výpovědi své i účastníků kurzu) formuluje nejprve v mateřštině a následně je překládá do jazyka cílového, čímž vždy všichni výpovědím rozumějí a vyhnou se některým chybám.²⁰⁰ U žáků se k mluvené produkci v cílovém jazyce přistupuje individuálně. Očekává se, že student promluví až ve chvíli, kdy se cítí dostatečně připraven jak po stránce jazykové, tak osobnostní.

S řadou myšlenek komunitární metody souhlasíme. Například se při aplikaci MJT snažíme využívat (opakovaně zmiňované) prostředky zabraňující stresu, který často pramení z možného nedorozumění. Od začátku kurzu vytváříme bezpečné prostředí vhodné pro jazykovou výuku. Dobře realizované závěrečné představení vede k prožití úspěchu, který je spojen s komunikací v cizím jazyce. Pomalu se tím překonává psychická bariéra z veřejného projevu před neznámým publikem.

Jedním z vnitřních pravidel divadelního kurzu je povinnost, aby si aktéři v komunikaci vzájemně pomáhali a byli trpěliví při naslouchání. Tímto je mimo jiné dokládáno, že pozitivní výsledek nevzejde ze snahy pouze jednoho z komunikantů, nýbrž jde o oboustranný (příp. vícesměrný) proces, v němž je potřeba kolektivu, interakce a spolupráce.

Za společný prvek považujeme také pojetí řeči jako zásadního prostředku pro vznik sociálních vazeb, pro jejich další rozvoj a pro jejich vzájemné ovlivňování. V cizině je většina lidí vytržena ze svého kulturního zázemí, a tak je jazykový kurz příležitostí k navázání mezilidských vztahů, k pochopení jiného myšlení, zvyků, kultury, popř. etnika, viz podkapitoly 3.2.2.3.2 a 3.2.2.3.3.

Mezi těmito dvěma analyzovanými metodami však nacházíme i četné rozdíly. Na prvním místě uvádíme bázovou zásadu MJT, že výuka musí probíhat výhradně v češtině, tj. v cílovém jazyce.²⁰¹ Účastníci kurzu jsou cizinci z různých zemí, a proto je nalezení jednoho mediačního jazyka obtížné, často nereálné. Domníváme se, že i kdyby se podařilo nalézt

²⁰⁰ V praxi to znamená, že student mluví v mateřštině, následně pedagog přeloží jeho výpovědi do cílového jazyka a frekventant je opět zopakuje.

²⁰¹ Připomínáme, že MJT lze využívat ve výuce v České republice i v zahraničí, avšak v této práci se (podle praxe) zaměřujeme na situaci, kdy kurz probíhá v cílové zemi. S aplikací v cizině prozatím nemáme zkušenosti.

společný mediační jazyk, snížila by se efektivita (nepokládáme za užitečné „upřednostňovat“ vybraný jinojazyčný kód před kódem cílovým).

Uvědomujeme si, že absence mediačního jazyka s sebou nese jak pozitiva, tak negativa. Nemůžeme např. zamezit stresu pramenícího z neznalosti jinojazyčného kódu. Z pozitiv jmenujeme dvě skutečnosti: rychleji rostou zkušenosti s vhodnou aplikací kompenzačních strategií a frekventanti jsou od samého počátku soustavně a záměrně připravováni na sociální kontakt v češtině.²⁰²

Účastníci MJT jsou rovněž vedeni k vlastní řečové produkci. V kurzu nečekáme, až se sami rozhodnou do komunikace zapojit, až získají určitý osobní pocit připravenosti k řečové produkci.²⁰³ To představuje jeden z dalších odlišných segmentů obou srovnávaných entit.

G. Lozanov, zakladatel **metody sugestopedické**, hledal cesty, které povedou k možnosti pracovat ve výuce s nevyužívanou kapacitou lidského mozku (blíže viz Hendrich a kol. 1988, Maňák – Šťáva 1997, Choděra a kol. 2000, Richards – Rodgers 2001, www.sugestopedie.cz).²⁰⁴ V jeho pojetí vychází efektivní vyučování z toho, že stres je kontraproduktivní a povinností pedagogů je odbourávat psychickou bariéru žáků. K aktivaci větší kapacity mozku je podle něj zapotřebí, aby byli žáci po psychické stránce maximálně uvolněni. K vyvolání takového stavu napomáhá instalace hudební kulisy ve třídě a změna identity (během výuky má student jiné jméno, rodinu, koníčky atd., čímž je oddělen od svého reálného života, od svých starostí, od svého sociálního statutu).

Důležitým prostředkem získávání znalostí a dovedností cizího jazyka je podle Lozanova práce s textem. Vybírají se nejčastěji dialogy, které jsou psané ve výchozím i cílovém jazyce a které jsou provázeny didaktickými komentáři vztahujícími se k jazykovým prostředkům (např. ke slovní zásobě či ke gramatice).

Tato metoda se dodnes aplikuje v některých typech škol (viz www.sugestopedie.cz), proto ji nelze považovat za překonanou, přestože se vědecky nepodložilo, že všechny části mozku jsou nějakým způsobem využitelné, navíc se nedefinovalo, jakým způsobem by se případně měly tyto části efektivně uplatňovat ve vyučování. Proti tomuto základnímu sugestopedickému východisku svědčí i výsledky výzkumu, který proběhl v Kanadě a zabýval

²⁰² Studenti (žijící v ČR) se musejí cílovým jazykem dorozumět ihned po skončení kurzu, z tohoto důvodu pokládáme za efektivní nabýt v co nejkratší době i např. schopnost (v případě potřeby) efektivně aktivizovat kompenzační strategie.

²⁰³ Všichni jsou zapojeni do společných úkolů, při jejichž řešení se musejí dorozumět, vyvinout značnou aktivitu.

²⁰⁴ G. Lozanov upozorňoval mimo jiné na to, že lidský mozek je využíván pouze ze čtyř procent.

se analýzou dané metody. Závěry bádání upozorňují na to, že dosažený efekt výuky byl podstatně nižší, než se očekávalo. Blíže viz Maňák – Štáva 1997, Choděra a kol. 2001, Hrdlička 2009, 2010, Chaloupková 2010.

V sugestopedické změně identity spatřujeme tendenci k dramatickovým chovnému poskytnutí bezpečí role (viz např. Machková 1998). V aktivitách MJT zúčastnění často vstupují do rolí, čímž se vnitřně „oddělují“ od životní reality. Hráči tak sice na chvíli „žijí“ život pomyslné postavy, avšak podvědomě i v těchto situacích reagují na základě vlastních zkušeností – jednají podle vlastního charakteru, užívají stejné řečové prostředky jako v reálném životě apod. Po psychické stránce jsou aktéři uvolněnější, nemají takový pocit odpovědnosti jako v reálných sociálních rolích (v hodině nejednají za sebe, nýbrž za fiktivní postavu).

Na rozdíl od sugestopedické metody se v MJT role střídají, nikdo nepředstavuje po celou dobu kurzu tutéž postavu. Hudba, k níž rovněž přistupujeme jiným způsobem a s jiným konkrétním záměrem, pro nás nepředstavuje sugestopedickou kulisu k výuce. Se studenty v hodinách často zpíváme, vytleskáváme rytmus nebo posloucháme úryvek hudební produkce jako prostředek fixační, evokační, motivační, estetický apod.

Neopominutelnou odlišností je také práce s textem. V MJT je finální edukační text (scénář) výsledkem práce studentů a učitele. Učitel do tohoto komunikátu zakomponovává jazykové prostředky tak, aby byl dotyčný student pod odborným vedením „posouván kupředu“ (viz podkapitoly 3.2.3).

Finální scénář musí odrážet živý jazyk, který je pro studenty v jejich životě využitelný, praktický (viz podkapitoly 3.2.3 a 3.2.2.2.5). To znamená, že nezavádíme didaktické komentáře v komunikátech, které sugestopedická metoda aplikuje. Během automatizace replik se v MJT pravidelně otevírají otázky týkající se jazyka. Dotazy sice zodpovíme, avšak vyžadovaný komentář netransformujeme do poznámky ve scénáři.²⁰⁵

Od 70. a 80. let 20. století je dodnes využívána metoda **komunikační** (viz van Ek 1993).²⁰⁶ Stěžejní myšlenkou této koncepce je, že každá řečová dovednost je stejně důležitá,

²⁰⁵ Fakta někdy motivovaně zasazujeme do příběhu, což má formu vtipu, glosy, výroku apod.

²⁰⁶ Česká odborná veřejnost překládá *communication method* jako *komunikační metoda* nebo také *komunikativní metoda*. S libovolným zaměřením atributů nesouhlasíme, neboť „*lexémy ‚komunikace‘ a ‚komunikativnost‘ označují odlišné skutečnosti. Komunikační metoda je svébytná specifická koncepce výuky jazyků: lze např. konstatovat, že komunikační metoda je komunikativní z těch a těch důvodů. (...) Komunikační metoda je pouze jedna, komunikativních (a také nekomunikativních) metod může být více*“ (Hrdlička 2010, s. 36).

svébytná, tudíž se nácvičku každé z nich musí přikládat rovnocenný význam. Plně se respektuje skutečnost, že se řečové dovednosti musejí nabývat jiným způsobem, jelikož se vyznačují svými specifickými rysy, a že se žádná z nich ve výuce nepreferuje (na což také klade důraz např. *SERR* 2002).

Jako přínosné se dále ukazuje, že se nestaví pouze na budování kompetence jazykové.²⁰⁷ Podle van Eka (1993) se ve vyučovací praxi musí postupovat tak, aby se formovaly řečové schopnosti a dovednosti vztahující se k 6 následujícím oblastem: kompetence jazyková, sociolingvální, diskurzivní, strategická, sociokulturní a společenská (viz níže).

Tato metoda je založena na třech bázových zásadách: na komplexnosti (aplikovat jazyk i extralingvální prvky), adresnosti (výuka je koncipována podle konkrétních komunikačních potřeb vyučovaných) a užitečnosti (nutnost praktického uplatnění nabytých schopností a dovedností). Blíže viz Čechová 1994, Richards – Rodgers 2001, Choděra a kol. 2001, Hrdlička 2009, 2010.

Z doposud zmíněných lingvodidaktických metod má MJT nejbližší k metodě komunikační, jelikož je naším cílem rozvoj všech šesti dílčích komponentů komunikační kompetence.

Vedle dimenze *jazykové* hraje významnou roli kompetence *sociolingvální*. V rámci této kompetence mluvčí vybírá takové jazykové prostředky, aby realizace jednotlivých jazykových funkcí byla v souladu s příslušnou komunikační situací.

Od samého počátku výuky je budována kompetence *diskurzivní*, kdy uživatel cizího jazyka musí při řečové produkci uplatňovat adekvátní komunikační strategie a v recepci se učí rozpoznávat různé typy textů stylisticky diferenciovaných (tzn. rozlišuje funkční styly).

Velkou důležitost přikládáme *strategické* kompetenci, jelikož úspěch komunikace v cizím jazyce hodně záleží i na tom, jestli mluvčí umí v dané situaci pracovat s těmi znalostmi, kterými v určité fázi nabývání jazyka disponuje. Tím míníme schopnost efektivně využívat kompenzačních strategií (např. opsat neznámé lexikum, nonverbálně reagovat, požádat o zopakování nesrozumitelného atd.).

Jedním ze zásadních přínosů MJT je zprostředkování sociokulturních reálií, potažmo osvojení principů chování a zvyků cílové kultury, čímž posilujeme kompetenci *sociokulturní*.

²⁰⁷ Tím je myšlena kompetence úzce jazyková, která nezahrnuje extralingvální faktory.

Kompetence *společenská* se zaměřuje na schopnost vést dialog, což zahrnuje i dovednost nejen ujmout se slova a umět mluvit, ale také dát komunikačnímu partnerovi dostatečný prostor pro jeho výpovědi, naslouchat mu, a stát se tak úspěšným komunikačním partnerem.

V komunikační metodě i v MJT se vzájemně a komplexně propojují dimenze jazyková a extralingvální. Koexistence těchto dvou složek je prvním znakem komunikační metody, rysem *komplexnosti*. Individuální komunikační potřeby mluvčího jsou reflektovány po celou dobu vyučovacího procesu MJT. Role ve scénáři odráží takové řečové chování, které si účastník kurzu potřebuje zažít (proto jsou také určité repliky vybírány ke zautomatizování). Základním pravidlem MJT je, aby všechny jazykové i mimojazykové aktivity měly praktický přínos. Uvedené dokládá dodržování principu *adresnosti* a *užitečnosti*.

B. Müller-Dočkalová, zakladatelka metody **Act & Speak**, využívá k výuce cizích jazyků divadlo. Pro lepší připravenost na reálné komunikační situace a pro zvýšení sebevědomí žáků v nepřipraveném projevu hodiny čerpají z improvizace.

Od začátku kurzu s aplikací Act & Speak je počítáno s realizací závěrečného divadelního představení. Scénář se vytváří k výukovým účelům – slouží např. k nácvičce jazykových prostředků (jeho součástí jsou doplňková cvičení, např. křížovky). Během přípravy inscenace se herci nejprve seznámí s textem, objasní se neznámá slova a fráze atd., až následně se zájem přeneseme na výstavbu scén. Blíže viz Chaloupková 2010, Novotná 2012, www.jazyky.com, www.jeviste.cz.

MJT a Act & Speak mají k sobě velmi blízko. Jejich společným principem je spojení lingvodidaktiky cizího jazyka s divadlem. K progresu v komunikačních dovednostech je nezbytná výstavba divadelního představení, improvizace a práce se scénářem.

Důležitým shodným jevem je závěrečná prezentace (jako obecný cíl). Aktéři se prostřednictvím veřejného vystoupení učí vyjadřovat před publikem, ztrácí ostych z oficiální řečové produkce a představení se zároveň stává motivačním prvkem po celou dobu trvání kurzu.

Zásadní rozdíl sledujeme v práci se scénářem. V MJT vždy „ušíjeme“ (příp. upravíme) scénáře „na míru“ dané skupině. Z tohoto důvodu musíme precizně dodržovat algoritmus práce (viz podkapitulu 3.2.3), jelikož se díky němu dopracujeme k jevům, jež by měly být zakomponovány do replik role (v ní se odráží řečové chování, které si účastník kurzu potřebuje zafixovat).

Příběh (fabuli) studenti prožijí na základě modifikovaných dramatických aktivit. Neseznamují se s dějem přes předložený „hotový“ text, nýbrž jej od začátku do konce zpracovávají část po části (v rámci skupinových úkolů frekventanti tvoří živé obrazy, etudy apod.). Na základě parciálních výstupů vznikají vhodné repliky později zařazené do scénáře, spontánně se buduje scéna a přicházejí nápady k realizaci jevištního tvaru. Touto cestou každý dostává možnost vyzkoušet si různé role a pedagog pozoruje, které charaktery jsou studentovi nejbližší.

MJT také neposkytuje ke scénářům odpovídající gramatická či jiná cvičení (např. křížovky). V případě potřeby a zájmu herců jednotlivcům doporučujeme odpovídající úlohy pro překonání jejich konkrétních řečových potíží. To znamená, že se zadání „domácího úkolu“ nevztahuje na celou skupinu a celoplošně se pak nekontroluje jeho splnění.

MJT je rovněž vystavěna na jiném principu. V časovém uspořádání činností a v dosahování cílů není Act & Speak dělena do fází, pro něž je charakteristický předem stanovený obecný cíl. Naopak MJT jednu etapu zaměřuje na rozvoj plynulosti mluveného projevu a další etapu věnuje přesnosti vyjadřování.

Aktivity Act & Speak stejně jako činnosti MJT čerpají mimo jiné z improvizace, aby vyučování získali zkušenosti s pohotovým užíváním jazyka v nepřípravených komunikačních situacích. Po celou druhou fázi se v MJT věnujeme improvizaci, jež nemá „pouze“ rozvíjet schopnosti k přenosu informace, překonávat ostych, zvyšovat sebevědomí vyučovaných, nemá vést „jen“ k osobnostnímu rozvoji či k získání sociokulturních zkušeností, ale má také sloužit k diagnostice řečových nedostatků objevujících se ve skupině.

3.4 Shrnutí

V této práci pojmáme metodu jako odborně popsaný konstrukt strukturující před realizací vyučovacích jednotek jak aktivity učitele, tak studentů. Představujeme vzdělávací i výchovné cíle, jejichž dosahováním se rozvíjí vzdělanostní profil žáka.

V centru kapitoly stojí vymezení MJT. Domníváme se, že MJT je aplikovatelná na různé cizí jazyky, byla však doposud realizována jen v kurzech češtiny pro cizince. Během naší praxe byla vyučovaná skupina vždy národnostně, sociálně i věkově heterogenní a tvořili ji frekventanti žijící po nějakou dobu v České republice (tzn. v cílové zemi).

V rámci rozboru MJT prezentujeme hierarchii výukových cílů, na jejímž vrcholu se nachází rozvoj komunikační kompetence. Všechny dílčí aktivity proto vždy prioritně vedou k soustavnému a všestrannému prohlubování řečových dovedností. Výuka směřuje k rozvoji schopností a dovedností ve všech jazykových rovinách i k růstu kompetence sociolingvální, diskurzivní, strategické, sociokulturní a společenské.²⁰⁸

Za specifický cíl považujeme obeznámení účastníků kurzu s určitými nespisovnými variantami českého jazyka. Studenti si prioritně osvojují jazykové prostředky spisovné, v omezené míře jsou však konfrontováni i s tou podobou řeči, s níž se v praxi běžně setkají.²⁰⁹ Naším základním úkolem je zvyšovat u žáků schopnost diferenciací situací, které vyžadují užití standardní / substandardní češtiny. Daného v praxi dosahujeme různými způsoby, lze vycházet např. z fixace dvou scénářů, první je ve variantě spisovné, pak je tentýž text realizovaný např. v obecné češtině. Obměna komunikátu je spojena se změnou konkrétní komunikační situace vyžadující spisovnost, nebo nespisovnost.²¹⁰

MJT je v rámci jednoho semestru rozdělena do tří dílčích etap podle určitých lingvodidaktických záměrů. Vymezením těchto základních fází dokládáme, že každá z nich je součástí strukturovaného rozvoje řečových schopností a dovedností.²¹¹

První etapa se orientuje na vznik pracovní skupiny a bezpečného prostředí. Představujeme v ní např. základní techniky práce, jež se následně cyklicky rozvíjejí během celého kurzu.

Druhá fáze se zaměřuje na nácvik plynulosti projevu, po divadelní stránce se jedním z hlavních cílů stává osvojení improvizčních technik a osvojení jednoduchých improvizčních kategorií, jejichž prostřednictvím dosahujeme řečového rozvoje a vystavujeme divadelní tvar.

Poslední etapa je spojena se závěrečnou divadelní prezentací. Frekventanti mají k dispozici scénář, podle něhož si zautomatizovávají výpovědi dané rolí. Z hlediska výuky jinojazyčného kódu je důležitost kladena na nácvik řečové přesnosti.

²⁰⁸ Jak uvádíme výše, na stupnici vytyčených cílů MJT stojí nejvýše rozvoj komunikační kompetence, kterého dosahujeme díky kombinaci lingvodidaktických a dramatickových postupů. To znamená, že divadlo patří k základním prostředkům metody, tudíž jsou dramatické cíle úzce spjaty s kýmžým řečovým pokrokem a nemohou být upozaďovány, jelikož by se snížila efektivita MJT.

²⁰⁹ V Praze, kde v současné době probíhá aplikace MJT, se zajímají obzvláště o obecnou češtinu.

²¹⁰ Přístupy ke spisovnosti, k jazykovému standardu, k pojetí běžné mluvy viz v podkapitole 3.2.2.2.5.

²¹¹ Dostatečnou pozornost věnujeme jak dosahování plynulosti komunikace a úspěšnému přenosu informace (druhá etapa), tak korektní realizaci konkrétních jazykových prostředků standardní češtiny (třetí etapa).

Existuje celá řada lingvodidaktických metod, které cestu ke získání znalostí cizího jazyka usnadňují a zefektivňují. Ke komparaci s MJT vybíráme metodu učení se v sériích, situační, SGAV, komunitární, komunikační, přirozenou, metodu reakcí pohybem a Act & Speak. Při jejich srovnávání s MJT jsme vyzorovali tři principiální shody:

- propojení řeči s pohybem;
- předcházení a snižování stresu při nabývání jinojazyčného kódu;
- zasazování komunikátu do komunikačního kontextu.

U vybraných lingvodidaktických metod upozorňujeme na aspekty, jež jsou z hlediska MJT zajímavé. Zaměřujeme se především na průniky a odlišnosti analyzovaných entit. Největší průnik sledujeme s metodou komunikační a Act & Speak.

V MJT i v komunikační metodě v pojetí van Eka (1993) nesmí být žádná z dovedností preferována a musejí se dodržovat tři kardinální zásady: zásada komplexnosti, adresnosti a užitečnosti.²¹² Dále se rovnoměrně posiluje šest komponentů komunikační kompetence.²¹³

S metodou Act & Speak tvoří největší průnik využití divadla a improvizace k nabytí lingvodidaktických cílů.²¹⁴ Rozdíly shledáváme především v práci se scénářem a v chronologii metodických kroků při dosahování řečového pokroku (Act & Speak se např. nečlení podle etap). Tyto skutečnosti zdůvodňují, proč tyto dvě metody řadíme ke stejnému typu, avšak nepovažujeme je za identické.

²¹² Zmíněné dodržování parciálních zásad se projevuje následovně:

- rozvíjí se nejen jazyk, ale i extralingvální řečová složka (zásada komplexnosti);
- výuka se koncipuje podle konkrétních komunikačních potřeb frekventantů (zásada adresnosti);
- zdůrazňuje se praktická využitelnost nabytých schopností a dovedností (zásada užitečnosti).

²¹³ Komunikační kompetenci tvoří šest dílčích oblastí: kompetence jazyková, sociolingvální, diskurzivní, strategická, sociokulturní a společenská, více viz podkapitulu 3.3.2.

²¹⁴ Aktivity Act & Speak stejně jako činnosti MJT vycházejí z improvizace a vedou k přípravě jevištního tvaru.

4 ANALÝZA LINGVODIDAKTICKÉ ÚČINNOSTI 2. FÁZE METODY JEVIŠTNÍHO TVARU PŘI VÝUCE ČEŠTINY PRO CIZINCE

4.1 Charakteristika výzkumné sondy

4.1.1 Téma šetření, výzkumné očekávání a harmonogram výzkumné sondy²¹⁵

Základním tématem této výzkumné sondy je efektivita použití dramatických prostředků při výuce češtiny pro cizince během 2. fáze MJT. Prostřednictvím své reálné přítomnosti a aktivního působení na jinojazyčné mluvčí pozorujeme, zda se v hodinách s využitím MJT pozitivně ovlivňuje rozvoj komunikační kompetence, např. rozvoj plynulosti projevu.

Hlavním cílem je analyzovat způsob dosahování vybraných parametrů komunikační kompetence a doložit efektivitu aplikovaných aktivit.

Následující položky vymezují dílčí cíle:

- a) sledovat, jak se při výuce češtiny pro cizince rozvíjí prostřednictvím MJT komunikační kompetence;
- b) pořídit videozáznam s příkladem postupů MJT při dosahování vytyčených cílů 2. fáze výuky;
- c) provést výzkum a vývoj kritérií hodnocení vhodných pro analýzu aktivit zachycených na videozáznamu;
- d) vyhodnotit vybrané aktivity na nahrávce.

Na základě definovaných cílů výzkumné sondy a studia odborné literatury stanovujeme **výzkumné očekávání**:

Prostřednictvím MJT lze rozvíjet vybrané parametry komunikační kompetence, konkrétně složky kompetence sociolingvální, diskurzivní, strategické a společenské (blíže viz podkapitoly 4.1.2 a 4.3).

Časový harmonogram výzkumné sondy podává tabulka č. 1:

²¹⁵ V kapitole 4 se věnujeme první sondě, v následující kapitole sondě druhé. Sondy od sebe odlišujeme číselně jen v tom případě, že by mohlo dojít k jejich záměně (např. při propojování výsledků výzkumného šetření obou kapitol, při rozlišení pojmenování tabulek č. 1 a 6 apod.).

ČASOVÁ SEKVENCE	NÁPLŇ (POPIS ČINNOSTI)
podzim 2009 – zima 2009/2010	vypracování struktury výzkumné sondy, definování výzkumných očekávání, výběr metodologie zkoumání, vývoj evaluačních prostředků k ověřování vytyčených cílů
jaro 2010	realizace předvýzkumu (ověření funkčnosti vnitřního řádu a vhodného výběru výzkumné metody)
léto 2010	zasazení výzkumné sondy do teoretického zázemí, zpracování teoretické části, dokončení vývoje kritérií k hodnocení výkonů
podzim 2010	realizace výzkumné sondy, sběr dat
zima 2010/2011	zpracování výsledků výzkumu, analýza a interpretace dat

Časový harmonogram sondy č. 1, tabulka č. 1

4.1.2 Konkretizace výzkumného problému, respektive hlavní cíl výzkumného problému

Jedním z našich hlavních úkolů je doložit, jakým způsobem jsou jinojazyční mluvčí v rámci jedné konkrétní vyučovací hodiny češtiny pro cizince schopni komunikovat. Zkoumáme, zda frekventanti zdařile vytvoří smysluplnou krátkou improvizaci,²¹⁶ zda přenesou informaci či zda funkčně využijí řečového materiálu.²¹⁷

V rámci dílčích lingvodidaktických cílů sledujeme realizaci vybraných parametrů komunikační kompetence, které úzce souvisejí s výzkumnými očekáváními zaměřujícími se na rozvoj:

- kompetence sociolingvální: vhodné a efektivní uplatnění řečových prostředků pro přenos informace;
- kompetence diskurzní: aplikace adekvátních komunikačních strategií v určité komunikační situaci;
- kompetence společenské: schopnost dát komunikačnímu partnerovi dostatečný prostor k projevu, k aktivnímu naslouchání, k přemýšlení atd.;

²¹⁶ V této podkapitole jí rozumíme tzv. volnou improvizaci. Jak uvádíme v podkapitole 3.2.3, při tomto druhu činností se zpravidla neposkytuje čas na domluvu aktérů, kteří proto musejí okamžitě reagovat na inputy (na promluvu partnera, na vzniklou situaci, na diváka apod.).

²¹⁷ Podle instrukcí pro hráče (při analyzované aktivitě) má být k přenosu sdělení použita mluvená aplikace jazykového kódu s prostředky paralingválními nebo má být informace zprostředkována skrze extralingvální faktory. Blíže viz podkapitolu 4.4.1.

- kompetence strategické: schopnost pracovat s jazykovými znalostmi, kterými mluvčí v danou fázi učení se cizímu jazyku disponuje, a v případě potřeby účelně využívat kompenzačních strategií. Blíže viz podkapitolu 4.3.

4.1.3 Konceptuální rámec výzkumné sondy

Teoretická východiska naší výzkumné sondy mají základ v odborné literatuře vztahující se k pedagogickému (např. Pelikán 2007, Švaříček – Šedřová a kol. 2007, Hendl 2008) a k dramatickovýchovnému výzkumu (Valenta 2010). V česky psaných zdrojích nenacházíme metodologická kritéria pro jazykovědné výzkumy s aplikací divadelních postupů.²¹⁸

Pro dosažení vytyčeného cíle pokládáme za optimální, aby plánovanou sondu provedl pedagog ve své třídě. Konstrukt sondy se opírá o obecnou odbornou literaturu, o výsledky z oblasti češtiny pro cizince a nakonec o analýzu vlastní práce (např. hodnocení výkonů jinojazyčných mluvčích při improvizaci atd.). Rozhodli jsme se upřednostnit volbu zúčastněného přístupu před přístupem distancovaným,²¹⁹ jelikož máme dlouholeté praktické zkušenosti s popsanou metodou (viz podkapitolu 3.2.1), zkušenosti s prací se studenty různých národností a dobře známe výzkumný terén „zevnitř“,²²⁰ viz podkapitoly 3.2.1 a 3.2.3. Tento postup je označován jako akční výzkum, což je *„forma výzkumu učení a vyučování prováděná při vlastní pedagogické práci“* (Valenta 2010, s. 5).

4.2 Metodologie zkoumání

4.2.1 Zvolená výzkumná metoda

V naší empirické výzkumné sondě postupujeme kvalitativně. Podle Chrásky (2007) jde v kvalitativních metodách o charakteristiku jedinečnosti různorodých prvků. Tímto tématem se v souvislosti s dramatickou výchovou zabývá Valenta (2010), který uvádí, že *„kvalitativní přístup sice zná svůj cíl (...), ale současně podřizuje zjišťování tomu, co je vidět a slyšet atd. přímo v ,terénu‘. Nesváže tedy zkoumání skutečnosti předem jednoznačně danou strukturou*

²¹⁸ Takový materiál jsme prozatím neobjevili ani mezi zahraničními publikacemi. Toto téma (tj. jazykovědný výzkum s aplikací divadelních postupů) je předmětem našeho dalšího bádání.

²¹⁹ Zúčastněným přístupem míníme způsob zkoumání, kdy pedagog stojí uvnitř výzkumného pole.

²²⁰ Tím konkrétně míníme, že jsme obeznámeni se vztahy a s poměry ve skupině, na níž je výzkumná sonda realizována.

např. dotazníkových otázek, ale jako by ‚čeká‘, co mu sám živoucí terén k jeho tématu nabídne za informace“ (Valenta 2010, s. 4).

Z kvalitativních metod a technik dále volíme behaviorální přístup, jež Pelikán definuje jako „metodu, která se opírá o pozorování určitých jevů, situací, chování jednotlivců i skupin a jejich vzájemné interakce“ (Pelikán 2007, s. 208). Konkrétně vybíráme metodu strukturovaného pozorování, neboť je pro analyzování obsahu nejpřesnější. Je pro ně také nezbytné, aby bylo „nejen záměrné, ale i plánovité, cílevědomé, systematické a řízené“ (Pelikán 2007, s. 209).

Data k analýze jsou zachycena na videozáznamu, viz CD jako přílohu. Ten nám předkládá jednu vyučovací jednotku, v níž mapujeme vybrané situace, všímáme si chování a komunikace frekventantů. To znamená, že studenty sledujeme při práci v hodině, zaznamenáváme, jaké řečové prostředky a komunikační strategie používají v přenosu jinojazyčného kódu. V každé improvizaci evaluujeme, v jaké kvalitě jsou naplněny vybrané oblasti komunikační kompetence.

Za „nevýhody“ MJT lze považovat její časovou náročnost a tendenci k subjektivitě hodnocení práce hráčů. Z těchto důvodů analyzujeme pouze jednu básovou aktivitu vyučovací jednotky, nikoli celý cyklus.²²¹

Skalková a kol. (1985) nebo Corbinová – Strauss (1999) upozorňují na problém subjektivity, jež je v hodnocení vždy přítomná. Tato skutečnost se projevuje např. ve specifčnosti vlastního vnímání reality a jejích okolností stejně jako v individuálním zpracování získaných dat. V této sondě se proto snažíme zvýšit míru objektivity přesným vymezením cíle pozorování, opatřením záznamu sledované reality (viz příloženou nahrávku), specifikováním vytyčených jevů a definováním postupu analýzy dat (viz níže kritéria hodnocení v podkapitole 4.3).

4.2.2 Popis terénu

Jak uvádíme v podkapitole 3.2.1, MJT je ve výuce češtiny pro cizince realizována v ÚBS FF UK v Praze a ve Studijním středisku Albertov ÚJOP UK v Praze (dále SS Albertov ÚJOP UK).

²²¹ Dosahování pokroku je podmíněno mimo jiné práci v předešlých vyučovacích hodinách. Z omezených prostorových možností této studie se nevěnujeme celému cyklu činností k 2. fázi MJT, ale vybíráme aktivitu, jež vrcholí tím, že od studentů požadujeme aplikaci mluveného jazykového kódu. Na této činnosti je čitelný lingvodidaktický záměr, který specifikujeme v podkapitole 4.1.2.

Tato výzkumná sonda se uskutečnila na SS Albertov ÚJOP UK, který (stejně jako program Česká studia na FF UK v Praze) pravidelně poskytuje zájemcům o studium vedle intenzivních (povinných) jazykových kurzů doplňkové semináře (např. hudební, filmové a divadelní atd.). Divadelní kurz o časové dotaci 2 vyučovací hodiny probíhá jednou týdně po dobu jednoho semestru. Popis terénu zmiňujeme rovněž v podkapitolách 3.2.1 a 3.2.1.1.

4.2.3 Výzkumný vzorek

K výzkumné sondě vybíráme národnostně heterogenní skupinu o 10 členech (7 Slovanů, 3 Neslované).²²² Studenti vedle dopoledního intenzivního kurzu nevyužívají pro rozvoj svých komunikačních schopností a dovedností žádného dalšího kurzu češtiny pro cizince (např. nejsou zapsáni do večerních kurzů v jazykových školách, nechodili na soukromé hodiny češtiny atd.).

Kromě čtyř Slovanů, kteří jsou ve studiu češtiny zařazeni do kurzu absolutních začátečnicků (A1 podle *SERR*),²²³ patří ostatní mezi tzv. falešné začátečníky (A2 podle *SERR*). S touto skupinou je možné jednotně pracovat jako se skupinou jazykové úrovně A2 podle *SERR* – Slované (pro podobnost jazyků) postupují na začátku studia podstatně rychleji, např. v dovednostech poslech s porozuměním a čtení s porozuměním často dosáhnou úrovně A2 podle *SERR* po několika týdnech, přestože se češtinu dříve neučili.

Ze sylabů intenzivních jazykových kurzů, z nichž účastníci divadelního semináře pocházejí, zároveň víme, že studium má završovat jazyková zkouška úrovně A2 podle *SERR*. Jedinou výjimku představuje frekventantka z Vietnamu, která je zapsána do kurzu s očekávanou výstupní úrovní B1. Mluvená komunikační kompetence je u této osoby na nižší úrovni (viz nahrávku), proto pro ni není nutné modifikovat vyučovací aktivity.²²⁴ S hráčkou lze v dané etapě pracovat stejně jako se všemi ostatními.²²⁵

²²² Do divadelního semináře je zapsáno 15 osob. Při nahrávce vybrané vyučovací jednotky je přítomno zmiňovaných 10 frekventantů: 1 Argentinka, 1 Bělorus, 1 Francouz, 3 Rusové, 3 Ukrajinci a 1 Vietnamka. Viz přílohu č. 3 a graf č. 2 v podkapitole 4.2.3.1.

Všechny pokusné osoby na začátku šetření podepsaly dokument *Souhlas s nahráváním a s použitím nahrávky k výzkumným účelům* a vyplnily dotazník. V této práci dotazníkem nerozumíme výzkumnou techniku zjišťující mimo jiné názory a postoje respondentů, nýbrž baterii otázek poskytujících potřebné informace o dotazovaných (v našem případě např. znalost jiných cizích jazyků před začátkem kurzu). Jeho hlavním cílem je zajištění informací o výzkumném zázemí.

²²³ Uvádíme jazykovou úroveň, jež deklaruje intenzivní kurz, jehož se respondenti účastní. Neurčujeme úroveň komunikační kompetence, kterou studenti měli během pořizování nahrávky, jelikož neprošli v tuto etapu žádným evaluačním procesem.

²²⁴ Připomínáme, že výzkumné šetření se vtahuje k druhé fázi MJT, v níž se zaměřujeme na rozvoj plynulosti vyjadřování (pro zmíněnou osobu je v této oblasti úroveň A2 adekvátní). Ve třetí fázi usilujeme o zdokonalení

Jak je výše řečeno, studenti navštěvují dopolední intenzivní kurzy v SS Albertov ÚJOP UK. Z vyučovacích programů skupin je zřejmé, které tematické okruhy mají ovládat, v čemž spatřujeme výhodu při přípravě výuky (viz podkapitolu 3.3.2). Tato skutečnost však komplikuje měřitelnost efektivity divadelního kurzu. Obtížně se dokládá, jaké řečové schopnosti a dovednosti aktéři nabyli prostřednictvím MJT, nikoli v dopoledním kurzu či díky zkušenostem získaných v mimoškolním prostředí.

Tuto obtížnou situaci do určité míry usnadňuje fakt, že dopolední výuka upřednostňuje především rozvoj schopností a dovedností jazykové kompetence.²²⁶ Na tomto základě směřujeme měření k těm oblastem komunikační kompetence, které ve zmíněných kurzech nestojí v centru zájmu a které jsou naopak bázové v divadelním kurzu (např. kompetence strategická atd. viz výše podkapitolu 4.1.2).

4.2.3.1 Shrnutí informací o výzkumném vzorku

Fakta týkající se výzkumného vzorku uvedena v předcházející podkapitole a v dotazníku shrnujeme do 3 základních částí: úroveň komunikační kompetence respondentů, genderové a národnostní složení výzkumného vzorku.

Výzkumné sondy se zúčastnilo celkem 6 žen a 4 muži. Procentuálně viz graf č. 1.



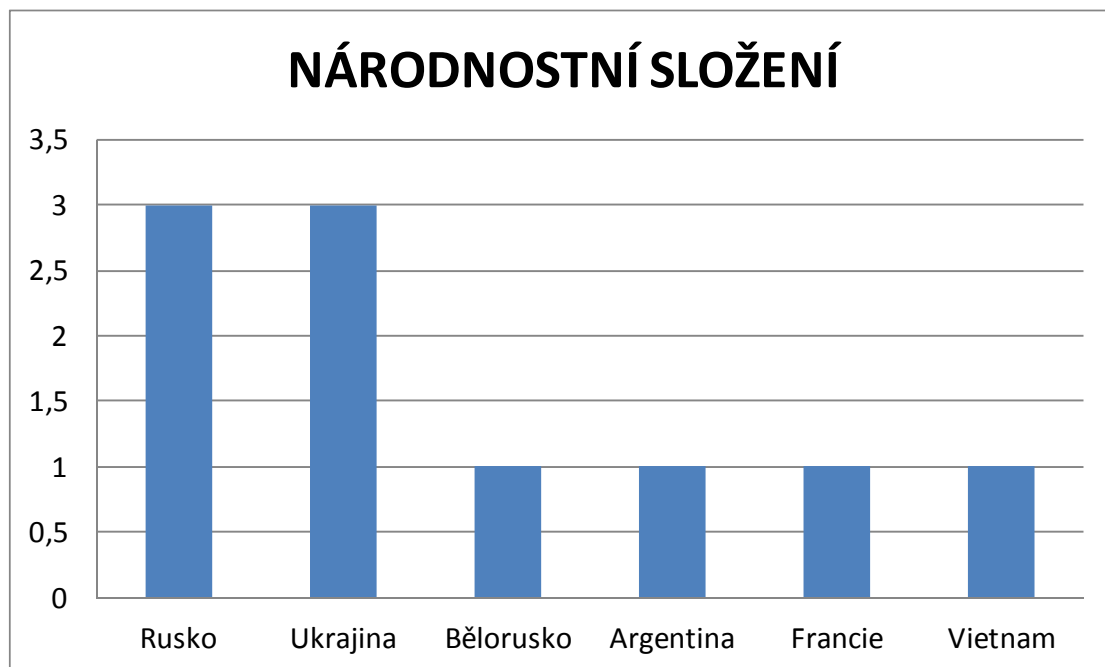
Genderové složení výzkumného vzorku v sondě č. 1, graf č. 1

řečové přesnosti (např. o náležitou realizaci gramatických kategorií a jevů), v této etapě vedeme studentku z Vietnamu k úrovni B1 podle *SEER*.

²²⁵ To znamená, že úroveň mluveného projevu všech členů skupiny je srovnatelná.

²²⁶ Tím míníme jednu ze 6 oblastí komplexně pojímané komunikační kompetence, více viz specifika komunikační metody v podkapitole 3.3.2.

Skupinu tvoří 7 Slovanů, její další 3 členové pocházejí z neslovanských zemí (konkrétně z Argentiny, z Francie, z Vietnamu), blíže viz graf č. 2.



Národnostní složení výzkumného vzorku v sondě č. 1, graf č. 2

Úroveň komunikační kompetence studentů byla v mluveném projevu srovnatelná a popsany vzorek bylo možné pojímat jako homogenní podle jazykové úrovně. Blíže viz tabulku č. 2.

SKUPINA	POČET ÚČASTNÍKŮ	VSTUPNÍ ÚROVEŇ PODLE SERR	VÝSTUPNÍ ÚROVEŇ PODLE SERR
ZAČÁTEČNÍCI	4	A0	A2
FALEŠNÍ ZAČÁTEČNÍCI	5	A1	A2
MÍRNĚ POKROČILÍ	1	A2	B1

Úroveň komunikační kompetence respondentů, tabulka č. 2

V příloze č. 3 viz tři uvedené oblasti informací, jež vztahujeme ke každému účastníkovi šetření.

4.2.4 Analyzovaná vyučovací jednotka

Analyzovaná jednotka se řadí do 2. fáze MJT, probíhá během 7. vyučovacího týdne, na nahrávce je tudíž zachycena část 13. a 14. vyučovací hodiny zimního semestru 2010.²²⁷

Tato hodina si za jeden z formativních cílů vytýká obeznámit frekventanty s improvizací kategorií duet, jejíž principy definuje Vasquez: „*Dva hráči se postaví proti sobě zády na kraje scény.*²²⁸ *Diváky je zadáno téma, nejlépe název nějakého předmětu. Hráči se otočí a začínají společně hrát,*²²⁹ *přičemž improvizaci ukončují sami společným pohledem do publika*“ (Vasquez 2008, s. 207).

Dílčí (průpravné) aktivity jsou koncipovány tak, aby byli frekventanti nuceni „rychle“ (tzn. pohotově, bez přípravy) se vypořádat s různými komunikačními situacemi. Usilujeme o to, aby se studenti nebáli mluvit, naučili se plně využívat rozličných kompenzačních strategií, aby uměli sebevědomě reagovat v nepřipravené komunikaci a aby se u nich následně (díky získaným zkušenostem) zvyšovala řečová suverenita.

4.3 Kritéria hodnocení klíčové aktivity²³⁰

V hlavní aktivitě zaměřené na nácvik přenosu informace hodnotíme: schopnost porozumění komunikačním prostředkům, schopnost orientace v neznámé komunikační situaci, vybrané aspekty komunikační kompetence (více viz dále).

Tyto entity posuzujeme za pomoci škály 1–4:

Velmi zdařilý výkon je podle hodnoticí škály číselně označen **1**. Tomuto stupni evaluace odpovídá improvizace, v níž byla informace velmi zdařile přenesena a vybrané oblasti komunikační kompetence byly velmi dobře naplněny.

Za **zdařilý** výkon s číselným označením **2** je považována improvizace, během níž byla informace většinou zdařile přenesena a vybrané oblasti komunikační kompetence byly většinou dobře naplněny.

²²⁷ Připomínáme, že jeden vyučovací blok je tvořen 2 vyučovacími hodinami.

²²⁸ Jak je v podkapitole 1.4 řečeno, divadelní improvizace patří mezi divadelní sporty, preferujeme proto podle Vasqueze (2008) v tomto kontextu užívání termínu *hráč*, nikoli *herec*.

²²⁹ Studenti vytvářejí na téma, které zadá publikum, velmi krátkou improvizaci.

²³⁰ Kritéria hodnocení, jež jsou součástí této podkapitoly, vyházejí z Boccou Kestřánkové 2014 a z našeho příspěvku, který byl přednesen na setkání AUČCJ v r. 2014 (písemná část je předána redakci připravovaného sborníku).

K **částečně zdařilým** (na stupnici hodnocení **3**) se řadí improvizace, v níž byla informace částečně zdařile přenesena a vybrané oblasti komunikační kompetence byly částečně naplněny.

Jako **nezdařilý** výkon (na stupnici hodnocení **4**) označujeme improvizaci, v níž informace většinou nebyla srozumitelně přenesena a většinou nebyly naplněny vybrané oblasti komunikační kompetence. Souhrnně k hodnotící škále viz tabulku č. 4 v podkapitole 4.3.1.

Zmíněnou škálu specifikujeme v následujícím popisu „modelových“ výkonů. V této analýze rovněž jmenujeme konkrétní sledované skutečnosti, které jsou zásadní nejen pro určení kvality pozorovaného, ale jsou také základem kritérií hodnocení (podle nich stanovujeme deskriptory v tabulce č. 2).²³¹

Jako **velmi zdařilý přenos informace** hodnotíme takovou improvizaci, kdy vznikla situace, která je pro hráče i diváky srozumitelná. Jsou použita adekvátní gesta, která mohou být zveličena pro lepší pochopení situace. Akteři jsou schopni kooperace, dovedou např. změnit svůj komunikační postoj, když zaznamenají, že spoluhráč nerozumí či potřebuje pomoc. Během výstupu jsou plně realizovány požadované instrukce.

Z hlediska oblastí komunikační kompetence se jedná o situaci, v níž realizace zvolených verbálních či neverbálních prostředků pro přenos informace je v souladu s danou komunikační situací (kompetence sociolingvální) a v níž jsou v případě mluvené řečové produkce zvoleny adekvátní komunikační strategie (kompetence diskurzí).²³² Frekventanti si vzájemně naslouchají, poskytují si potřebný prostor k projevu (kompetence společenská) a dovedou pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v určité fázi učení se cizímu jazyku disponují (kompetence strategická). Reakce jsou přiměřené, tzn. jsou spontánní, vhodné a jejich rychlost je přiměřená situaci. V případě potřeby jsou zúčastnění schopni využívat

²³¹ U explikace situací 1–4 záměrně opakovaně užíváme lexémy rozlišující kvalitu (např. *vždy*, *většinou*, *částečně* apod.). Hlavním cílem tohoto rozboru je roztřídit zachycené výstupy na základě stupnice. To znamená, že u každého jevu z pozorované množiny vyjadřujeme kvalitu jeho realizace. Z těchto důvodů se někdy (na úkor stylistiky) v krátkém sledu kumulují užití některých indikátorů (např. *zvolené prostředky pro přenos informace jsou většinou v souladu s danou komunikační situací; hráči si většinou vzájemně naslouchají; reakce jsou většinou nevhodné* apod.).

²³² Z diskurzí kompetence se konkrétně zajímáme o to, zda je komunikace po obsahové stránce (mluveného projevu) srozumitelná a zda v ní dochází k informačnímu posunu.

kompenzačních strategií (kompetence strategická) tak jistě, že jejich aplikace působí v rámci konkrétní situace přirozeně.²³³

Jako **zdařilý přenos informace** hodnotíme takovou improvizaci, kdy vznikne situace, která je pro aktéry i diváky většinou srozumitelná.²³⁴ Jsou obvykle použita adekvátní gesta, která mohou nést stopy nejistoty mluvčího nebo mohou být zveličena pro lepší pochopení situace. Hráči jsou většinou schopni kooperace (jsou např. zpravidla schopni změnit svůj komunikační postoj, když zaznamenají, že spoluhráč nerozumí či potřebuje pomoc). Během výstupu nejsou některé prvky požadovaných instrukcí realizovány. To znamená, že pokyny jsou v malé míře porušeny, ale jejich naplnění v globálním posouzení jednoznačně převažuje (studenti např. nebyli s to plnit více úkolů najednou nebo si frekventant nedodržení zadání uvědomí a v rámci mikroimprovizace se opraví).

Z hlediska komunikační kompetence se jedná o situaci, v níž jsou při řečové produkci zvolené prostředky pro přenos informace většinou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené řečové produkce jsou převážně voleny adekvátní komunikační strategie. Vzájemné naslouchání je mírně narušeno, lze sledovat, že jeden z aktérů si musel vydobýt potřebný prostor k projevu (nevytvořil se přirozeně). Reakce jsou převážně přiměřené, spontánní a jejich rychlost je obvykle přiměřená situaci. V případě potřeby jsou hráči schopni uplatnit adekvátní kompenzační strategie, které mohou nést známky nejistoty. Studenti obvykle dovedou efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými disponují.

Jako **částečně zdařilý přenos informace** hodnotíme takovou improvizaci, kdy vznikne situace, která je pro hráče i diváky většinou srozumitelná, ale lze pozorovat určité komunikační šumy. Komunikačními šumy rozumíme dva následující případy:

U jednoho z účastníků výstupu je evidentní, že se v situaci plně neorientoval a nezapojuje se do činnosti, tudíž improvizaci musí řídit, vést spoluhráč. V druhém případě dochází k tzv. *válcování*,²³⁵ což znamená, že student prosazuje své nápady a nedává svému partnerovi dostatek prostoru k jeho reakcím, čímž se směřuje k jednovektrové komunikaci.

²³³ Kompenzačními strategiemi míníme opis neznámého lexika, vhodné využití gest, žádost o zopakování nesrozumitelného atd. Efektivita a jistota v jejich používání se projeví v tom, že se naruší plynulost projevu a dynamika interakce, recipient porozumí sdělení při jejich aplikaci apod.

²³⁴ To zahrnuje také situace, jejichž dílčím segmentům divák občas neporozumí, ale v globálním pojetí jde stále o improvizaci srozumitelnou.

²³⁵ Výraz válcování přejímáme od České improvizací ligy, viz např. www.improliga.cz.

V improvizaci jsou použita gesta někdy neúměrná situaci, mohou nést stopy oslabení spolupráce. Je narušena kooperace, na níž mohou být postřehnutelné potíže se změnou komunikačního postoje (např. když aktér zaznamená, že spoluhráč nerozumí či potřebuje pomoc). V rámci zadání jsou požadované instrukce dodrženy jen částečně.

Z hlediska komunikační kompetence se jedná o situaci, v níž jsou užitá (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace částečně v souladu s danou komunikační situací. V případě mluvené řečové produkce jsou zvolené komunikační strategie a prostředky pro přenos informace relativně adekvátní konkrétní komunikační situaci (avšak nedostatky nevedou k nedorozumění).

Vzájemné naslouchání je narušeno. Na některých výkonech je vidět, že jeden z frekventantů je výrazně dominantní. V popsáných případech nejde o oboustrannou komunikaci, kdy je potřeba naslouchat druhému, nutnost jej respektovat a dát mu možnost reagovat na určité podněty.

Negativně ovlivněna je rovněž dynamika reakcí – buď se setkáváme s prodlevami, nebo naopak s nepřiměřenou rychlostí (když na odezvu není poskytnut prostor), reakce proto označujeme za částečně přiměřené. Při aplikaci kompenzačních strategií jsou viditelné potíže (např. vhodnost / nevhodnost jejich uplatnění nebo je na jejich užití patrná nejistota, jejich provedení není zcela funkční).

Studenti jen částečně dovedou efektivně pracovat s jazykovými znalostmi. To znamená, že s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizímu jazyku disponují, pracují relativně účelně, tzn. jejich příp. nedostatky při aplikaci nezpůsobí nedorozumění situaci (nikoli nedorozumění dílčí výpovědi).

Jako **nezdařilý přenos informace** hodnotíme takovou improvizaci, kdy vznikne situace, která je pro hráče nebo pro diváky nesrozumitelná. Může dojít k nedorozumění, jehož příčinou často bývá, že nejsou podniknuty úspěšné kroky k vzájemnému pochopení. Použitá gesta jsou neadekvátní komunikačnímu prostředí a kooperace je ve větší míře nefunkční (nejsou podniknuty úspěšné kroky k vzájemnému pochopení, v případě potřeby se netransformují komunikační strategie, partneři se sobě navzájem nepřizpůsobují apod.). Častým důvodem tohoto vyústění je skutečnost, že situaci vybudoval jen jeden z členů dvojice (druhý byl pasivní). Během výstupu nejsou ve větší míře realizovány požadované instrukce.

HODNOTÍCÍ ŠKÁLA	PŘENOS INFORMACE A ZADÁNÍ	ASPEKTY KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE
<p>1</p> <p>(velmi zdařilé)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Vzniklá situace je pro hráče i pro diváky srozumitelná. ● Jsou použita adekvátní gesta (mohou být zvětšena pro lepší pochopení situace). ● Hráči jsou schopni kooperace. ● V improvizaci jsou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou zvoleny adekvátní komunikační strategie. ● Hráči si vzájemně naslouchají a poskytují si navzájem potřebný prostor k projevu. ● Reakce jsou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči schopni jistě a efektivně využívat adekvátních kompenzačních strategií. ● Hráči dovedou efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizímu jazyku disponují.
<p>2</p> <p>(zdařilé)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Vzniklá situace je pro hráče i diváky většinou srozumitelná. ● Jsou většinou použita adekvátní gesta (mohou nést stopy osobní nejistoty a mohou být zvětšena pro lepší pochopení situace). ● Hráči jsou většinou schopni kooperace. ● V improvizaci jsou většinou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou většinou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou většinou zvoleny adekvátní komunikační strategie. ● Hráči si většinou vzájemně naslouchají a většinou si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu. ● Reakce jsou většinou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči většinou schopni využívat adekvátních kompenzačních strategií, které mohou nést známky nejistoty. ● Hráči většinou dovedou efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizímu jazyku disponují.

<p>3 (částečně zdařilé)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Vzniklá situace je pro hráče i diváky částečně srozumitelná. ● Jsou částečně použita adekvátní gesta (jsou částečně adekvátní situaci, mohou nést stopy narušení kooperace). ● Hráči jsou částečně schopni kooperace. ● V improvizaci jsou částečně dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou částečně v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou částečně zvoleny adekvátní komunikační strategie. ● Hráči si částečně vzájemně naslouchají a částečně si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu. ● Reakce jsou částečně přiměřené a v případě potřeby jsou hráči jen částečně schopni využívat adekvátních kompenzačních strategií, na nichž je patrná nejistota. ● Hráči jen částečně dovedou efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizímu jazyku disponují.
<p>4 (nezdařilé)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Vzniklá situace je pro hráče nebo pro diváky většinou nesrozumitelná. ● Většinou nejsou použita adekvátní gesta. ● Hráči jsou částečně schopni kooperace. ● V improvizaci většinou nejsou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace většinou nejsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce většinou nejsou zvoleny adekvátní komunikační strategie. ● Hráči si většinou vzájemně nenaslouchají a často si navzájem neposkytují potřebný prostor k projevu. ● Reakce jsou většinou nebo zcela nepřiměřené a hráči většinou nejsou schopni využívat kompenzačních strategií nebo je z nějakého důvodu neaplikují. ● Hráči často nedovedou dostatečně efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizímu jazyku disponují.

Kritéria hodnocení výzkumné sondy č. 1, tabulka č. 3

Z hlediska oblastí komunikační kompetence se jedná o situaci, v níž zvolené (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace většinou nejsou v souladu s vytvářenou situací. V případě mluvené řečové produkce často nejsou aplikovány adekvátní komunikační strategie, což může vést k nedorozumění. Aktéři si většinou vzájemně nenaslouchají nebo si neposkytují potřebný prostor k projevu. V rámci situace jsou často reakce nevhodné a mohou způsobovat neporozumění sdělení. Není poskytnut dostatečný prostor pro aplikaci kompenzačních strategií nebo nejsou kompenzační strategie v případě potřeby realizovány.

Frekventanti nedovedou v danou chvíli se svými jazykovými znalostmi dostatečně efektivně pracovat, nebo je jejich lingvální vybavenost v cílovém jazyku nízká pro komunikační úspěšnost v improvizaci.

Při evaluaci každého výkonu postupujeme analyticky, stanovujeme proto deskriptory,²³⁶ jež zahrnují zmíněný přenos informace, dodržení zadání, naplnění vybraných aspektů komunikační kompetence, viz tabulku č. 3.

Výsledky evaluací jednotlivých výkonů komentujeme v podkapitole 4.4, v níž také upozorňujeme na přítomnost / nepřítomnost některých (důležitých) segmentů. Pro zvýšení objektivity posuzují každou prezentaci dva hodnotitelé, kteří v případě rozdílného výsledného hodnocení musejí (v diskuzi) dojít ke konsenzu.²³⁷

Pokud je ze záznamu patrné, že většinou nejsou dodrženy zadané instrukce, hodnotíme výkon jako nezdařilý, a to bez zvážení míry naplnění dalších evaluovaných segmentů.

U každé aktivity využíváme pouze ty deskriptory, které korespondují s instrukcemi (tzn. nevyžaduje-li aktivita aplikaci mluveného jazykového kódu, vynechají oba hodnotitelé deskriptor určující míru schopnosti efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými studenti v danou fázi učení se cizímu jazyku disponují). Z prostorových možností této studie neuvádíme kritéria hodnocení pro každou dílčí činnost. Deskriptory v tabulce č. 3 se vztahují

²³⁶ Deskriptor znamená hodnocený parametr (např. dodržení instrukcí), který se v kritériích hodnocení blíže specifikuje, aby bylo možné stanovit kvalitu jeho naplnění v konkrétním evaluovaném výkonu. V tabulce č. 3 je každá úroveň výkonu (škála 1–4) hodnocena podle míry naplnění 8 deskriptorů. Začátek každého deskriptoru je značen tečkou.

²³⁷ Hodnotiteli jsou Mgr. M. Boccou Kestřánková a Mgr. B. Müller Dočkalová (lektorka angličtiny jako cizího jazyka, zakladatelka metody Act & Speak využívající divadlo k výuce cizího jazyka, viz podkapitolu 3.3.2).

k nejkomplexnější části (k činnosti č. 3, což je improvizace s mluvením).²³⁸ Hodnoticí listy včetně záznamu naší evaluace viz v příloze č. 4.

4.3.1 Shrnutí kritérií hodnocení

Cílem ohniskové aktivity je nácvik úspěšného přenosu informace v rámci konkrétních komunikačních situací.²³⁹ K žádanému přenosu je účelné posilovat vybrané aspekty komunikační kompetence, zvyšovat schopnost porozumění komunikačním prostředkům a schopnost rychlé orientace v neznámé situaci. Naše pozorování z tohoto důvodu zaměřujeme na zmíněné segmenty.

Pro kategorizaci dílčích improvizací zavádíme škálu 1–4. Následující tabulka podává výchozí informace o této stupnici hodnocení:

ČÍSLENÁ HODNOTICÍ ŠKÁLA	SLOVNÍ HODNOTICÍ ŠKÁLA	OBECNÁ KRITÉRIA
1	velmi zdařilé	zadání bylo dodrženo / informace byla zdařile přenesena / byly naplněny vybrané oblasti komunikační kompetence
2	zdařilé	zadání bylo většinou dodrženo / informace byla většinou zdařile přenesena / byly většinou dobře naplněny vybrané oblasti komunikační kompetence
3	částečně zdařilé	zadání bylo částečně dodrženo / informace byla částečně zdařile přenesena / byly částečně naplněny vybrané oblasti komunikační kompetence
4	nezdařilé	zadání většinou nebylo dodrženo / informace většinou nebyla srozumitelně přenesena / většinou nebyly naplněny vybrané oblasti komunikační kompetence

Hodnoticí škála, tabulka č. 4

Pro podrobné analytické hodnocení jsou podle výše uvedené škály zpracovány tři pozorované oblasti zájmu: dodržení zadání, úspěšnost přenosu informace a dosažená kvalita naplnění vybraných aspektů komunikační kompetence.

²³⁸ Konkrétně tím míníme, že do hodnocení zařazujeme a někdy z něj vynecháváme deskriptor *Hráči dovedou efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizímu jazyku disponují*. Postupujeme tak proto, že např. při pantomimě (parciální cvičení č. 1 v rámci pozorovaného) neposuzujeme aplikaci mluveného jazykového kódu. Z celé tabulky jde pouze o tento jeden hodnoticí element, který vždy nevyužijeme (z tohoto důvodu je také zařazen jako poslední). Ostatní deskriptory se vztahují ke všem evaluovaným činnostem (srov. hodnoticí archy pro aktivity č. 1–4 v příloze č. 4).

²³⁹ Jak je řečeno v podkapitole 4.4.1, aktivita je složená z dílčích (v náročnosti se stupňujících) úkolů, které sledujeme a posuzujeme jejich provedení.

U zadání a u přenosu informace sledujeme: splnění instrukcí, srozumitelnost situace, vhodnost gest a míru schopnosti kooperace.

V rámci komunikační kompetence se zaměřujeme na kompetenci sociolingvální, diskurzí, společenskou, strategickou.²⁴⁰ Konkrétně hodnotíme vhodný výběr (verbálních či neverbálních) prostředků k přenosu zamýšlených informací (kompetence sociolingvální) a aplikaci adekvátních komunikačních strategií (kompetence diskurzí).

Posuzujeme, zda jsou pokusné osoby schopny efektivně operovat s jazykovými znalostmi, jimiž disponují v té či oné fázi nabývání jazyka. S tím je spojena adekvátnost reakcí a často potřebné uplatnění kompenzačních strategií, např. opis neznámých lexikálních jednotek, vhodné využití gest, žádost o zopakování nesrozumitelného apod. (strategická kompetence).

Z kompetence společenské je předmětem našeho zájmu schopnost komunikaci udržovat, tzn. umět se slova ujmout, příp. poskytovat komunikačnímu partnerovi impulzy pro další rozvoj komunikační situace a přirozeně mu dávat prostor pro jeho výpovědi či pro realizaci jeho nápadů.

Dílčí aspekty všech tří evaluovaných okruhů představují náplň deskriptorů, jejichž prostřednictvím rozlišujeme kvalitu naplnění sledovaných jevů, viz tabulku č. 3.

4.4 Vyhodnocení klíčové aktivity²⁴¹

4.4.1 Ohnisková aktivita

Z lingvodidaktického hlediska považujeme cvičení 2 za ohniskovou aktivitu, která se skládá z dílčích úkolů 1–4 (viz dále). Studenti se s některými parciálními činnostmi setkávají poprvé, z tohoto důvodu máme v plánu, že obdobné aktivity opět zařadíme do následujících vyučovacích jednotek, čímž budeme určité schopnosti cyklicky rozvíjet.

Každému evaluovanému výkonu vždy přiřazujeme název, jež píšeme kapitálkami (viz níže). Zhlédnutý výstup stručně komentujeme a pod její popis uvádíme hodnocení (příp. konsenzus).

²⁴⁰ Šest oblastí komunikační kompetence stručně představujeme v podkapitole 3.3.2.

²⁴¹ S termínem *klíčová aktivita* požíváme v této studii synonymně *ohnisková aktivita* jako překlad *focus activity* (viz např. český překlad Wessels 1987). V této práci pojmem rozumíme činnost hrající významnou roli v dosahování vytyčených cílů v rámci vyučovací jednotky.

Před cvičením 2 vidíme na nahrávce tzv. rozcvičku (s názvem *Jsem a беру*).²⁴² Cílem této aktivity je připravit frekventanty na budoucí improvizování, aktivovat v nich schopnost pohotové reakce na partnerovo jednání a podpořit schopnost dorozumět se v nepřípravených komunikačních situacích.

4.4.2 Aktivita č. 1 – Pantomima (nahrávka: cvičení 2, začátek: 7 minut 13 sekund)

Toto cvičení je založeno na neverbální komunikaci. Student musí na gesto či pohyb spolužáka reagovat adekvátním nonverbálním projevem, čímž oba vytvářejí „mikrosituaci“. Pohybu a gestům jsme věnovali pozornost již v předešlých hodinách, proto předpokládáme, že i zvolený úkol bude pro hráče snazší a připraví je na další činnosti, kde je třeba zapojit slovo. Z předchozích hodin frekventanti vědí, že v pantomimě mohou využívat i citoslovce.

Vytýkáme si dva základní cíle:²⁴³ Za prvé usilujeme zvýšit spontaneitu reakcí, posílit tvorbu neverbálního jazykového kódu (včetně signálů usnadňujících přenos informace) a cvičit jejich vnímání se správnou interpretací. Schopnost uplatnit tyto prostředky v komunikaci je v praxi přínosná – extralingvální složka se v situacích, kdy je potřeba se vyjadřovat verbálně, stává aktivním nástrojem případných kompenzačních strategií.

Za druhé se zaměřujeme na vybrané parametry komunikační kompetence – na kompetenci sociolingvální a společenskou. Naším záměrem je, aby prostředky pro přenos informace byly použity tak, aby vznikla srozumitelná situace. Dále je objektem zájmu schopnost ujmout se slova a zároveň umět poskytovat druhé straně náležitý prostor k vlastním projevům.

4.4.2.1 Analýza improvizací aktivity č. 1²⁴⁴

Nejprve na záznamu vidíme, jak pedagog činnosti vysvětluje, pak následují dva příklady, v nichž je učitel sám aktérem.

²⁴² Rozcvičkou rozumíme úvodní zahřívací aktivitu.

²⁴³ V podkapitole 4.2.1 specifikujeme výzkumná očekávání, která úzce souvisejí s cíli aktivity č. 1.

²⁴⁴ Výkony jsou hodnoceny podle kritérií hodnocení výše (viz podkapitolu 4.3). Instrukce nevyžadují naplnění (posledního) deskriptoru sledujícího, do jaké míry dovedou hráči efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizímu jazyku disponují. Ze stejného důvodu je i v aktivitách č. 2 deskriptor opomíjen, srov. tabulku č. 3 a hodnoticí archy v příloze č. 4.

V textu upozorňujeme na případy, kdy záznam improvizace není kvalitní, v důsledku čehož není možná evaluace výstupu. Na nahrávce je zachyceno celkem 7 hodnotitelných výkonů:

PŘEDÁNÍ

První pantomimická komunikace studentů představuje rychlé a veselé předání předmětu. Hráč reaguje přiměřeným gestem na partnerčin pohyb. Situace je pro ostatní pochopitelná.

Posouzení improvizace:

Hodnotitel č. 1: 1 Hodnotitel č. 2: 1

PES

Frekventantka přichází na scénu jako zvíře po čtyřech a její kolegyně zvíře zastaví v běhu.

Posouzení improvizace:

Hodnotitel č. 1: 1 Hodnotitel č. 2: 1

AUTONEHODA

Student jako řidič automobilu přijíždí na scénu, hráčka jej chce zastavit. On však pokračuje v cestě a srazí ji – nedává jí dostatek prostoru, prosazuje si svůj nápad (tzv. tendence k válcování, viz podkapitulu 4.3). Frekventantka na jeho dominanci reaguje jen zčásti flexibilně – neustoupí, nechá se automobilem srazit. Situace je pro ostatní pochopitelná.

Posouzení improvizace:

Hodnotitel č. 1: 2 Hodnotitel č. 2: 1/2 Konsenzus: 2

ODMÍTNUTÍ

Dívka něco přináší muži, který svým odmítavým gestem naznačuje vyšší sociální status. Ona jeho status i odmítnutí akceptuje a odchází. Situace je pro ostatní pochopitelná. Nastolený vyšší sociální status je vzhledem k (neverbálním) projevům studentky adekvátní, avšak hráč nedává partnerce prostor k dalším reakcím.²⁴⁵

Posouzení improvizace:

Hodnotitel č. 1: 1 Hodnotitel č. 2: 1

Záznam další improvizace není kvalitní, proto není možná jeho celková analýza.

²⁴⁵ Z toho důvodu je evaluovaný aspekt (deskriptor týkající se vzájemného naslouchání a poskytování si prostoru) hodnocen jako zdařilý. Ostatní segmenty komunikační kompetence posuzujeme jako velmi zdařilé.

NESTVŮRA

Na začátku výstupu se jedna žena přibližuje k druhé rychle a sebejistě se zdviženýma rukama a s prsty symbolizujícími drápy, což evokuje lov. Druhá frekventantka schoulením do klubíčka dává najevo strach. Situace je pro ostatní pochopitelná.

Posouzení improvizace:

Hodnotitel č. 1: 1 Hodnotitel č. 2: 1

SMUTEK

Jedna hráčka kroutí hlavou, drží si ruku na čele a má pokleslá ramena. Takto přichází k druhé, která ji na znamení opory bere přátelsky za ramena. Spolu pak odcházejí. Situace je pro ostatní pochopitelná.

Posouzení improvizace:

Hodnotitel č. 1: 1 Hodnotitel č. 2: 1

KONCERT

Mladý muž mává rukama a poskakuje na jedné noze směrem k partnerce, která (jako reakce na jeho impulz) začíná rovněž skákat na jedné noze a pantomimicky hrát na kytaru, čímž se docílilo efektu tancování na rockovém koncertě. Kvitujeme v tomto případě pohotovou reakci dívky, která se ve zprvu nejasných gestech partnera rychle zorientovala a svým přizpůsobením pomohla vytvořit jasnou v situaci.

Posouzení improvizace:

Hodnotitel č. 1: 1 Hodnotitel č. 2: 1

4.4.2.2 Závěr aktivity č. 1

Jak je v podkapitole 4.4.2 zmíněno, předpokládáme, že tato aktivita bude považována za snazší, neboť se s pohybem v hodinách již pracovalo. Z tohoto důvodu ji také zařazujeme jako první ze cvičení 1–4.

Princip činnosti studenti pochopili a ve svých výstupech na sebe dokázali přiměřeně reagovat (s výjimkou mikroimprovizace autonehoda). Informace byla vždy přenesena.

Upozorňujeme na skutečnost, že téměř ve všech výstupech je evidentní příliš rychlý „nástup“ hráče, který přichází s gestem či s pohybem, na nějž se reaguje. Tato rychlost představuje určité komplikace pro spolužáka, který má v tom důsledku málo času na

orientaci v daném gestu. Frekventanti se proto budou i v další činnosti (a v následujících hodinách) učit dávat partnerovi dostatečný prostor pro výběr reakcí a jejich aplikaci.

4.4.3 Aktivita č. 2 – Ukončení scény, pantomima (nahrávka: cvičení 2, začátek: 9.00 minut)

Vzhledem k tomu, že předchozí aktivita nečinila aktérům problémy, je možné pantomimu rozšířit. Studenti mají za úkol se při hraní více koncentrovat na spoluhráče – musejí společně beze slov vycítit možný konec situace. Požadovaného zúčastnění dosáhnou tak, že improvizaci zpomalí, očním kontaktem se informují o možném konci a podívají se společně do publika.²⁴⁶ Symbolem pro ukončení scény je kýžený společný pohled do diváků. To znamená, že musejí společně a bez mluvení poznat, kdy již něco divákovi sdělili, tudíž lze tuto mikroimprovizaci zakončit (prostřednictvím výše popsaného znamení).

Cíle aktivity č. 1 se rozšiřují o zvýšení koncentrace na spoluhráče, která se projeví v jednotném zakončení scény a ve vzájemném vycítění společného konce mikroimprovizace.

Stejně jako v úkolu výše lze i v tomto cvičení sledovat kompetenci sociolingvální. Větší důraz však nyní klademe na kompetenci společenskou – schopnost vnímat partnerovy reakce, reagovat na ně a schopnost nalézt prostor pro sebe a vyslat svůj signál. V rámci strategie diskurzí pozorujeme, jaké situace v improvizacích vznikaly a následně jaké strategie jednání byly v tomto ohledu voleny.

4.4.3.1 Analýza improvizací aktivity č. 2

Na nahrávce nejprve vidíme příklad, který lze nazvat **TĚHOTENSTVÍ**. Na improvizaci se demonstruje očekávaný společný pohled do publika.

Záznam další pantomimické scény není kvalitní, proto není možná jeho celková analýza.

BEZ NÁZVU

Student pravděpodobně představuje stydlivého muže, který ramenem jemně naráží do dívky. Dívka však jeho gestům nerozumí. Hráč nemění své počínání pro vzájemné porozumění, ani nereaguje na partnerčiny impulzy. Nedochozí k transformaci gest ani k vzájemnému porozumění, ze strany partnerky nastávají prodlevy v reakcích. Na záznamu je

²⁴⁶ Oba aktéři se po celou dobu musejí maximálně vnímat, „sladit se“, měli by být v jakési vzájemné harmonii.

dobře vidět, že ani jeden z aktérů není schopen koncentrace ve stresovém momentu.²⁴⁷ Pozitivně hodnotíme snahu o zakončení pohledem do diváků, ale ani v tomto segmentu není vzájemná synchronizace. Dále považujeme za pozitivní, že oba zúčastnění hned po prvním nepochopení v situaci zůstávají a snaží se své reakce vzájemně sladit.

Posouzení improvizace:

Hodnotitel č. 1: 4 Hodnotitel č. 2: 3 Konsenzus: 3

LÁKÁNÍ PSA

Frekventantka přichází po čtyřech jako pes. Partnerka si sedá do dřepu, rukama láká psa směrem k sobě a pes dělá, co jeho majitel očekává. Veškeré požadované prvky jsou splněny včetně zakončení scény.

Posouzení improvizace:

Hodnotitel č. 1: 1 Hodnotitel č. 2: 1

DISCO

Na tancující dívku reaguje druhá rovněž tancem. Společný tanec končí živým obrazem a pohledem do publika.

Posouzení improvizace:

Hodnotitel č. 1: 1 Hodnotitel č. 2: 1

TENIS

Hráči svými pohyby vytvářejí iluzi tenisového zápasu, jejich gesta na sebe plynule navazují. Lze sledovat určitou dominanci studenta, na nějž partnerka výborně reaguje, čímž vzniká situace přirozená a pochopitelná. Nedochozí z obou stran ke kýženému zakončení scény pohledem do publika, což penalizujeme u deskriptoru vztahujícímu se k dodržení instrukcí.

Posouzení improvizace:

Hodnotitel č. 1: 2 Hodnotitel č. 2: 1/2 Konsenzus: 2

²⁴⁷ Častým důvodem vzniku neúspěšné situace je skutečnost, že při hře je potřeba se stoprocentně koncentrovat ve stresovém momentu, potřeba pohotově reagovat, po celou dobu dobře naslouchat druhému a dobře sledovat, zda komunikační partner „mé“ řeči rozumí atd., což je mnohdy i pro rodilého mluvčího komplikované.

KNIHA

Muž se dívá do knihy čtenářce přes rameno. Nedochozí ke vzájemné synchronizaci, což negativně ovlivňuje jak celkovou kooperaci, tak vzájemné naslouchání. Není jednotně zakončena scéna společným pohledem do publika.

Posouzení improvizace:

Hodnotitel č. 1: 2 Hodnotitel č. 2: 2

Záznam další pantomimické scény není kvalitní, proto není možná jeho celková analýza.

4.4.3.2 Závěr aktivity č. 2

Zakončení scény společným pohledem do publika představuje značné ztížení hry. Důvod spatřujeme ve skutečnosti, že se ještě nikdy netrénovalo bezeslovné dorozumění očima, které je pro znamení konce důležité.²⁴⁸ Zároveň je třeba plnit více úkolů najednou (reagovat na partnera a maximálně se na něj soustředit), což vyžaduje klid, empatii a koncentraci.

Z pěti zaznamenaných aktivit je informace přenesena čtyřikrát, z čehož dvakrát nedochází k popsanému zakončení scény.

4.4.4 Aktivita č. 3 – Improvizace s mluvením (nahrávka: cvičení 2, začátek: 11 minut 06 sekund)

Studenti musejí do doposud neverbální komunikace zapojit mluvené slovo. Kvantita jazykové realizace závisí jen na improvizátorech (reálná volba souvisí s jejich jazykovými dovednostmi). Je možné použít i minimum slov, např. jen jedno nebo dvě. Z předešlého cvičení zůstává požadavek společného zakončení scény.

Vedle cílů z aktivit 1 a 2 je zde hlavním záměrem propojit složku neverbální s verbální.²⁴⁹ V této aktivitě se zkoumané oblasti komunikační kompetence rozšiřují o kompetenci strategickou. Z tohoto důvodu lze sledovat, zda mluvčí umějí v dané situaci pracovat s těmi znalostmi, kterými disponují, a zda jsou schopni v případě potřeby uplatňovat kompenzační strategie. Vedle kompetence strategické pozorujeme stejné

²⁴⁸ Některé termíny přejímáme od České improvizáčnické ligy, která vychází z divadelních sportů. Z tohoto důvodu používáme v daném kontextu lexémy trénovat, trénink apod.

²⁴⁹ Do instrukcí je zakomponován požadavek mluveného projevu, čímž zadání vyžaduje sledovat naplnění deskriptoru, do jaké míry dovedou hráči efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizímu jazyku disponují, viz přílohu č. 4.

kompetence jako v předchozí aktivitě (tzn. kompetenci sociolingvální, diskurzí a společenskou).

4.4.4.1 Analýza aktivity č. 3

První dvě improvizace jsou příklady. U druhé z nich si všímáme, že frekventantovi činí potíže vhodně zakončit scénu.

V rámci této aktivity jsou kvalitně zaznamenány pouze 3 výstupy:

ROZČÍLENÍ

Muž pobouřeně křičí: „*Co děláš?*“. Partner zaujímá roli viníka a odpovídá: „*Nic*“. Tímto by mikroimprovizace mohla být zakončena, avšak u jednoho z nich (účastník minulé scény) nedochází k pohledu do publika (vzájemně si neporozuměli a nedodržují instrukce). Muž v roli rozčíleného se pokouší situaci „zachránit“ opětovným rozehráním scény, avšak tím, že pouze opakuje *Co děláš?*, situaci nijak neposunuje. To znamená, že nedodává jiné impulzy, na které lze reagovat, takže spoluhráč opouští („vzdává“) improvizaci. Zde dochází jak k tzv. válcování,²⁵⁰ tak k problému se zakončením scény.

Z projevů je evidentní, že studenti s mluvenými jazykovými prostředky neoperují tak jistě jako s neverbálními a mají strach z řečové produkce. Oceňujeme, že méně dominantní hráč na opakovanou repliku *Co děláš?* adekvátně odpovídá (*Nic; Promiň*) a chová se submisivně, čímž je vytvořena částečně srozumitelná komunikační situace.

Posouzení improvizace:

Hodnotitel č. 1: 3 Hodnotitel č. 2: 2 Konsenzus: 2

OMLUVA

Frekventant se omlouvá, že rozbil auto. Partnerka bezeslovným gestem přijímá omluvu. Je vidět, že student na partnerčina gesta již nijak nereaguje a opakuje připravenou větu, čímž dochází k válcování. Pedagog musí připomenout požadované zakončení scény, jelikož se aktéři převážně koncentrují na řečovou produkci a zapomínají na instrukce.

Posouzení improvizace:

Hodnotitel č. 1: 3 Hodnotitel č. 2: 3

²⁵⁰ K termínu válcování viz podkapitulu 4.3.

VÝČITKA

Žena vyčítá muži, že rozbil auto. Zde si všímáme válcování – studentka nedává partnerovi dostatek prostoru na jeho reakce, což s sebou nese i příliš rychlé reakce, které situaci nerozvíjejí – vzniká proto mikroimprovizace podle „scénáře“ (podle představ hráčky), není to kýžený výsledek kooperace.

Posouzení improvizace:

Hodnotitel č. 1: 3 Hodnotitel č. 2: 2 Konsenzus: 2

4.4.4.2 Závěr aktivity č. 3

Tato část byla (podle našeho očekávání) pro frekventanty nejtěžší. Z nahrávky je evidentní, že mluvení představuje překážku v komunikaci, čímž přináší do mikroimprovizací více stresu. Kvůli soustředění se na mluvený projev hráči zapomínají na dílčí úkoly, proto do prezentací zasahujeme, připomínáme povinnosti a pomáháme aktérům.

Metodou pozorování jsme dospěli k poznatku, že se zde zúčastnění dopouštěli četných gramatických chyb. Porozumění to však nijak nebránilo, proto nebylo nutné projevy přerušovat a vysvětlovat, co chtěl produktor říci. Připomínáme, že cílem 2. etapy je úspěšný přenos komunikačního kódu a plynulost projevu, nikoli přesnost propozice.²⁵¹

4.4.5 Aktivita č. 4 – Pojmenování situace (nahrávka: cvičení 2, začátek: 12 minut 50 sekund)

Minulá aktivita byla náročná, proto hráči nyní mají možnost vybrat si, jestli v další mikroimprovizaci budou mluvit, nebo ne. Novým úkolem je, aby „diváci“ (tj. přihlížející spolužáci) vytvořili název scény, kterou viděli. Tím zjistíme, jestli je zhlédnuté ostatním srozumitelné (zda kód přenesli nejen mezi sebou, ale i směrem k divákům).

Vytyčené pedagogické cíle jsou totožné s cíli aktivity č. 3.

²⁵¹ Ve všech mikroimprovizacích je viditelné, že studenti nedokáží tvořit řetězec výpovědí. Na začátku improvizací hráči odpovídají, ale nejsou schopni reagovat už na druhou či třetí repliku. To znamená, že aktéři jsou sice částečně schopni využít svých dosažených řečových znalostí, ale v okamžiku, kdy začíná být složka lingvální pro danou situaci nedostačující, nedokážou pohotově aktivovat kompenzační strategie. Frekventanti dále mluvené slovo automaticky pojali jako hlavní prostředek pro přenos informace, čímž oslabili vnímání a produkci extralingvální složky. To způsobilo, že prostředek pro přenos informace nebyl dostačující, čímž vznikaly situace pouze částečně srozumitelné. Komunikanti si proto nedokázali nenaslouchat, poskytovali si málo prostoru k projevu a jeden z nich byl často zřetelně dominantní.

4.4.5.1 Analýza aktivity č. 4

První dvě improvizace jsou příklady, následují 4 evaluované výstupy:

TANEC (nahrávka: cvičení 2, začátek: 14 minut 39 sekund)

Studenti volí neverbální projev.²⁵² Kluk tancuje směrem k partnerce, která reaguje stejnými pohyby. Improvizace je zakončena taneční pózou. Přihlížející pojmenovávají situaci jako tanec, taneční konkurz, tancování, romantický klub, party, čímž dokládají srozumitelnost.

Posouzení improvizace:

Hodnotitel č. 1: 1 Hodnotitel č. 2: 1

PŘEDÁNÍ²⁵³

Žena (s vážnou tvář) formálně zdraví partnera podáním ruky, na což muž reaguje stejným gestem. Probíhá předání jakéhosi malého předmětu. Scéna je zakončena požadovaným pohledem do publika. Studenti pojmenovávají situaci jako jih, prodej drog, vstupenka na party, prezident, diplomat.

Posouzení improvizace:

Hodnotitel č. 1: 1 Hodnotitel č. 2: 1

PTÁK A LOVEC

Hráč v roli ptáka přilétá a hlasitě kráká, studentka (v roli lovice) jej sestřelí, mrtvý pták padá k zemi. Scéna s narušenou kooperací (v závěru) nebyla zakončena společným pohledem do publika. Přihlížející pojmenovávají situaci jako pták a lovec, smrt, chytání.

Posouzení improvizace:

Hodnotitel č. 1: 2 Hodnotitel č. 2: 2

VOJÁK

Frekventanti v této mikroimprovizaci přecházejí k aplikaci verbálního projevu. První hráč dupáním a ostrými gesty rukama představuje verbíře nabírajícího na vojnu, druhý se strachem říká, že odejít nechce. Improvizace sice nemá zcela synchronní konec, ale pohled do diváků je nakonec realizován. Domníváme se, že koncentrace všech přítomných byla

²⁵² Z tohoto důvodu hodnotitelé nepracovali s deskriptorem sledujícím, do jaké míry dovedou hráči efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizímu jazyku disponují. Totéž i v mikroimprovizacích PŘEDÁNÍ a PTÁK A LOVEC.

²⁵³ Na záznamu není dobře zachycen konec.

narušena tím, že se během výstupu dostavil se zpožděním do hodiny jeden člen kurzu, viz videozáznam. Nápady pro název situace: francouzský voják, kluk nechce jít na vojnu.

Posouzení improvizace:

Hodnotitel č. 1: 1 Hodnotitel č. 2: 1/2 Konsenzus: 1

4.4.5.2 Závěr aktivity č. 4

Tato část byla pro studenty snazší než předešlá. Důvod spatřujeme ve skutečnosti, že se po řečové stránce sice očekávala mluvená produkce, nyní však povinně jen od kolektivu (nikoli od jednotlivých hráčů). Tím jsme u produktorů zmenšili stres a atmosféra se uvolnila.

4.4.6 Shrnutí výsledků

Výsledky evaluací z podkapitol 4.4.2–4.4.5 souhrnně prezentujeme v tabulce č. 5. V následující tabulce č. 6 kvantifikujeme počet velmi zdařilých, zdařilých, částečně zdařilých a nezdařilých improvizací.

ČÍSLO AKTIVITY	NÁZEV MIKROIMPROVIZACE	HODNOCENÍ JAKO VELMI ZDAŘILÝ VÝKON (1)	HODNOCENÍ JAKO ZDAŘILÝ VÝKON (2)	HODNOCENÍ JAKO ČÁSTEČNĚ ZDAŘILÝ VÝKON (3)	HODNOCENÍ JAKO NEZDAŘILÝ VÝKON (4)
1	PŘEDÁNÍ	x			
	PES	x			
	AUTONEHODA		x		
	ODMÍTNUTÍ	x			
	NESTVŮRA	x			
	SMUTEK	x			
	KONCERT	x			
2	BEZ NÁZVU			x	
	LÁKÁNÍ PSA	x			
	DISCO	x			
	TENIS		x		
	KNIHA		x		
3	ROZČÍLENÍ		x		
	OMLUVA			x	
	VÝČITKA		x		
4	TANEC	x			
	PŘEDÁNÍ	x			
	PTÁK A LOVEC		x		
	VOJÁK	x			

Souhrnný přehled hodnocení, tabulka č. 5

CELKOVÝ POČET HODNOCENÝCH MKROIMPROVIZACÍ	POČET VELMI ZDAŘILÝCH PŘENOSŮ	POČET ZDAŘILÝCH PŘENOSŮ	POČET ČÁSTEČNĚ ZDAŘILÝCH PŘENOSŮ	POČET NEZDAŘILÝCH PŘENOSŮ
19	11	6	2	0

Kvantifikace, tabulka č. 6

Z tabulek č. 5 a 6 je zřejmé, že byla nejjednodušší první aktivita vyžadující neverbální reakce (tím je myšlena absence mluveného jazykového kódu). Důvod spatřujeme v absenci lingvální produkce a ve skutečnosti, že pantomimu jsme do vyučování zařadili již v předešlých hodinách, aktéři byli tudíž připravenější.

Jako nejtěžší se jeví aktivita č. 3, v níž je nutná aplikace verbálního komunikačního kódu.

Omezená práce s jazykem je zavedena v činnosti č. 4, kde se díky kolektivní produkci zmenšil stres, a tak byla informace opět vždy přenesena.

4.5 Zhodnocení výzkumné sondy a vyhodnocení výzkumných očekávání

Cílem výzkumné sondy je prokázat, zda lze prostřednictvím MJT efektivně přispívat k rozvoji vybraných oblastí komunikační kompetence. V konkrétní vyučovací jednotce a v pedagogické sondě se zabýváme kompetencí sociolingvální, diskurzní, strategickou a společenskou.

Na základě výsledků konstatujeme, že MJT zvyšuje úspěšnost studentů při přenosu informace. Frekventanti si museli poradit v nepřipravených situacích a pracovat s těmi řečovými schopnostmi a dovednostmi, které v určité fázi studia mají.

Na nahrávce je zaznamenáno, že hráči používají při komunikaci během nácviku vybrané improvizací kategorie jak slovo, tak různých neverbálních komunikačních prostředků. Tímto dokládáme posilování kompetence strategické.

Při práci i při výstupech je potřeba naslouchat svému spoluhráči a poskytovat mu náležitý prostor k jeho projevu (kompetence společenská).

Na herce klademe požadavek, aby se v improvizacích rychle zorientovali a volili takové komunikační prostředky a strategie, které budou vhodné pro danou situaci, čímž se dotýkáme dvou kompetencí: sociolingvální a diskurzní.

Ve výzkumné sondě uplatňujeme zúčastněný přístup, provádíme výzkum při vlastní pedagogické praxi a pořizujeme videonahrávku zachycující práci studentů a pedagoga během jedné vyučovací jednotky. Jako výzkumnou metodu volíme strukturované pozorování

(viz podkapitolu 4.2), zaměřujeme se na jednu (bázovou) aktivitu, jejíž všechny dílčí činnosti představujeme. Sledované jevy, jež úzce souvisejí s cíli aktivit, maximálně parcelujeme a vytváříme kritéria hodnocení (viz podkapitolu 4.3). Evaluaci provádějí dva hodnotitelé, kteří při neshodě musejí dojít ke konsenzu.

Ve všech analyzovaných improvizacích jsou frekventanti ve vzájemné interakci, využívají gest, mimiky či v případě potřeby různých kompenzačních strategií. Podle očekávání zaznamenáváme potíže s tím, že jeden z hráčů neporozumí partnerovu gestu či slovu. Důvod této komplikace nespojujeme jen s nízkou komunikační kompetencí, ale především s nutností rychle změnit komunikační strategii a přizpůsobit se spoluhráči.

Řečené je zřejmé např. z mikroimprovizace ROZČÍLENÍ, kterou jeden z aktérů zahajuje realizací své představy (o dění na scéně) a není schopen svůj nápad opustit, když jej druhá strana nepřijímá. V takovýchto mikroimprovizacích pak dochází k časové prodlevě v reakcích (tím jsou myšleny reakce lingvální i extralingvální). Druhou nejčastější překážku představuje dodržování instrukcí, jelikož je komplikované koncentrovat se na vyvíjející se situaci a nezapomínat na další dílčí úkoly.

Typickým znakem pro mikroimprovizace se zdařilým přenosem informace jsou zveličená gesta (pro pochopení situace) a minimalizace slova. Naopak v situacích s nezdařilým přenosem informace jsou patrné potíže přizpůsobit se komunikačnímu partnerovi. Oblasti, které představovaly pro studenty bariéru, jsme reflektovali při koncepci programu následujících hodin.²⁵⁴

V rámci dílčích segmentů výzkumného očekávání (viz podkapitolu 4.1.2) docházíme k těmto závěrům, které vycházejí z výše uvedené analýzy a které se mimo jiné dokládá videozáznam:

- 1) Prostřednictvím MJT podporujeme schopnost jinojazyčných mluvčích efektivně uplatňovat takové řečové (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace, které jsou v souladu s danou komunikační situací.
- 2) Ve výuce s aplikací MJT vznikají situace, jež podněcují vyučované aktivovat vhodné komunikační strategie v rámci určitého komunikačního kontextu.

²⁵⁴ Například cvičení č. 3 je opět zařazeno jako jedna z aktivit v dalších hodinách, jelikož bylo velmi náročné a považujeme jej za způsob možného nácviku řečového chování.

3) Prostřednictvím MJT posilujeme u cizinců učících se češtině schopnost kooperace v závislosti na jinojazyčném prostředí.

4) Prostřednictvím MJT podporujeme dovednost frekventantů efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizímu jazyku disponují, a v případě potřeby funkčně využít kompenzačních strategií.

První výzkumná sonda potvrzuje nejen naše výzkumné očekávání, ale také dokazuje, že v rámci jedné konkrétní vyučovací hodiny MJT jsou studenti-cizinci schopni:

- pohotově vytvářet různé situace, v nichž je zapojena složka jazyková i mimojazyková;
- překonávat ostych aktivovat nonverbální komunikační prostředky (výrazná gesta, pantomimické vyjádření skutečnosti apod.);
- citlivě vnímat neverbální projevy (což následně pozitivně ovlivňuje jejich orientaci v rychlém projevu, usnadňuje interpretovat celkový význam sdělení či rozpoznat důležité i méně významné informace).

5 ANALÝZA LINGVODIDAKTICKÉ ÚČINNOSTI 3. FÁZE METODY JEVIŠTNÍHO TVARU PŘI VÝUCE ČEŠTINY PRO CIZINCE

5.1 Charakteristika výzkumné sondy

5.1.1 Téma šetření, výzkumná otázka a harmonogram výzkumné sondy

Sběr dat pro výzkumnou sondu zaměřenou na analýzu MJT a na sledování rozvoje češtiny u jinojazyčných mluvčích byl realizován na podzim 2012. Skupina pokusných osob (dále PO) byla sestavena ze studentů programu Česká studia na FF UK v Praze.

Obecným cílem šetření je doložit efektivitu 3. fáze MJT. Z bohatého spektra cílů 3. fáze (např. pozitivní změny schopností a dovedností v rovině zvukové apod.) dokládáme posun určitého aspektu roviny gramatické. Nevěnujeme se detailnímu zpracování dosahovaných veličin ve všech jazykových rovinách, které by přesahovalo prostorové možnosti této práce.

Následující položky vymezují **dílčí cíle** výzkumu:

- najít vhodný způsob měření dosažených dovedností vybraných parametrů z roviny gramatické;
- analyzovat výkony jinojazyčných mluvčích na začátku a na konci 3. fáze MJT (k fázím MJT viz podkapitolu 3.2.3).

Na základě definovaných cílů výzkumné sondy a studia odborné literatury (např. Gavora 2010) byla stanovena **výzkumná hypotéza**.²⁵⁵

Hypotéza H 1 V kurzech s využitím MJT se ve srovnání s kurzy bez aplikace MJT dosáhne vyššího pokroku ve vybraných oblastech jazykové kompetence.

H 1.1 V kurzech s využitím MJT se ve srovnání s kurzy bez aplikace MJT více sníží (při tvoření Nom. pl.) chybovost v substantivech, ve tvrdých a měkkých adjektivech, v přivlastňovacích a ukazovacích zájmenech.

H 1.2 V kurzech s postupy MJT se ve srovnání s kurzy bez aplikace MJT více zvýší dovednost studentů zvolit (při realizaci Nom. pl.) náležitou pádovou koncovku u substantiv, u tvrdých a u měkkých adjektiv, u přivlastňovacích a u ukazovacích zájmen.²⁵⁶

²⁵⁵ Výzkumná hypotéza je konkretizována a blíže rozvedena v podkapitole 5.1.2.

²⁵⁶ Jde o posílení produkce náležitých koncovek např. v těchto slovních spojení: *dva čaje* (nikoli *čaji*), *slovenští spisovatelé* (nikoli *slovenské*), *naši kamarádi* (nikoli *naše*) apod. Domníváme se, že lze *předpokládat* podobný efekt i u ostatních pádových koncovek.

H 1.3 V kurzech s postupy MJT se ve srovnání s kurzy bez aplikace MJT více sníží chybovost studentů (při realizaci Nom. pl.) ve změně tvaru kmene při ohýbání slov, která uvedenou změnu při flexi vyžadují.²⁵⁷

H 1.4 V kurzech s postupy MJT ve srovnání s kurzy bez využití MJT budou studenti lépe dodržovat náležitě fonetické či pravopisné realizace afixu.

Časový harmonogram výzkumné sondy podává tabulka č. 7:

ČASOVÁ SEKVENCE	NÁPLŇ (POPIS ČINNOSTI)
jaro – léto 2011	vypracování struktury výzkumné sondy, definování hypotéz, výběr metodologie zkoumání, vývoj evaluačních prostředků k ověřování vytyčených cílů
podzim 2011 – zima 2011/2012	realizace předvýzkumu (pretestace konstruktů testů, ověření metodologie zkoumání a chybové taxonomie)
jaro – léto 2012	zpracování teoretické části (zasazení výzkumné sondy do teoretického zázemí)
podzim 2012	praktická realizace výzkumné sondy, sběr dat
zima 2012/2013	zpracování výsledků výzkumu, analýza a interpretace dat

Časový harmonogram sondy č. 2, tabulka č. 7

5.1.2 Konkretizace výzkumného problému a algoritmus výzkumné sondy

V podkapitole 3.2.3 zmiňujeme, že cílem 3. fáze MJT je nácvik přesnosti verbálního vyjádření, který se v hodinách MJT realizuje popsáním netradičním způsobem (viz kapitolu 3).

Výuka se sice zabývá rozvojem schopností a dovedností ve všech jazykových rovinách, ale naše pozornost se zaměřuje na pozitivní změny v rovině gramatické.

Gramatika se v běžných kurzech vyučuje s oporou učebnice,²⁵⁸ která představuje materializovanou formu učiva a koresponduje s osnovami jako s „lineárním projektem učebního předmětu“ (Choděra a kol. 2001, s. 104). Uvedený materiální didaktický prostředek více méně definuje penzum gramatických kategorií a jevů určených k osvojení, čímž MJT nedisponuje (viz dále a podkapitoly 3.1.1.1, 3.2.2).

MJT používá písemnou pomůcku (scénář) až v poslední fázi. Pro každý kurz vzniká „nový“ scénář obsahující mimo jiné takové kategorie, které určité skupině frekventantů činí

²⁵⁷ Tím míníme, že se sníží produkce např. těchto nenáležitých tvarů: stůly (místo stoly), děti (místo děti) apod., viz podkapitolu 5.1.2.

²⁵⁸ Běžnými kurzy míníme výuku programu Česká studia na FF UK v Praze, k jehož specifikaci viz podkapitolu 5.2.2.

potíže.²⁵⁹ K hledání problémových oblastí a k jejich výběru k výuce dochází ve 2. fázi MJT. Text následně čerpá z korigovaných výpovědí studentů, v nichž se během 2. fáze po jazykové stránce chybovalo, dále jsou do něj zakomponovány i složitější realizace téže gramatické problematiky.²⁶⁰ To znamená, že se do replik „implantuje“ i nový jazykový materiál, který přesahuje pouhou detekci a korekci žákovských chyb. Jeho prostřednictvím dosahujeme komplexního zvládnutí sledované gramatické problematiky.

V této sondě je jako problémový jev stanoven automatizmus tvoření nominativu plurálu, proto se ve scénáři objevily nejen zkorigované výpovědi vyučovaných obsahující daný pád, ale i příklady komplikovaného algoritmu při produkci Nom. pl. (např. slova typu *idea, cyklus, sněhulák* apod.). Při práci s textem pak udáváme příklady slov s obdobným paradigmatickým a upozorňujeme na možné problémové kroky při osvojování tvarů zmíněného pádu.

V zimním semestru akademického roku 2012/13 definujeme v divadelním semináři výzkumnou otázku vycházející ze skutečnosti, že ve 2. fázi MJT dělala členům skupiny potíže mimo jiné tvorba Nom. pl. (zvláště u maskulin životných).²⁶¹

Dále vycházíme ze skutečnosti, že se vyhodnocením vstupního testu (T1) potvrdí,²⁶² nebo vyvrátí pravdivost našeho pozorování (blíže viz podkapitulu 5.4.1). Po analýze T1 plánujeme 3. fázi metody (např. připravujeme scénář). Definujeme dílčí lingvodidaktické cíle – domníváme se, že budou úzce spjaty s osvojováním forem 1. pádu množného čísla (viz výzkumnou hypotézu v podkapitole 5.1.1).

V praktické výuce ve 3. fázi MJT posílíme korekci projevů jinojazyčných mluvčích. Při vyučování budou chyby ve vybraných gramatických kategoriích (tzn. užití nenáležitých tvarů nominativu plurálu) za účasti ostatních studentů opravovány a analyzovány.²⁶³ Při práci se

²⁵⁹ Za nový scénář považujeme i takový, jež vychází z již existujících scénářů, ale úpravy reflektují osobnostní složení skupiny a řečové problémy jejích členů (více viz podkapitulu 3.2.3).

²⁶⁰ V podkapitole 3.2.3 vysvětlujeme, že ve scénáři se převážně objevují výpovědi, které frekventanti v improvizacích produkovali. Maximálním uplatněním replik aktérů je zajištěno, že se studenti zabývají výpověďmi s realizacemi takových jazykových jevů, které v životě aplikují (popř. se je snaží použít, ale jazyková bariéra jim to prozatím neumožňuje). Blíže viz podkapitulu 3.2.2 a 3.2.3.

²⁶¹ Pro přípravu 3. fáze MJT je z oblasti morfologie stanoveno více jevů důležitých k osvojení (např. konjugace sloves vyžadující změnu ve kmeni jako např. *číst–čtu*, náležitě užití prepozic *na, do, v, u, k* atd.). Tyto oblasti mohou být předmětem další práce.

²⁶² Vstupním testem v této práci rozumíme test před začátkem 3. fáze MJT, nikoli rozřazovací test nebo jiný typ testu zadaného na začátku intenzivního kurzu.

²⁶³ Zúčastnění byli doposud opravováni jen v případě, kdy v důsledku produkce chybných jazykových prostředků hrozilo nepochopení či nedorozumění. Tímto způsobem se předcházelo zábránám v plynulosti projevu

scénářem budou frekventanti konfrontováni s analogickými případy dané problematiky, jež učitel blíže vysvětluje (viz podkapitulu 3.2.3).

5.1.3 Konceptuální rámec výzkumu

Při plánování a při realizaci této výzkumné sondy vycházíme z odborné literatury zaměřené na pedagogický výzkum (např. Skalková a kol. 1985, Pelikán 2007, Hendl 2008).

Naším cílem je porovnání určitých parametrů gramatické kompetence na začátku a na konci jedné etapy výuky. Principy a postupy práce učitele jsou představeny v podkapitole 3.2.3 (připomínáme je rovněž v předchozí podkapitole), proto v této části neanalyzujeme algoritmus, jímž bylo výsledků dosaženo.

Souhlasíme se Skalkovou a kol., že *„(f)unkcí měření v pedagogice je kvantitativně vyjádřit úroveň rozvoje určitých znaků nebo vlastností (vědomostí, dovedností, schopností aj.), které se mění vlivem výchovně vzdělávacího procesu a výchovných opatření“* (Skalková a kol. 1985, s. 98). K tomuto účelu pokládáme za optimální, aby byly studentům zadány testy, jež ověří úspěšnost ovládnutí vybraných gramatických kategorií a jevů.

V této práci podle Byčkovského obecně definujeme test jako *„nástroj systematického zjišťování výsledků výuky“* (Byčkovský 1984, s. 9), jež vyhodnocujeme pomocí číselné škály nebo kategorizačního systému. Podle Skalkové a kol. (1985) jej blíže pojímáme jako písemně zadaný úkol, který splňuje následující parametry:

- předložený úkol je identický pro všechny respondenty;
- pro posuzování dat je vypracován jeden způsob jejich hodnocení (tzv. kritéria hodnocení);
- číselné zhodnocení dat umožňuje další statistické zpracování výsledků.

5.2 Metodologie zkoumání

5.2.1 Zvolená výzkumná metoda

V této výzkumné sondě postupujeme na základě kvantitativních údajů, jako výzkumnou metodu uplatňujeme test. Připravujeme vstupní (dále T1) a výstupní (T2) test, jejichž

a v pohotovosti reakcí. Ve 3. fázi jsou si aktéři v řečové produkci jistější, tudíž zařazujeme do plánu okamžitou korekci vybraných gramatických jevů.

strukturu níže specifikujeme prostřednictvím porovnání různých testů (např. test úrovně, standardizovaný test apod.) – pozorujeme společné a odlišné prvky představovaných typů testů s T1 a T2. Komentujeme typ použitých testových úloh a uvádíme metodu statistického zpracování dat. Výsledný T1 a T2 viz v příloze č. 5 a podkapitolu 5.3.

Náš test se z části opírá o didaktický test, jehož definice se podle různých autorů liší, např. Byčkovský (1984) jej obecně charakterizuje jako zjišťování výsledků výuky. V této studii jej podle Chráska (1999) nebo Schindlera a kol. (2006) vymezujeme jako zkoušku, jejímž cílem je doložit, zda určitá skupina osob dosáhla požadované úrovně ovládnutí učiva.

Pro zhodnocení výkonů frekventantů považujeme za zásadové, aby byl evaluační nástroj tvořen podle pevně stanovených pravidel a aby byly jeho součástí normy k vyhodnocení výsledků. Ke specifikaci T1 a T2 a k jejich chybové taxonomii viz přílohu č. 6. K didaktickému testu více viz např. Byčkovský 1984, Chráska 1999, Schindler a kol. 2006.

Podle charakteristiky sledovaného výkonu (zaměřujeme se na úroveň vědomostí a dovedností zkoušeného v dané oblasti) uplatňujeme tzv. test úrovně, v němž nehraje roli časový limit, nýbrž řazení položek podle stoupající náročnosti (postup od jednoduchých po složité). Vycházíme z předpokladu, že respondent ukončí řešení úlohy ve chvíli, kdy jsou pro něj jednotlivé úkoly příliš náročné. Ke kritériím testu úrovně viz Hrabal – Lustigová – Valentová 1992, Chráska 1999, Byčkovský 1984.

T1 a T2 vykazují určité parametry standardizovaného testu (např. jednotné podmínky, pretestace atd.). Kompletní proces standardizace je však pro naše účely redundantní (např. profesionální moderace položek, tvorba náležitých příruček, zajištění katalogů, tři druhy specifikací atd.), proto celou řadu požadavků nezajišťujeme.²⁶⁴

²⁶⁴ Standardizované testy (např. testy vysoké důležitosti jako maturitní zkouška) musejí mimo jiné dosahovat vysoké validity a reliability (viz např. Hrabal – Lustigová – Valentová 1992, Byčkovský 1994), jež sice náš výzkumný nástroj naplňuje, avšak v jiném rozměru. V našem případě jde o validitu a reliability výzkumného nástroje, nikoli standardizovaného testu, viz dále.

Validity je dosaženo, pokud test měří ty parametry, které jsou jeho cílem (pokud se má měřit např. schopnost porozumění slyšenému, nesmějí být do položek zakomponovány otázky přesahující tuto dovednost, v úlohách se tudíž nevyskytují otázky např. na fakta o ČR v případě, že informace k odpovědi nejsou obsaženy v inputu, tzn. nejsou přímou součástí poslechu s porozuměním). Správná validita standardizovaného testu se dokazuje celou řadou složitých postupů, tzv. valorizací. Na konci tohoto procesu validitu slovně zhodnotí řada odborníků.

Reliability vyjadřuje, do jaké míry jsou výsledky testu přesné a spolehlivé. Tato tzv. konzistentnost měření závisí na kvalitě i kvantitě testových položek (čím více je do testu zařazeno kvalitních položek, tím se reliability zvyšuje) a její hodnota se získá statistickou analýzou výsledků testu (např. ITEMAN).

Validita a reliability jsou důležitými vlastnostmi i našeho výzkumného nástroje. Při přípravě testu ověřujeme, zda testujeme pouze tvorbu nominativu plurálu (zda neposuzujeme např. znalost jiných pádů).

Podmínky vzniku našeho testu, jeho cílová skupina a jeho cíle vedou spíše k tzv. kvazistandardizovaným testům, které sice vyžadují pečlivou přípravu, ale není požadovaný profesionálně koordinovaný týmový vývoj testu se všemi náležitostmi standardizace. Jedním z našich hlavních záměrů je posoudit jen vzorek. Za tímto účelem preferujeme kvazistandardizovaný test před standardizovanými testy, které jsou vyvinuty tak, aby srovnávaly měřené aspekty jednotlivců (příp. skupiny) s výsledky platnými pro celou populaci, populační část, více viz např. Chráska 1999.

Podle dalších charakteristik připravujeme test monotematický, jež ověřuje vybrané aspekty z oblasti gramatické kompetence, a criterion-referenced test měřící výkon s cílem prozkoumat určité parametry dané odborné oblasti.²⁶⁵ Více viz např. Hrabal – Lustigová – Valentová 1992.

V T1 a T2 jsou použity tzv. polootevřené úlohy, viz přílohu č. 5. Slova v závorkách studenti transformují ze základního tvaru do formy požadované instrukcí (nominativ singuláru převedou do nominativu plurálu),²⁶⁶ k polootevřeným úlohám podrobněji viz např. Byčkovský 1984.

Výhodou tohoto typu úloh je skutečnost, že ke správnému řešení je potřebná aktivní aplikace příslušného gramatického pravidla nebo znalost konkrétní formy (srov. s úlohami s výběrem odpovědí nebo dichotomickými, kde je vyšší pravděpodobnost odhadu a možnost snadného tipování správného řešení). K otevřeným a uzavřeným úlohám více viz např. Schindler 2006.

Závěrečné zpracování dat provádí statistik, který volí metodu t-testu pro dva závislé soubory. Získané výsledky vyhodnocujeme a zjišťujeme, zda komparované skupiny dosahují statisticky významného posunu (tzn. sledujeme, zda je pozorovaná hladina významnosti v kvantitativní analýze menší než 0,05, což značí statisticky významný rozdíl na 5% hladině významnosti).

Míru reliability zajišťuje předvýzkum (pretestace testu, tvorba ekvivalentních forem testu a jejich zadání pokusným osobám v rozmezí jednoho týdne).

Vzhledem k malému počtu možných respondentů (MJT je v současnosti aplikována jen na FF UK v Praze a na ÚJOP UK v Praze) a vzhledem k závislosti obsahu testu na konkrétní skupině nemůže proběhnout valorizace, ani nemůžeme statisticky prokazovat konzistentnost měření stejným způsobem jako u standardizovaných testů.

²⁶⁵ Criterion-referenced test do češtiny překládáme jako test ověřující nebo test absolutního výkonu.

²⁶⁶ Základním tvarem je myšlen tvar uváděný ve slovníku. V našem případě jde o nominativ singuláru.

5.2.2 Popis terénu

Divadelní kurz, jehož frekventanti tvoří experimentální skupiny této výzkumné sondy, probíhá v Ústavu bohemistických studií (dále ÚBS) na FF UK v Praze v rámci programu Česká studia.²⁶⁷

Studenti pravidelně navštěvují intenzivní (povinný) jazykový kurz v rozsahu 20 hodin týdně, vedle něhož se mohou zapsat do dalších volitelných seminářů. Jedním z nich je i divadelní seminář o časové dotaci 2 vyučovací hodiny (jednou týdně po dobu jednoho semestru).

Program Česká studia se zaměřuje jak na jazykovou výuku, tak na semináře literatury, historie, reálií apod., více viz <http://ubs.ff.cuni.cz>. Rozborem pravidelných evaluačních dotazníků bylo zjištěno, že právě zájem o vybrané předměty vztahující se k české kultuře představuje pro tyto cizince důležitý jednotící prvek.

Na základě řečeného byly vypsány 3 povinně volitelné předměty (divadlo, kreativní psaní a výslovnost). Výzkumný vzorek byl sestaven z PO navštěvujících divadelní kurz a jejich výsledky byly srovnávány s výkony ostatních se stejným počtem hodin (20 řádných vyučovacích hodin a 2 hodiny volitelného předmětu).

5.2.3 Výzkumný vzorek

Výzkumného šetření se zúčastnilo 40 respondentů rozdělených do 4 skupin. Polovina PO pocházela z divadelního kurzu (experimentální skupina, dále ES), který se skládal z tzv. falešných začátečníků (skupina ES1 o 10 členech) a mírně pokročilých (skupina ES2 o 10 členech). K plánovanému porovnání výsledků ES byly vytvořeny 2 kontrolní skupiny (dále KS) o stejném počtu studentů jako v ES – 10 falešných začátečníků (KS1) a 10 mírně pokročilých (KS2).²⁶⁸

²⁶⁷ Od 1. 1. 2014 program Česká studia administrativně zajišťuje Zahraniční oddělení FF UK v Praze.

²⁶⁸ V době provedení výzkumu bylo zaregistrováno dostatečné množství zájemců o výuku češtiny pro cizince. Vytvořily se dva kurzy začátečníků a dvě třídy mírně pokročilých. Z každého kurzu se do divadelního semináře zapsal určitý počet studentů. Členové z divadelního semináře představovali experimentální skupiny (ES1 a ES2) a ostatní tvořili kontrolní skupiny (KS1 a KS2). Tím bylo zajištěno, že k nabývání jazyka mají stejné vyučovací podmínky. Naším cílem dále bylo, aby se na začátku a na konci semestru porovnaly výkony ES1 a KS1, následně ES2 a KS2.

Všechny PO na začátku šetření podepsaly dokument *Souhlas s poskytnutím vypracovaných testů* a vyplnily dotazník.²⁶⁹ Na základě těchto dokumentů byli do sondy vybráni pouze frekventanti nebililingvní, starší 15 let a ti, kteří vedle výuky v programu Českých studií nevyužívali pro rozvoj svých komunikačních schopností a dovedností žádného dalšího kurzu češtiny pro cizince (např. nebyli zapsáni do večerních kurzů v jazykových školách, nechodili na soukromé hodiny češtiny atd.). Uvedené skutečnosti zajišťovaly, že účastníci šetření prošli touž výukou s týmiž učiteli. Jediným rozdílem ve studijním plánu komparovaných entit byl druh volitelného semináře – pro experimentální skupiny byla charakteristická účast v divadelním semináři, kontrolní skupiny absolvovaly jeden ze dvou dalších možných volitelných kurzů (výslovnost či tvůrčí psaní).²⁷⁰

Stav komunikační kompetence začátečníků byl přiřazen k jazykové úrovni A2- (tzn. A2 mínus) podle *SERR* a podle sylabů kurzů se přepokládala úroveň A2 jako výstupní. Mírně pokročilí byli na začátku semestru na úrovni A2 s předpokládanou výstupní úrovní B1.²⁷¹

Analýza položek dotazníku přinesla podrobnější údaje o respondentech. Zkoumali jsme profil všech PO (zemi původu, znalost dalších jazyků, vzdělání apod.), porovnávali jsme složení skupin (na obou úrovních komunikační kompetence) a doložili jsme srovnatelnost ES1 a KS1, následně ES2 a KS2 (viz dále a přílohu č. 7). Naším cílem bylo vyloučit takové rozdíly ve složení komparovaných entit, které by výsledek výzkumného šetření mohly zkreslovat (chtěli jsme předejít případům, v nichž by se jedna skupina skládala např. pouze ze Slovanů, druhá z Neslovanů apod.).

Z hlediska personální struktury byly skupiny vhodné k provedení sondy. Na jejich složení jsme neshledali odlišnosti, které by vedly učitele, aby v jedné či druhé skupině

²⁶⁹ Jak uvádíme v kapitole 4, v této práci dotazníkem rozumíme baterii otázek poskytujících potřebné informace o respondentech (nikoli výzkumnou techniku zjišťující mimo jiné názory a postoje oslovených). V našem případě se dotazujeme např. na znalost jiných cizích jazyků před začátkem kurzu. Získaná data slouží hlavně k doložení volby vzorku, na němž je výzkumná sonda realizována. Jeho hlavním cílem je zajištění dostatku informací o výzkumném zázemí.

V *Souhlasu s poskytnutím vypracovaných testů* se zavazujeme, že výsledky testů budou sloužit jen badatelským účelům, a to v takové podobě, aby byla zaručena naprostá anonymita poskytovatelů. Všechny PO jsou proto vedeny pod kódy, nikoli pod jmény.

²⁷⁰ Jak již je řečeno v podkapitole 5.2.2, zmíněné intenzivní jazykové kurzy trvají po dobu 1 semestru. Ke 20 povinným vyučovacími hodinám týdně nabízí program Českých studií 3 volitelné semináře (každý o 2 vyučovacími hodinách týdně). Všechny 40 PO absolvovalo jeden volitelný předmět, tudíž byla týdenní hodinová dotace stejná (22 hodin týdně).

²⁷¹ Rozřazování do kurzů Českých studií nereflektuje klasifikaci podle *SERR*. K přibližnému stanovení úrovně komunikační kompetence PO jsme prostudovali sylaby kurzů a sledovali jsme rozsah předpokládaných znalostí daných používanými učebnicemi v kurzech ES a KS.

začátečníků či mírně pokročilých aplikovali rozdílné lingvodidaktické metody nebo aby měnili stanovené sylaby.

Podle výsledků rozboru výzkumného vzorku lze konstatovat, že výuka všech sledovaných kurzů probíhala v národnostně a ve věkově heterogenním prostředí, do každé skupiny byli zařazeni jak muži, tak ženy (viz grafy č. 15 a 24 v příloze č. 7). Převážná většina respondentů (95 %) ovládala alespoň jeden cizí jazyk (viz grafy č. 19 a 28 tamtéž) a dvě třetiny studentů měly zkušenosti s vysokoškolskou výukou (viz grafy č. 21 a 30 tamtéž).²⁷² Celkem 70 % všech dotázaných uvedlo neslovanský jazyk jako svou mateřštinu a pouze 3 osoby ze 40 PO nemluvily anglicky (viz grafy č. 17, 18, 26 a 27 tamtéž).²⁷³

Výše jmenované údaje nás mimo jiné informují o tom, že od frekventantů lze očekávat zkušenosti se studiem jazyků, určité lingvistické povědomí a jisté studijní předpoklady.

Většina PO z ES1 a KS1 označila za svou mateřštinu neslovanský jazyk a nemluvila jiným slovanským jazykem. Analýza týkající se personální struktury všech komparovaných skupin nás proto zároveň vedla k domněnce, že se v řečových projevech začátečníků zřetelně projeví mimo jiné potíže s pochopením principů jmenné a slovesné flexe a že se u obou jazykových úrovní vyskytnou problémy s aktivním použitím různých typů deklinačních a konjugačních paradigmat.

5.3 Vybrané parametry pro analýzu testu a jeho specifikace

V předcházejících podkapitolách představujeme cíl, formu a obsah výzkumného nástroje. Na tomto základě vytváříme test.

Vstupní (T1) i výstupní test (T2) se skládají z celkem 25 položek. Počet zastoupených jevů v T1 i v T2 a srovnatelnost obou zmiňovaných dokumentů (přítomnost analogických jevů apod.) dokládají následující tabulky č. 8 a 9. Ke kategorizaci jednotlivých chyb byla sestavena jednotná taxonomie, viz dále a přílohu č. 6.

²⁷² Jak upozorňujeme v této podkapitole výše, do výzkumu (tzn. i do kontrolních skupin) byli zařazeni pouze nebilingvní, jelikož v divadelní skupině nepocházel nikdo z dvojjazyčné domácnosti, z dvojjazyčné rodiny apod.

²⁷³ Z grafů, na něž odkazujeme, také plyne, že učení se češtině představovalo pro mnohé první nabývání slovanského jazyka.

Zastoupení konkrétních gramatických jevů nominativu pl. (v položkách T1 a T2)

SLOVNÍ DRUH	POČET ZASTOUPENÍ V T1 A T2	DALŠÍ SPECIFIKACE JEVŮ V POLOŽKÁCH		POČET ZASTOUPENÍ V T1 A V T2
substantivum	25	ROD	Mž	6
			Mn	5
			F	6
			N	6
			položky s různými typy odchylek	2
adjektivum	20	DRUH	tvrdé adjektivum	11
			měkké adjektivum	7
zájmeno	15	DRUH	posesivní zájmeno	8
			ukazovací zájmeno	7

Zastoupení gramatických jevů v T1 a T2, tabulka č. 8

V položkách s různými typy odchylek ověřujeme znalost substantivních tvarů *dítě – děti, přítel – přátelé, oko – oči, ucho – uši*, u nichž v Nom. pl. dochází k hláskové alternaci ve kmeni a jejichž plurálové tvary většinou v množném čísle náleží k odlišnému rodu. Z uvedených důvodů se studenti-cizinci tyto lexémy učí jako výjimky, v T1 a v T2 tudíž nebyly zařazeny mezi položky s rodovou klasifikací, nýbrž tvoří svou specifickou skupinu.

U tvrdých adjektiv ve spojení s maskulinem životným se v Nom. pl. projeví hláskové alternace, tvrdá adjektiva jsou proto do testů zařazena častěji než měkká adjektiva nebo posesivní a ukazovací zájmena.

POČET SLOV K TRANSFORMACI V POLOŽKÁCH

Tabulka č. 9 podává údaje o počtu slov k transformaci v rámci jedné položky (např. *moderní auto* je položka o dvou komponentech, *tvoje zajímavé téma* o třech apod.). K náročnostní vyváženosti vstupního a výstupního aparátu (např. se při převodu dvou slov musí zohlednit jmenná shoda, u převodu jednoho slova nikoli) dokládáme jednotnost T1 a T2 i v tomto aspektu.

POČET POLOŽEK	ZASTOUPENÍ DANÉHO POČTU POLOŽEK V T1	ZASTOUPENÍ DANÉHO POČTU POLOŽEK V T2
po 1 slově	1	1
po 2 slovech	16	16
po 3 slovech	7	7
po 4 slovech	1	1

Počet slov k transformaci v rámci jedné položky, tabulka č. 9

Nejčastěji jsou zastoupeny položky po 2 slovech (tzn. položky skládající se ze slovního spojení, jehož komponenty tvoří substantivum a adjektivum nebo zájmeno, např. *nové knihy, moje sešity* apod.). Substantivní slovní spojení o dvou komponentech se v reálném životě vyskytují častěji než substantiva se dvěma či třemi atributy (např. *tvoje zajímavá témata, naši a slovenští hudební géniové*), viz ČNK. Analyzovanou úlohu T1 a T2 viz v příloze č. 5.

Pro vyhodnocování testů volíme „přiřazení odpovídající značky (neboli tagu) konkrétní chybě, (...) chybové značky jsou součástí chybové taxonomie“ (Štindlová 2012, s. 37). K zachycování chyb používáme „explicitní chybovou klasifikaci, kdy jsou (...) chyby identifikovány a následně tříděny a kategorizovány podle předem vymezené chybové typologie“ (Tamtéž, s. 42). K vymezení a ke klasifikaci tagů aplikovaných při detekci chyb v T1 a T2 viz přílohu č. 6.

Na základě statistického zpracování dat uvádíme (v analýze níže) u každého jevu průměrnou procentuální chybovost vůči maximu (dále jen procentuální chybovost). Statistické vyhodnocení reflektuje, v kolika položkách se sledovaný prvek testuje, a podle toho se zmíněná procentuální chybovost určuje.

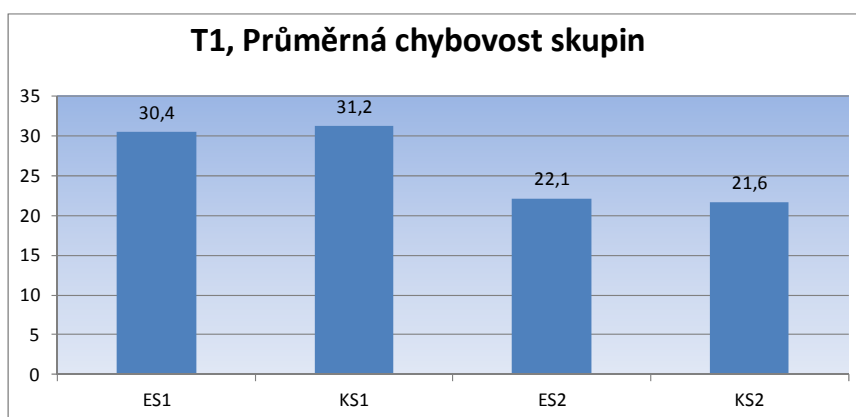
5.4 Analýza výsledků výzkumného šetření

Podkapitola 5.4 je rozdělena na dvě hlavní části. V první části interpretujeme statistickou analýzu T1, ve druhé porovnáme výsledky T1 s T2 a vyhodnocujeme hypotézy.

Jak je řečeno výše, značení odchylek od normy (tagy), které uplatňujeme mimo jiné i v grafech níže, vysvětluje chybová taxonomie v příloze č. 6.

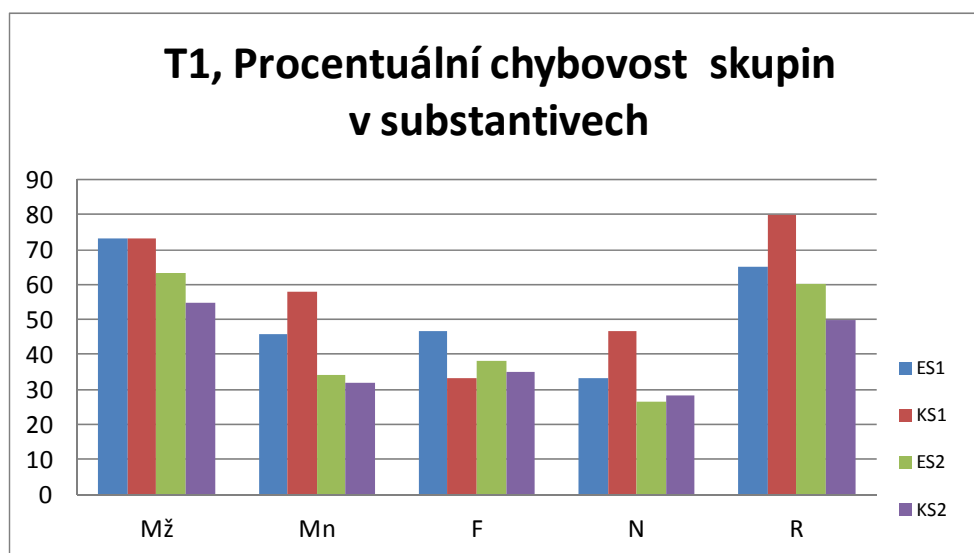
5.4.1 Vyhodnocení testu č. 1 (T1)

Na základě analýzy získaných dat byly zjištěny následující skutečnosti:



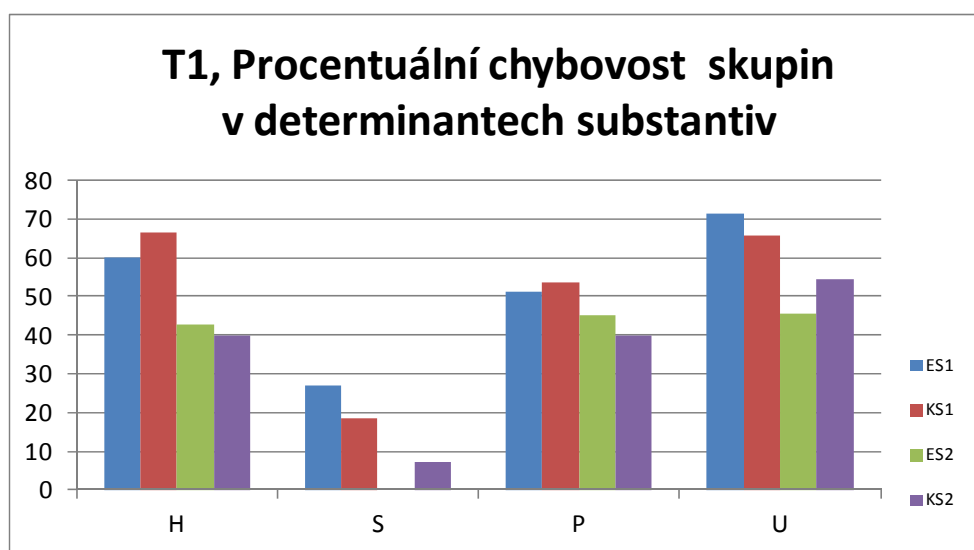
T1, Průměrná chybovost na studenta dané skupiny, graf č. 3

Jak dokládá graf č. 3, úroveň znalostí všech komparovaných skupin byla (na konci druhé fáze MJT) srovnatelná. Nejvíce odchylek od normy jsme zjistili u KS1, kde na jednoho frekventanta připadlo průměrně 31,2 chyb. KS2 se naopak vyprofilovala jako skupina s nejnižší chybovostí (21,6 chyb na studenta).



T1, Procentuální chybovost skupin v substantivech, graf č. 4

Statistické zpracování dat prokázalo, že při tvorbě Nom. pl. činila respondentům největší potíže práce s maskuliny životnými. Substantiva tohoto rodu představovala největší problém pro celkem 3 skupiny (pro ES1 73 %, pro KS1 73 %, pro ES2 63 %, pro KS2 55 %). V KS1 se hlavní centrum obtíží (80 %) nacházelo v kategorii „položky s různými typy odchylek“ – pro ostatní skupiny se na škále chybovosti objevila tato oblast až na druhém místě (ES1 65 %, ES2 60 %, KS2 50 %).

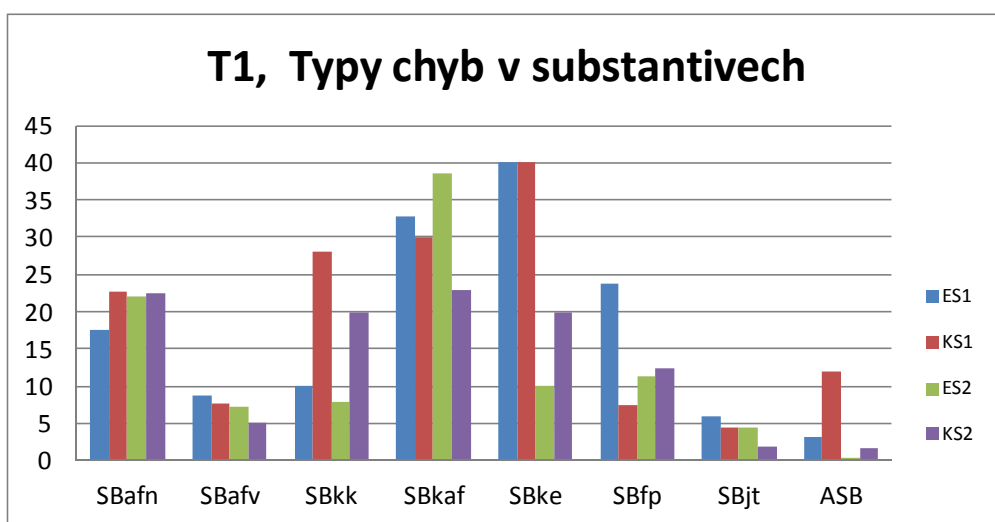


T1, Procentuální chybovost skupin v determinantech substantiv, graf č. 5

Ve 2. fázi MJT jsme určili 4 základní determinanty substantiv, které při tvorbě Nom. pl. dělaly studentům potíže.²⁷⁴ Jednalo se o tvrdá a měkká adjektiva, posesivní a ukazovací zájmena.

Z grafu č. 5 je patrné, že nejobtížnějším z testovaných slovních druhů rozvíjejících substantivum (při tvorbě Nom. pl.) byla ukazovací zájmena – pro ES1 (71,4 %), ES2 (45,7 %) a KS2 (54,2 %), po nichž následovala tvrdá adjektiva – pro ES1 (60 %), ES2 (42,7 %) a KS2 (40 %).

Výsledky KS1 se od ostatních skupin mírně lišily. Na škále obtížnosti se tvrdá adjektiva zařadila na 1. místo (66,3 %) a ukazovací zájmena na 2. místo (65,7 %).



T1, Typy chyb v substantivech, graf č. 6

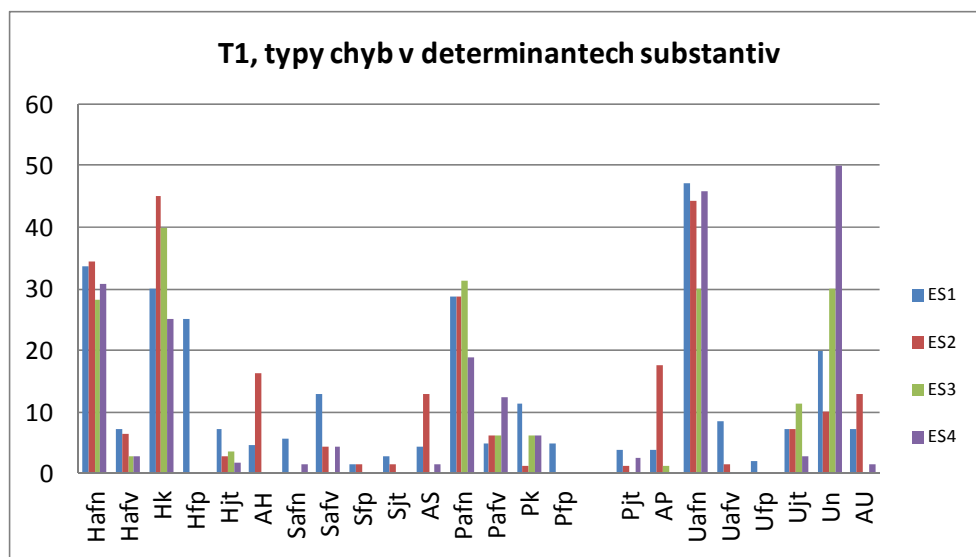
Jak ukazuje graf č. 6, oba soubory respondentů-začátečnicků (jednotně) nejčastěji chybovaly při uplatňování vkladného *-e* (např. *sportovci*) – pro ES1 i pro KS1 40 %, dále v kmenotvorné příponě při ohýbání slov (např. *dítěta, mláďa, témy*) – pro ES1 32,85 %, pro KS1 30 %.²⁷⁵ Třetím nejkomplikovanějším jevem byla pro ES1 (28 %) změna v kmeni substantiva při flexi (např. *stůly, děti, bratři*) a pro KS1 (22,8 %) volba nenáležitě afixu (např. *čaji, staroste, stole*).

Pokročilí chybovali nejčastěji v kmenotvorné příponě při ohýbání slov (ES2 38,57 %, KS2 22,85 %) a v aplikaci odpovídající koncovky substantiva (ES2 22 %, KS2 22,4 %). Třetí

²⁷⁴ Ve vybraných determinantech substantiv se nedostatky ve 2. fázi MJT vyskytovaly nejčastěji. To znamená, že frekventanti ve svých nepřipravených projevech ve výuce chybovali právě v těchto oblastech.

²⁷⁵ V příloze č. 6 zmiňujeme, že do kategorie chyb v kmenotvorné příponě při ohýbání slov volně zařazujeme nenáležitou přítomnost / nepřítomnost komponentů *-um* (*muzeum*), *-us* (*genius, cyklus*). Z hlediska synchronního v morfematické stavbě těchto výrazů spatřujeme určitou analogii s morfematickou stavbou tvarů typu *kuře*, jsme si však vědomi problematičnosti tohoto označení, zejména proto, že jde o slova neslovanského původu.

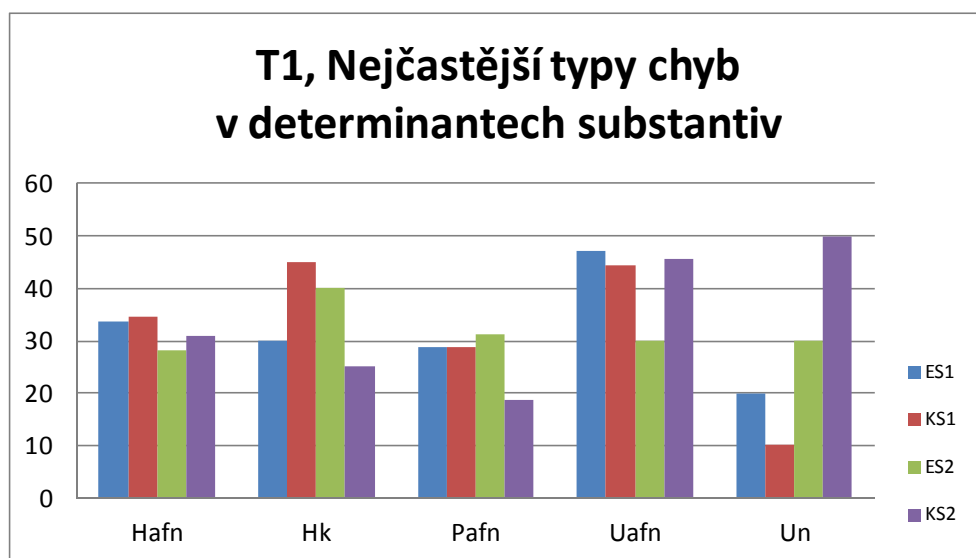
oblast potíží se u ES2 (11,25 %) vztahovala k problémům fonetickým nebo pravopisným (např. *sportovcy, děti, oči*) a u KS2 se 20 % odchylek od normy projevilo jak ve změně kmene při ohýbání substantiv (např. *idee, bratři, děti*), tak v používání vkladného –e.



T1, Typy chyb v determinantech substantiv, graf č. 7

Z determinantů substantiv se nejvíce chybovalo v tvrdých adjektivech, v posesivních a v ukazovacích zájmenech. Do 5 nejčastějších typů odchylek od normy se zařadily: volba nenáležité koncovky tvrdého adjektiva (Hafn), chyba ve tvoření kmene při ohýbání tvrdého adjektiva (Hk), volba nenáležité koncovky ukazovacího zájmena (Uafn), chyba v nesklonné části ukazovacího zájmena (Un), volba nenáležité koncovky posesivního zájmena (Pafn).

Graf č. 8 znázorňuje pro přehlednost podrobněji výsledky 5 zmiňovaných kategorií.



T1, Nejčastější typy chyb v determinantech substantiv, graf č. 8

U každé skupiny uvádíme vždy 3 oblasti potíží s nejvyšší procentuální chybovostí vůči maximu možných chyb (dále jen chybovost). Hodnoty udáváme celkem k 5 okruhům (tzn. k 5 tagům), které se u pozorovaných entit zařadily mezi 3 nejnáročnější.

Z grafu č. 8 je zřejmé, že pro začátečníky byly při realizaci Nom. pl. nejkomplicovanější tyto operace:

- volba náležité koncovky ukazovacího zájmena (pro ES1 stála se 47 % na 1. místě a pro KS1 se 44 % na 2. místě v náročnosti);
- volba náležité koncovky tvrdého adjektiva (chybovost u ES1 činila 34 %, čímž byl tento jev pro danou skupinu 2. nejobtížnějším, a u KS1 dosáhla 35 %, zařadila se tak na 3. místo v náročnosti);
- tvoření kmene při ohýbání tvrdého adjektiva (v této kategorii chybovalo 30 % ES1 a 45 % KS1, tudíž pro ES1 představovala poslední aspekt ze sledované trojice a pro KS1 nejkomplicovanější jev).

Kategorizace chyb pokročilých jinojazyčných mluvčích zahrnuje do nejobtížnějších oblastí:

- změny ve kmeni při ohýbání tvrdého adjektiva (chybovost ES2 činila 40 %, jmenovaný jev byl v této skupině vyhodnocen jako nejnáročnější);²⁷⁶
- užití náležité koncovky posesivního zájmena (v dané sféře chybovala experimentální skupina ve 31 %, čímž se tato entita zařadila na 2. místo na škále náročnosti);²⁷⁷
- volba náležité koncovky ukazovacího zájmena a operace s nesklonnou částí ukazovacího zájmena (chybovost v ES2 dosáhla v obou položkách 30 %, obě tyto kategorie jsou proto 3. nejobtížnější skupinou pozorovaných jevů, naopak v kontrolní skupině celkem 50 % účastníků nesprávně operovalo s nesklonnou částí ukazovacího zájmena a 46 % aplikovalo nenáležitou koncovku ukazovacího zájmena, 1. a 2. místo v náročnosti);
- volba náležité koncovky tvrdého adjektiva (pro KS2 s 31 % byl tento jev 3. nejobtížnějším).²⁷⁸

²⁷⁶ V KS2 se tato kategorie nezařadila do trojice nejčastějších typů odchylek od normy.

²⁷⁷ Viz předchozí poznámka.

²⁷⁸ V ES2 se tato kategorie nezařadila do trojice nejčastějších typů odchylek od normy.

5.4.2 Interpretace dat T1 s ve vztahu k očekávání

Tato podkapitola se zabývá výsledky T1 z jiného úhlu pohledu, než podáváme výše. Analýzu T1 vztahujeme k presumpcím, její výsledky komentujeme a zdůvodňujeme.

Naše předpoklady se v první řadě opíraly o zmiňované pozorování, viz podkapitulu 5.1.2. To znamená, že jsme ve 2. fázi MJT cíleně sledovali stav gramatické kompetence projevující se ve spontánní či částečně připravené mluvené komunikaci.

Vycházeli jsme rovněž z pedagogických zkušeností a z objektivních lingvistických závěrů, neboť určité gramatické mechanismy činí frekventantům potíže bez ohledu na zvolenou lingvodidaktickou metodu či na osobnostní profil vyučovaného (např. národnost, věk, vzdělání apod.).

Na základě uvedeného jsme definovali gramatické jevy, jimž je třeba se ve výuce speciálně věnovat, blíže jsme specifikovali test a sestavili penzum ověřovaných entit.²⁷⁹

Většina vyhodnocených dat T1 se shodovala s našimi kvalifikovanými předpoklady, některé údaje však směřovaly k neočekávaným zjištěním. Až s napsáním testu byly zřetelné potíže, které jsme primárně nepředpokládali. Příčinu spatřujeme v rozdílnosti mluvené a psané komunikace,²⁸⁰ jelikož se rozbohem T1 vyprofilovaly oblasti komplikací, které se v mluvené produkci nevyškytovaly nebo se jevíly jako marginální, viz dále.

Statistická analýza potvrdila 3 důležitá fakta: Respondenti komparovaných skupin (ES1 a KS1; ES2 a KS2) měli v době vypracování T1 přibližně stejnou úroveň jazykových schopností pro tvorbu Nom. pl. Cizincům činil tento gramatický jev potíže, tudíž bylo efektivní se v další fázi výuky zaměřit na jeho nácvik.

V oblasti skloňování substantiv jsme dospěli k závěru, že největší problém budou představovat operace s maskuliny životnými. Nejvyšší chybovost se vztahovala nejen k nim, ale oproti očekávání také k „*položkám s různými typy odchylek*“ – do této kategorie bylo zahrnuto ohýbání frekventovaných lexémů se změnami v kmeni (např. *člověk, oko*), příp.

²⁷⁹ Vysoká chybovost se pravděpodobně například objeví v položkách s maskuliny životnými. Naši domněnku podporuje jak pozorování ve 2. fázi MJT, tak dva další důvody:

Ze zkušenosti můžeme tvrdit, že se student-cizinec při nabývání češtiny musí při rodové kategorizaci substantiv naučit rozlišovat životnost u maskulin, což u ostatních rodů nesleduje.

Nom. pl. má dále v Mž nejvíce možných koncovek, hláskových alternací, výjimek, navíc se (na rozdíl od ostatních rodů a Mn) v tomto případě liší forma Nom. od Ak. pl. Pro názornost srov. koncovky a potřebné alternace v těchto slovních spojeních: *naše a kanadské hokejové zápasy – naše a kanadské hokejistky – naše a kanadská střediska – naši a kanadští hokejisté/i*.

Řečené bylo reflektováno při sestavování testu, v němž se gramatická životnost hojně objevuje.

²⁸⁰ Psaná produkce sice poskytuje větší prostor k přemýšlení např. nad volbou náležitého sufixu, ale na druhou stranu je produkován tvar písemně fixovaný, jednoznačně dekodovaný a vyhodnotitelný.

s rodovými přechody (např. *dítě, ucho*).²⁸¹ Studenti sice tato slova uplatňovali v komunikaci během 2. fáze MJT funkčně a efektivně, ale při sledování mluveného vyjadřování jsme se prioritně neorientovali na přesnost jejich realizace, proto se odchylky od normy ukázaly až na základě písemné produkce (tzn. v T1). Pokročilí frekventanti většinou rezignovali na náležitou kvantitu vokálu afixu (např. *očí, dětí*) a u začátečníků dominovaly chyby ve tvoření kmene (např. *díti, oci*).²⁸² V KS1 se kategorie „*položek s různými typy odchylek*“ dokonce vyprofilovala jako nejkomplicovanější (80% chybovost). Pro ostatní skupiny se tato oblast nacházela na škále chybovosti hned za maskuliny životnými, tj. na druhém místě (ES1 65 %, ES2 60 %, KS2 50 %).²⁸³

Problémy s fonetickou či pravopisnou realizací afixů Nom. pl. se v T1 výrazně neprojevíly (ES1 24 %, KS1 8%, ES2 11 %, KS2 13 %), avšak na základě pozorování písemné produkce v hodinách MJT (např. zápis poznámek do sešitu atd.) jsme v této oblasti vysledovali závažné nedostatky. Z tohoto důvodu jsme se i v T2 zajímali o zlepšení v praktické aplikaci této kategorie (tag SBfp).

V případech determinantů substantiv jsme se domnívali, že v T1 budou tvrdá adjektiva vyhodnocena jako nejobtížnější. Aktéři je totiž s vysokou četností používali ve svých projevech a v jimi produkovaných tvarech se objevovaly četné odchylky od normy. U tvrdých adjektiv ve spojení s maskulinem životným je v Nom. pl. navíc nutné provést hláskové alternace. Z uvedených důvodů byl tento slovní druh do testů zařazen častěji než např. měkká adjektiva nebo posesivní a ukazovací zájmena.

Podle grafu č. 5 jsme modifikovali naše cíle z roviny gramatické, neboť nejnáročnějším z testovaných slovních druhů rozvíjejících substantivum byla ukazovací zájmena (pro ES1 71,4 %, pro ES2 45,7 % a pro KS2 54,2 %), až po nich následovala tvrdá adjektiva (pro ES1 60 %, pro ES2 42,7 % a pro KS2 40 %). Původnímu odhadu odpovídaly výsledky KS1, kde na škále obtížnosti stála tvrdá adjektiva na 1. místě (66,3 %) a ukazovací zájmena až na 2. místě (65,7 %).

V substantivech jsme v rámci typu chyb předpokládali, že nejvyšší procento odchylek od normy se vyskytne ve volbě náležité koncovky. Tato kategorie stojí překvapivě až na 3. a 4. místě v začátečnických skupinách a na 2. místě u obou pokročilých skupin.

²⁸¹ Frekventovanými lexémy míníme slova běžně užívaná v každodenním životě.

²⁸² Problém většinou nepředstavovala plurálová změna rodu (např. *oka, díta*).

²⁸³ Řečené rovněž dokládá, že „*výrazům s různými typy odchylek*“ bylo třeba věnovat speciální pozornost ve 3. fázi MJT.

Analýza T1 potvrdila předpokládané komplikace při změnách kmenotvorné přípony (např. *dítěta, mláďa, témy*) a při změnách kmene při ohýbání substantiv (např. *díti, bratři, idee*), viz graf č. 6.

Neočekávali jsme naopak, že T1 upozorní na nízkou operativní schopnost náležitě aplikovat vkladné *-e*. Ve 2. fázi MJT jsme takovéto nedostatky nevypozorovali a ani jsme zpětně nenalezli žádný záznam dokládající potíže s používáním vkladného *-e* při mluvení.²⁸⁴ V tomto ohledu byl výsledek psané produkce tvarů nominativu plurálu nečekaný, jelikož ve 2 skupinách (ES1 a KS1) dominoval soubor chyb v této oblasti a v jednom případě (v KS2) stál na třetím místě na škále chybovosti.²⁸⁵

Z determinantů substantiv se nejčastěji chybovalo v deklinaci tvrdých adjektiv a ukazovacích zájmen, viz graf č. 8. U pokročilých skupin se v trojici nejkomplicovanějších jevů překvapivě objevila kategorie posesivních zájmen, která byla v mluvení produkována pohotově a s nízkou frekvencí odchylek od normy.

V rámci hierarchizace chyb (viz grafy č. 7 a 8) odpovídala našemu očekávání data, která se vztahovala k začátečníkům. Mezi nejčastější nedostatky ES1 i KS1 patřila volba nenáležité koncovky ukazovacího zájmena (Uafn), aplikace nenáležité koncovky tvrdého adjektiva (Hafn) a chyba ve tvoření kmene při ohýbání tvrdého adjektiva (Hk).²⁸⁶

U pokročilých skupin se v trojici nejčastějších odchylek od normy objevovaly nejen výše uvedené potíže, ale byly mezi nimi i volba koncovky posesivního zájmena (Pafn) a tvorba náležitých forem ukazovacího zájmena s nesklonnou částí (Un).

Ani v jedné skupině se oproti předpokládaným výsledkům mezi problematické jevy nezačlenily chyby v kvantitě vokálu v koncovkách (zejména u ukazovacích zájmen a u adjektiv).

²⁸⁴ Tím míníme hlavně naše přepisy dialogů či výpovědí dílčích prezentací a improvizací. K těmto materiálům jsme se vrátili a opět je prostudovali.

²⁸⁵ V T1 se aplikaci vkladného *-e* věnovala jen 1 položka. Opětovně připomínáme, že se takovéto obtíže při mluvení neobjevily. V rámci plánování dalšího pedagogického procesu jsme se zajímali o to, do jaké míry členové ES1 a ES2 ve zmíněném jevu chybují. Účastníci divadelního semináře proto absolvovali další test zaměřený pouze na ověření schopnosti náležitě používat vkladné *-e*. Výsledky prokázaly, že se chybovost rapidně snížila díky profesionálnímu rozboru T1 (v hodinách gramatiky intenzivních kurzů učitelé procházeli vstupní test s frekventanty – nedostatky byly tudíž komentovány a dotazy zodpovídány).

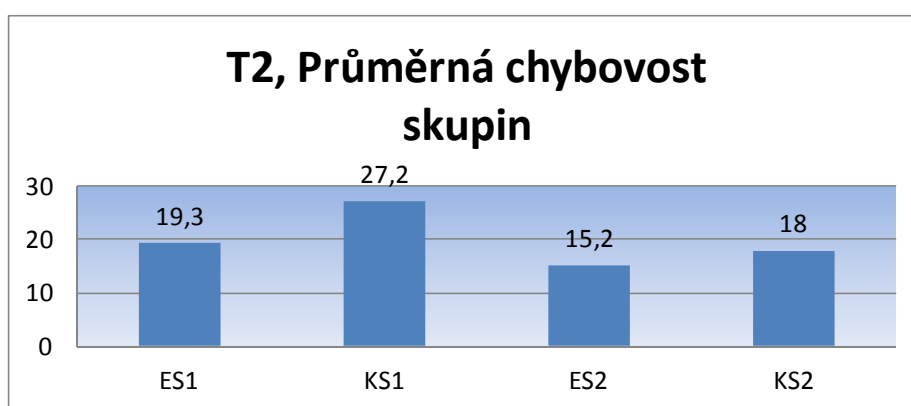
Někteří respondenti se však následně mylně domnívali, že se vkladné *-e* vyskytuje i v činitelských substantivech zakončených na *-tel* (tzn. *spisovatelé X spisovatelé*). Z tohoto důvodu jsme se rozhodli, že v T2 zůstaneme u 1 položky při testování daného jevu (zajistí se tak mimo jiné srovnatelnost testů T1 a T2), kterou naplníme slovním spojením obsahujícím činitelské substantivum zakončené na sufix *-tel*.

²⁸⁶ Domnívali jsme se, že nejvyšší chybovost se projeví ve tvoření kmene při ohýbání tvrdého adjektiva a v deklinaci ukazovacího zájmena, což bylo analýzou potvrzeno.

Dané skutečnosti nejen upřesnily výsledky našeho pozorování ve 2. fázi MJT, ale doložily také funkčnost výzkumných hypotéz. Potvrdilo se, že se řečové nedostatky jinojazyčných mluvčích týkaly aplikace náležitého afixu pro realizaci Nom. pl. u substantiv, u tvrdých a u měkkých adjektiv, u přivlastňovacích a u ukazovacích zájmen (H 1.2) či patřičné změny tvaru kmene při ohýbání slov (H 1.3). Výše jmenujeme důvody, proč se i v T2 zajímáme o vývoj kategorie k fonetické či pravopisné realizací afixů Nom. pl. (H 1.4).²⁸⁷

5.4.3 Vyhodnocení testu č. 2 (T2)

V této podkapitole se zabýváme výsledky T2, které představujeme a porovnááme s daty T1.



T2, Průměrná chybovost na studenta dané skupiny, graf č. 9

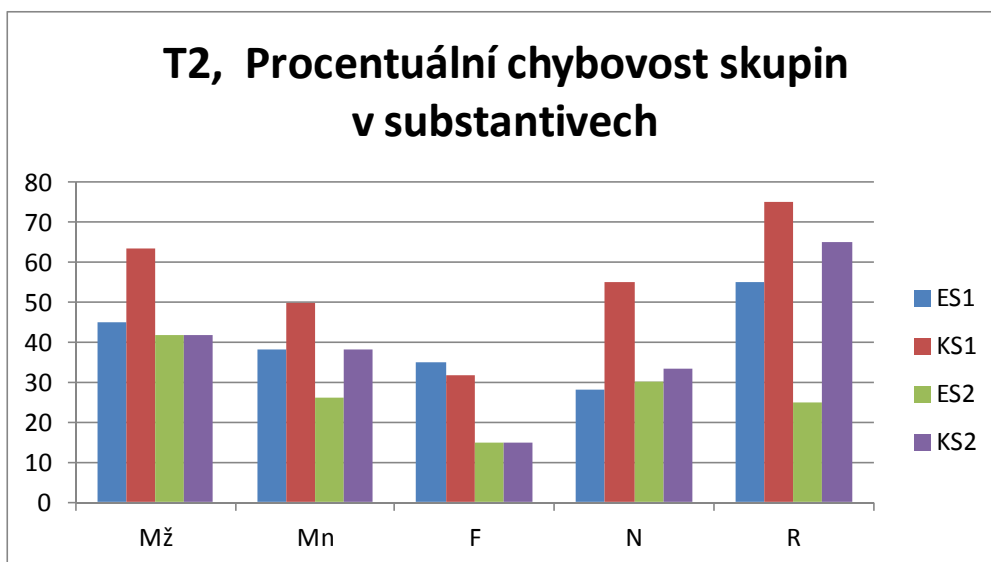
Jak ukazuje graf č. 9, nejméně odchylek od normy bylo v T2 zjištěno u ES2 (průměrný počet chyb 15,2) a nejvíce u KS1 (27,2). V celkovém počtu chyb dosáhly obě divadelní skupiny (v porovnání s kontrolními) lepších výsledků.

U všech sledovaných entit byl zaznamenán statisticky významný posun,²⁸⁸ což dokládá nejen funkčnost MJT, ale i efektivitu programu Českých studií FF UK v Praze. Statisticky významný rozdíl se zároveň projevil při srovnání souborů respondentů-začátečnicků (PHV: 0,00824) – v ES1 průměrně připadlo na jednoho studenta 19,3 chyb a v KS1 27,2.²⁸⁹

²⁸⁷ Znění výzkumné hypotézy a subhypotéz (H1.2–H1.4) viz v podkapitole 5.1.1.

²⁸⁸ Vyhodnocení potvrdilo, že v ES1, KS1, ES2 i KS2 byla PHV menší než 0,05 (ES1 0,000180; KS1 0,005754, ES2 0,000059, KS2 0,048591), což dokládá statisticky významný posun.

²⁸⁹ Ke statistickému termínu pozorovaná hladina významnosti (PHV) viz podkapitolu 5.2.1.



T2, Procentuální chybovost skupin v substantivech, graf č. 10

Data shrnutá do grafu č. 10 prokazují, že při tvorbě Nom. pl. činily respondentům největší potíže „*položky s různými typy odchylek*“ – na škále náročnosti byla tato kategorie nejproblematictější celkem pro 3 skupiny (pro ES1 55 %, pro KS1 75 %, pro KS2 65 %), v ES2 se (25 %) zařadila na třetí místo. Druhou nejkomplikovanější skupinu substantiv představovala maskulina životná (pro ES1 45 %, pro KS1 63 %, pro ES2 a KS2 41 %),²⁹⁰ třetí maskulina neživotná (pro ES1 38 %, pro KS1 50 %, pro ES2 26 % a pro KS2 38 %).²⁹¹

Jako nejnáročnější kategorie T1 se vyprofilovala maskulina životná a „*položky s různými typy odchylek*“. Chybovost v těchto typech substantiv se v divadelních skupinách výrazně snížila, a to v Mž o 28 % v ES1 a o 21 % v ES2, v „*položkách s různými typy odchylek*“ o 10 % v ES1 a o 35 % v ES2.²⁹² U kontrolních skupin klesla chybovost v maskulinech životných podstatně méně (v KS1 o 10 %, v KS2 o 13 %) a překvapivé rozdíly pozorujeme v „*položkách s různými typy odchylek*“, v nichž došlo ke zlepšení o 5 % v KS1 a ke zhoršení o 15 % v KS2.²⁹³

U PO z divadelního semináře byl doložen kvalitativní posun komunikační kompetence ve všech uvedených kategoriích s jednou výjimkou – při operacích s neutry připadlo v ES2 na každého frekventanta 1,6 chyby v T1, následně 1,8 v T2 (tj. 3% zhoršení). V kontrolních

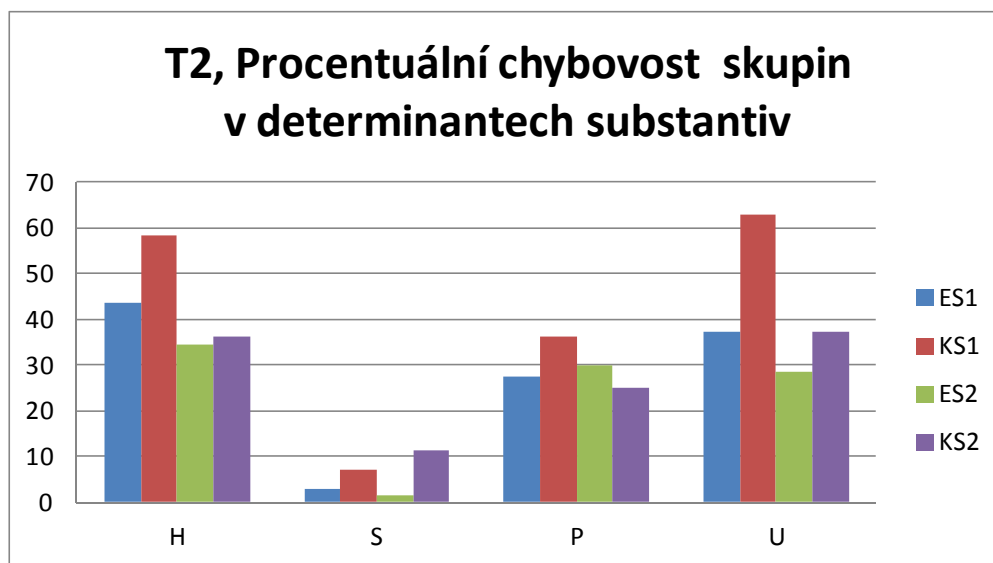
²⁹⁰ Na škále náročnosti se 41% chybovost zařadila u ES2 na první místo, u ostatních skupin na druhé.

²⁹¹ Pro KS1 představovala Mn druhou nejproblematictější skupinu, pro ES1 a KS2 třetí. V KS1 se tato substantiva nezařadila do trojice nejčastějších typů odchylek od normy.

²⁹² Srovnej: 1) Mž v ES1: 73 % (T1), 45 % (T2) a v ES2: 63 % (T1), 42 % (T2);
2) R v ES1: 65 % (T1), 55 % (T2) a v ES2: 60 % (T1), 25 % (T2).

²⁹³ Srovnej: 1) Mž v KS1: 73 % (T1), 63 % (T2) a v KS2: 55 % (T1), 42 % (T2);
2) R v KS1: 80 % (T1), 75 % (T2) a v KS2: 50 % (T1), 65 % (T2).

skupinách jsme zaznamenali regresi celkem ve 4 kategoriích (v KS1 se snížila kvalita výkonů v položkách s neutry, v KS2 v položkách s maskuliny neživotnými, s neutry i v „položkách s různými typy odchylek“).



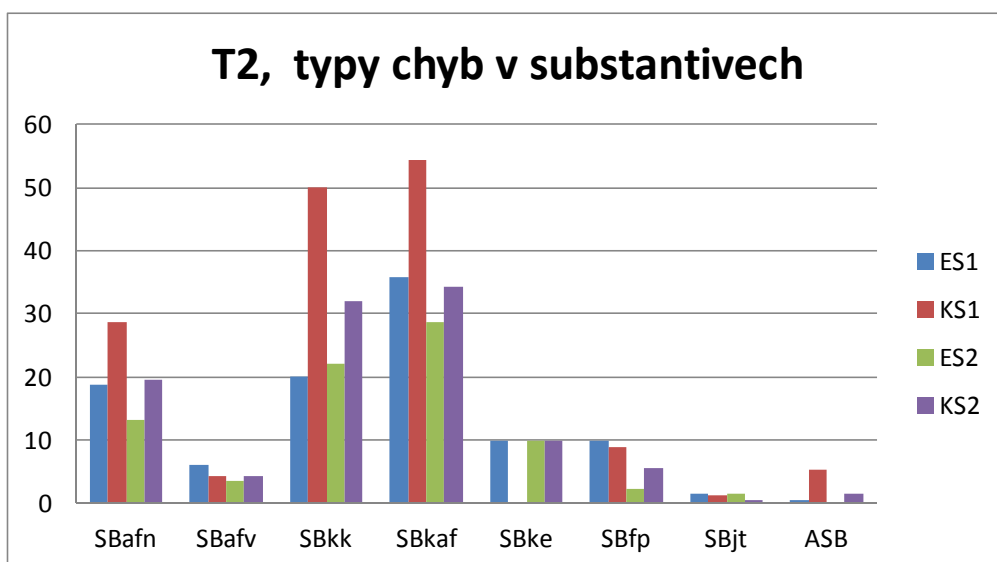
T2, Procentuální chybovost skupin v determinantech substantiv, graf č. 11

Jak znázorňuje graf č. 11, nejobtížnějším z testovaných slovních druhů rozvíjejících substantivum (při tvorbě Nom. pl.) byla v T2 tvrdá adjektiva, která v experimentálních skupinách stojí na prvním místě v náročnosti (ES1 43,6 %, ES2 34,5 %) a v kontrolních na druhém (KS1 58,1 %, KS2 36,3 %). KS1 (62,8 %) a KS2 (37 %) činila největší potíže ukazovací zájmena, která zaujímala v divadelních skupinách druhou (ES1 37 %) a třetí (ES2 28,5 %) pozici. Posesivní zájmena představovala v ES1 (27, 5 %), KS1 (36,3 %) a KS2 (25 %) třetí nejkomplicovanější determinant substantiv, v ES2 (30 %) druhý.

V T1 se ze sledovaných slovních druhů do trojice nejnáročnějších zařadila: ukazovací zájmena, tvrdá adjektiva, posesivní zájmena. Na tyto kategorie jsme se v 3. fázi MJT speciálně zaměřili, dosažené výsledky porovnali a získali 3 klíčová data:

- v ukazovacích zájmenech bylo v divadelních skupinách zlepšení o 34 % (ES1) a o 17 % (ES2), v kontrolních skupinách o 3 % (KS1) a o 7 % (KS2);
- u tvrdých adjektiv jsme doložili posun v ES1 o 17 %, v ES2 o 8 %, oproti tomu v KS1 o 8 % a v KS2 o 4 %;
- v posesivních zájmenech se experimentální skupiny zdokonalily o 24 % (ES1) a o 15 % (ES2), kontrolních skupiny o 18 % (KS1) a o 15 % (KS2).

U experimentálních skupin jsme uvedli ke všem výše uvedeným položkám výrazný pokrok. Téměř ve všech kategoriích bylo zlepšení kontrolních skupin (jak začátečníků, tak pokročilých) nižší, pouze v posesivních zájmenech bylo 15% zdokonalení KS2 stejné jako u ES2.



T2, Typy chyb v substantivech, graf č. 12

Z grafu č. 12 je zřejmé, že v T2 všechny komparované skupiny jednotně nejčastěji chybovaly v SBkaf, tj. chyba v kmenotvorné příponě (pro ES1 35,2 %, pro ES2 54,3 %, pro KS1 28,6 %, pro KS2 34,2 %),²⁹⁴ dále v SBkk, tzn. chyba v kmeni (pro ES1 20 %, pro ES2 50 %, pro KS1 22 %, pro KS2 34 %). Třetím nejnáročnějším jevem byla volba náležitého afixu (pro ES1 18,8 %, pro ES2 28,8 %, pro KS1 13,2 %, pro KS2 19,6 %).

V T1 se soubor nejnáročnějších kategorií skládal z těchto 5 položek: uplatnění vkladného *-e* (SBke), chyby v kmenotvorné příponě při ohýbání slov (SBkaf), chyby ve změně v kmeni substantiva při flexi (SBkk), aplikace nenáležitého afixu (SBafn) a problémy fonetické nebo pravopisné (SBfp). Výsledky T2 srovnáváme s daty T1 a získáváme následující data:

- v používání vkladného *-e* bylo u ES1 dosaženo 30% zlepšení a v ES2 byl výsledek stejný (tj. 10% chybovost se v T2 nezmenšila),²⁹⁵ v KS1 jsme zaznamenali posun o 40 % a v KS2 o 10 %;

²⁹⁴ Jak vysvětlujeme v příloze č. 6 a zmiňujeme v poznámce v podkapitole 5.4.1, zařazujeme do této kategorie nenáležitou přítomnost / nepřítomnost komponentů *-um* (*muzeum*), *-us* (*genius*, *cyklus*). Z hlediska synchronního v morfematické stavbě těchto výrazů spatřujeme určitou analogii s morfematickou stavbou tvarů typu *kuře*, jsme si však vědomi problematičnosti tohoto označení, zejména proto, že jde o slova neslovanského původu.

²⁹⁵ To znamená, že v ES2 jak v T1, tak v T2 jeden z respondentů udělal chybu ve jmenovaném jevu.

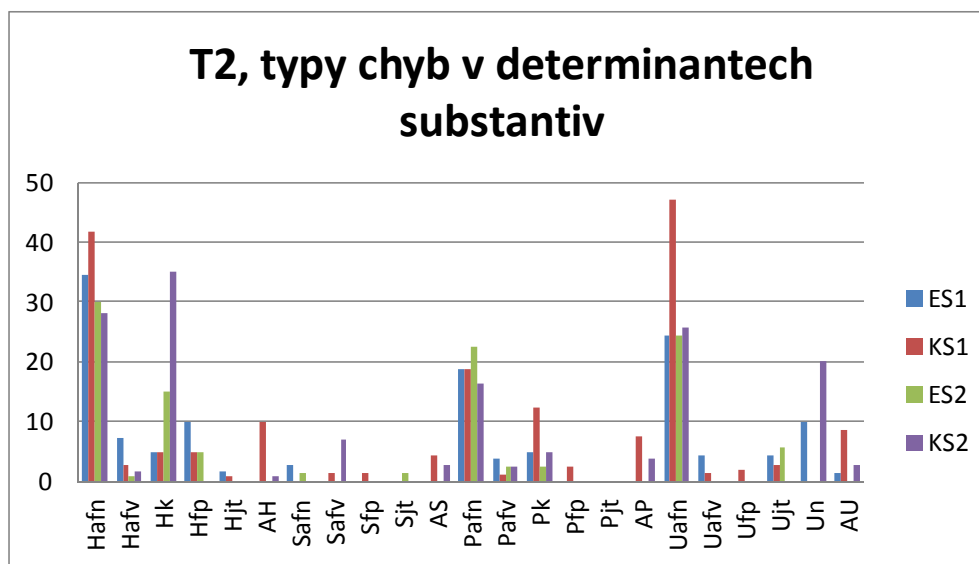
- ve volbě odpovídající koncovky substantiva jsme v experimentálních skupinách vysledovali progres o 1,2 % (ES1) a o 8,8 % (ES2), oproti tomu v kontrolních skupinách došlo jak ke zhoršení (o 6 % v KS1), tak k posunu (o 2,8 % v KS2);
- problémy fonetické nebo pravopisné byly v ES1 (o 13,8 %) i v ES2 (o 9 %) sníženy, v KS1 chybovost vzrostla o 1,3 % a v KS2 se naopak snížila o 11,25 %;
- v kmenotvorné příponě při ohýbání slov se průměrně více chybovalo v T2 než v T1 – zlepšení docílila pouze ES2 (o 10 %), v ostatních skupinách se výkony snížily: v ES1 o 3 %, v KS1 24,2 % a v KS2 o 11,5 %;
- chyby ve změně kmene substantiva při flexi se v T2 vyskytovaly ve všech skupinách častěji, pokles výkonů v ES1 byl o 10 %, v KS1 o 12 %, v ES2 o 14 % a v KS2 o 12 %.

Nejvíce nás překvapilo, že se v T2 zvýšil počet chyb v kmenotvorné příponě při ohýbání slov a ve změně kmene substantiva při flexi. V experimentálních skupinách bylo k nácviku těchto jevů do scénáře zakomponováno větší množství lexémů (a to v různých jejich formách), navíc jsme (podle zásad MJT) během výuky na danou problematiku opakovaně upozorňovali. Vrátili jsme se proto k vypracovaným testům a uvedené kategorie jsme opětovně prozkoumali.

Zaregistrovali jsme, že se v T1 velká část respondentů vyhýbala paradigmátům typu *muzeum, génius, cyklus*, tzn. v těchto případech nebyla položka (zejména její nominální část) vyplněna. Vynechaným substantivům, v nichž se nemohla projevit hlubší kategorizace chyby, byl přiřazen tag ASB (absolutní neznalost). V T1 se absolutní neznalost nejen objevovala častěji než v T2,²⁹⁶ ale nevyplněné lexémy se týkaly především výrazů, v nichž se změny v kmenotvorné příponě a ve kmeni projevují.

Zajímali jsme se rovněž o vývoj položky týkající se fonetické či pravopisné realizace afixů, SBfp. Jak zmiňujeme v podkapitole 5.4.2, v analýze T1 se sice problémy v této oblasti výrazně neprojevily, ale v praxi jsme je frekventovaně zaznamenávali (např. písemné poznámky studentů k tvorbě scénáře atd.), proto jim ve výzkumné sondě věnujeme speciální pozornost. PO z experimentálních skupiny dosáhly oproti respondentům kontrolních skupin vyššího pokroku (zlepšení v ES1 bylo o 14 %, v ES2 o 9 %, v KS2 7 % a KS1 se zhoršila o 1,25 %).

²⁹⁶ Srovnej: 1) ASB v ES1: 3,2 % (T1), 0,4 % (T2) a v ES2: 0,4 % (T1), 0 % (T2);
2) ASB v KS1: 12 % (T1), 5,2 % (T2) a v KS2: 1,6 % (T1), 1,6 % (T2).



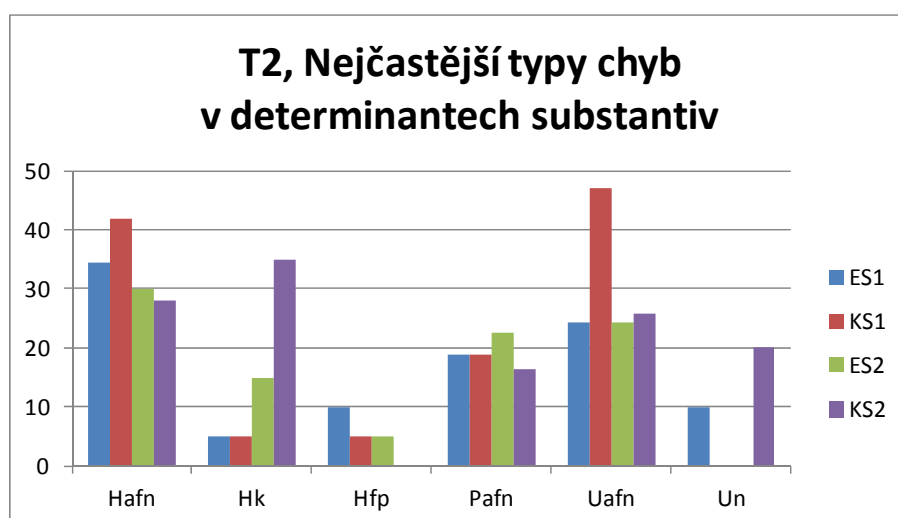
T2, Typy chyb v determinantech substantiv, graf č. 13

Jak dokládají grafy č. 7 a 13, v T2 se stejně jako v T1 nejvíce chybovalo ve tvrdých adjektivech, v ukazovacích zájmenech a v posesivních zájmenech.

Do 5 nejčastějších typů odchylek od normy se v T2 (viz graf 13) zařadily: volba nenáležitě koncovky tvrdého adjektiva (Hafn), chyba ve tvoření kmene (Hk) a chyba fonetická nebo pravopisná při ohýbání tvrdého adjektiva (Hfp), dále výběr nenáležitě koncovky ukazovacího zájmena (Uafn), realizace nenáležitě koncovky posesivního zájmena (Pafn).

Oproti T1 se v pětici s nejvyšší chybovostí nevyskytuje položka sledující aplikaci nesklonné části ukazovacího zájmena při ohýbání (Un).

Graf č. 14 níže pro přehlednost znázorňuje podrobnější výsledky zmiňovaných kategorií.



T2, Nejčastější typy chyb v determinantech substantiv, graf č. 14

Podle tohoto grafu byly v T2 pro začátečníky při tvorbě Nom. pl. (u determinantů substantiv) nejkomplicovanější 3 níže uvedené jazykové operace:

- Hafn, volba náležité koncovky tvrdého adjektiva (chybovost ES1 činila 34,5 %, čímž byla chyba v Hafn pro danou skupinu nejfrekventovanější, a u KS1 se tato kategorie se 41,8 % zařadila na 2. místo v náročnosti);
- Uafn, volba náležité koncovky ukazovacího zájmena (v ES1 se 24,3 % tento jev představoval 2. nejkomplicovanější za sledovaných entit, KS1 se 47,1 % chybovala v této oblasti nejčastěji);
- Pafn, volba náležité koncovky posesivního zájmena (chybovost ES1 i KS1 byla totožná, 18,8 % – odchylka od normy v této sféře zaujímala v obou skupinách 3. místo na škále náročnosti).

Porovnáním výsledků T1 a T2 se potvrdilo, že začátečníci z experimentální skupiny dosáhli zlepšení v Hk (posun o 25 %),²⁹⁷ v Uafn (o 22,9 %) a v Pafn (10 %). Oproti našemu očekávání se nezvýšila operativní schopnost v Hafn (pokles o 0,9 %), dále níže.

Začátečníci kontrolní skupiny se zdokonalili v Hk (o 40 %) a v Pafn (o 10 %), naopak se o 7,3 % zhoršili v Hafn a o 2,7 % v Uafn.

Z výsledků analýzy T2 vyplynulo (viz rovněž graf č. 14), že ke třem nejkomplicovanějším položkám pro ES2 a KS2 patří následující:

- Hafn, volba náležité koncovky tvrdého adjektiva (tato kategorie stála pro ES2 se 30 % na 1. místě v náročnosti a pro KS2 se 28,1 % na 2. místě);
- Uafn, volba náležité koncovky ukazovacího zájmena (chybovost ES2 činila 24,3 % a chybovost KS2 25,7 %, daný jev byl pro ES2 vyhodnocen jako 2. nejsložitější a pro KS2 jako 3. nejkomplicovanější);
- Pafn, volba náležité koncovky posesivního zájmena (v ES2 s 22,5 % byla Pafn označena za 3. nejtěžší);
- Hk, tvoření kmene při ohýbání tvrdého adjektiva (v uvedené oblasti chybovalo celkem 35 % účastníků KS2, v níž se zmiňovaná entita vyprofilovala jako nejnáročnější).

Výsledky T2 doložily, že se v experimentální skupině pokročilých zkvalitnila operativní schopnost v Hk (zlepšení o 25 %), v Pafn (o 8,8 %) a v Uafn (o 5,7 %). Mírné zhoršení (o 1,8 %) jsme uvedli k volbě náležité koncovky tvrdého adjektiva, což koresponduje s výsledky ES1 (pokles o 0,9 %). Důvod spatřujeme v tom, že frekventanti v T1 často nevyplňovali položky

²⁹⁷ V důsledku výrazného zlepšení (tj. zlepšení oproti T1) se Hk v T2 nezařadila mezi tři nejnáročnější kategorie.

s tvrdými adjektivy, které při tvorbě Nom. pl. vyžadovaly alternaci (např. *kanadští hokejisté*). V T2 jsme tuto tendenci již nezaznamenali, čímž se sice snížil počet položek kategorizovaných jako absolutní neznalost (označováno tagem AH), ale více se projevila schopnost zvolit adekvátní koncovku, navíc příp. změnit kmen při ohýbání tvrdého adjektiva.

Kontrolní skupina se nejvíce zlepšila v Uafn (o 20 %), dále v Pafn (o 2,2 %). Zhoršení o 10 % se projevilo v Hk a o 2,8 % v Hafn.

Oproti T1 všichni studenti z ES2 náležitě operovali s nesklonnou částí ukazovacího zájmena, v KS2 byla evidována 20% chybovost – v obou skupinách byl přesto potvrzen posun (o 30 %).

5.5 Zhodnocení výzkumné sondy a vyhodnocení hypotéz

Na základě výsledků pozorování 2. fáze MJT formujeme výzkumnou otázku, viz podkapitolu 5.1.1. Touto výzkumnou sondou chceme prokázat, že ve výuce prostřednictvím MJT dosahujeme vyššího pokroku ve vybraných parametrech jazykové kompetence než v kurzech bez aplikace MJT.

Pro doložení našeho záměru vznikají 4 výzkumné skupiny, z nichž jsou dvě experimentální (ES1 a ES2) a dvě kontrolní (KS1 a KS2) – do ES1, KS1 jsou zahrnuti začátečníci, do ES2, KS2 mírně pokročilí. V rámci výzkumného šetření dokládáme, že soubory respondentů vztahující se k jedné úrovni jsou svým složením vhodné pro vzájemné srovnávání (tzn. že mezi nimi nejsou takové odlišnosti, které by mohly výsledky šetření zkreslovat). Nejprve proto studujeme složení ES1 a KS1, dále mírně pokročilé (ES2, KS2), dvojice skupin pak komparujeme, více viz přílohu č. 7.

Výzkumná sonda je provedena v Českých studiích na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze (zimní semestr 2012/13), v kurzech zmíněného programu absolvují všechny soubory PO stejnou výuku (totožný rozvrh hodin, počet hodin, zastoupení učitelů aj.), jediný rozdíl představuje druh volitelného semináře – experimentální skupiny se účastní divadelního kurzu, respondenti z kontrolních skupin navštěvují seminář kreativního psaní, nebo korektivní výslovnosti, více viz podkapitolu 5.2.3.

Pro provedení výzkumné sondy vybíráme z kvantitativních výzkumných metod test (viz podkapitolu 5.2.1), který zadáváme na konci 2. fáze MJT, následně na konci semestru. K vyhodnocování získaného materiálu sestavujeme chybovou taxonomii a podle Štindlové

(2012) přiřazujeme určitému typu chyb tag (tzn. značku). Chybovou taxonomii a souhrn aplikovaných tagů uvádíme v příloze č. 6.

Vstupní (T1) a výstupní (T2) test naplňují položky ověřující osvojení mechanismu tvoření tvarů Nom. pl.²⁹⁸ Výsledky T1 potvrzují, že studenti z experimentálních i kontrolních skupin mají potíže produkovat náležitě tvary Nom. pl. Tento jev proto zařazujeme mezi ty, na něž se ve 3. fázi MJT speciálně zaměřujeme, a dokládáme na něm, že MJT efektivně přispívá k rozvoji jazykové kompetence (dokládáme pravdivost výzkumné otázky).

Na konci 3. fáze MJT zadáváme všem PO výstupní test. Výsledky T1 i T2 zpracovává statistik prostřednictvím metody t-testu pro dva závislé soubory. Získáváme tak data o procentuálním zlepšení / zhoršení sledovaných entit a o tom, zda komparované skupiny dosáhly statisticky významného posunu.²⁹⁹

Analýza T1 a T2 potvrzuje největší celkový posun u divadelní skupiny začátečníků,³⁰⁰ u níž je také prostřednictvím komparace průměrné chybovosti ES1 a KS1 zaznamenán statisticky významný rozdíl na pozorované hladině významnosti.³⁰¹

V T2 je celkově nejméně odchylek od normy zjištěno u experimentální skupiny pokročilých (průměrný počet chyb 15,2 na každého frekventanta).

Za nejvýraznější posun považujeme zlepšení ES1 a ES2 v níže uvedených kategoriích:

V T1 činí respondentům největší potíže maskulina životná a „*položky s různými typy odchylek*“. O změnách v chybovosti v těchto typech substantiv informují grafy č. 4 a 10 – z jejich porovnání je zřejmé, že v obou divadelních skupinách zaznamenáváme podstatně vyšší pokrok než u kontrolních skupin.³⁰²

²⁹⁸ Na konci 2. fáze MJT definujeme (na základě pozorování) soubor základních komplikací, které se v projevech frekventantů vyskytují.

²⁹⁹ Ve statistické analýze se zkoumané položky hodnotí i na pozorované hladině významnosti (PHV). Jak je v podkapitole 5.2.1 řečeno, statisticky významný posun je zaznamenán, pokud je rozdíl komparovaných jevů menší než 0,05, což je na hladině významnosti 5% rozdíl, viz podkapitolu 5.2.1.

³⁰⁰ V T1 na každou PO připadlo v ES1 průměrně 30 chyb, v T2 se chybovost snížila na 19 (tzn. o 11) chyb. Srovnej s celkovým průměrným snížením u ostatních souborů respondentů (KS1 o 4 chyby, ES2 o 7 chyb, KS2 o 3 chyby).

³⁰¹ V ES1 byl průměrný počet chyb 19,3 a v KS1 27,2, což na PHV (na pozorované hladině významnosti) činí rozdíl menší než 0,05, a zařazuje se tak mezi statisticky důležité položky na 5% hladině významnosti, více viz podkapitolu 5.2.1.

³⁰² Srovnej následující data ke snížení chybovosti:

1) v Mž: v ES1 o 28 %, v ES2 o 21 %, v KS1 o 10 %, v KS2 o 13 %;

2) v „*položkách s různými typy odchylek*“: v ES1 o 10 %, v ES2 o 35 %, v KS1 o 5 % a u skupiny KS2 došlo k 15% zvýšení chybovosti.

Do trojice determinantů substantiv,³⁰³ v nichž se nejčastěji ve tvarech Nom. pl. chybuje, patří v T1 ukazovací zájmena, tvrdá adjektiva a posesivní zájmena. Na tyto kategorie se ve 3. fázi MJT zaměřujeme – z grafu č. 11 je zřejmé, že na konci kurzu téměř ve všech z nich docílily divadelní skupiny většího posunu než kontrolní (pouze v posesivních zájmenech bylo 15% zlepšení zachyceno u obou souborů začátečníků, tudíž stejný pokrok).

Naše očekávání se potvrdilo v oblasti snížení frekvence některých typů chyb v substantivech a v jejich determinantech. V ES1 a v ES2 se (v T2) vyskytovalo (při produkci tvarů Nom. pl.) méně problémů s volbou odpovídající koncovky substantiva, s používáním vkladného *-e*, méně chyb fonetických nebo pravopisných (srov. grafy č. 6 a 12), dále se posílila operativní schopnost tvořit kmen tvrdých adjektiv, realizovat náležitou koncovku ukazovacího zájmena či posesivního zájmena (srov. grafy č. 7 a 13).

V rozporu s naším očekáváním stály hodnoty týkající se chyb v kmenotvorné příponě nebo ve změně kmene substantiva při flexi a přetrvávající potíže s výběrem náležité koncovky tvrdého adjektiva, neboť téměř všechny skupiny v těchto kategoriích chybovaly častěji.³⁰⁴ Překvapivě se také u divadelních skupin mírně snížila operativní schopnost ve volbě náležité koncovky tvrdého adjektiva (u začátečníků byl pokles o 0,9 %, u pokročilých o 1,8 %).³⁰⁵

Zvažovali jsme důvody, proč v zmíněném nedošlo v experimentálních skupinách k posunu, přestože jsme se nácvičku těchto jevů podle zásad MJT věnovali.³⁰⁶ Při opětovném prozkoumání testů jsme zaznamenali, že respondenti v T1 často nevyplňovali část položky, která obsahovala substantiva typu *gymnázium* a *cyklus* či tvrdá adjektiva vyžadující při tvorbě Nom. pl. alternaci (např. *kanadští hokejisté*). V těchto případech jsme chybu kategorizovali jako absolutní neznalost (značky ASB a AH). V T2 se (oproti T1) tagy ASB a AH téměř neobjevovaly, čímž se začala hlouběji projevovat schopnost uplatnit adekvátní koncovku tvrdého adjektiva nebo změnit kmen při ohýbání (substantiva, příp. tvrdého adjektiva), podrobněji viz podkapitulu 5.4.2 a graf č. 12.

³⁰³ Termínem determinant substantiva v této práci rozumíme tvrdé, měkké adjektivum, posesivní nebo ukazovací zájmeno, vymezení viz v příloze č. 6.

³⁰⁴ V kmenotvorné příponě při ohýbání slov se zlepšila pouze jedna divadelní skupina, a to pokročilí (o 10 %). Ve všech ostatních souborech respondentů se výkony snížily (v ES1 o 3 %, v KS1 o 24,2 %, v KS2 o 11,5 %). Chyby ve změně kmene substantiva při flexi se v T2 všude vyskytovaly častěji (v ES1 byl pokles o 10 %, v KS1 o 12 %, v ES2 o 14 % a v KS2 o 12 %).

³⁰⁵ Vyšší zhoršení se projevilo v obou kontrolních skupinách – v KS1 o 7,3 % a v KS2 o 2,8 %.

³⁰⁶ Například jsme do scénáře zakomponovali lexémy ve formách, jejichž osvojení jsme si vytkli za cíl, viz podkapitulu 5.4.2.

Analyzovaná data potvrzují naši výzkumnou hypotézu. Na základě uvedených výsledků lze konstatovat, že prostřednictvím MJT je možné úspěšně nabývat jazykové kompetence. V experimentálních skupinách jsme dosáhli vyššího pokroku ve vybraných oblastech jazykové kompetence než v kurzech bez aplikace MJT (*Hypotéza H 1*).

V rámci dílčích výzkumných otázek jsme došli k následujícím závěrům:

- Experimentální skupiny se (při realizaci Nom. pl.) zlepšily v produkci tvarů substantiv, tvrdých a měkkých adjektiv, přivlastňovacích ukazovacích zájmen. V porovnání s kontrolními skupinami dosáhli respondenti ES1 a ES2 vyšších výkonů (pouze v posesivních zájmenech bylo 15% zdokonalení ES2 stejné jako u KS2).
- Postupy MJT jsme snížili u experimentálních skupin chybovost (při realizaci Nom. pl.) ve volbě náležitého afixu u substantiv, u měkkých adjektiv, u přivlastňovacích a u ukazovacích zájmen. Pouze u koncovek tvrdých adjektiv se nedostatky nezmenšily, odůvodnění viz výše.
- Respondenti ES2 v T2 lépe (při realizaci Nom. pl.) aplikovali náležitou změnu tvaru kmene při ohýbání slov, výkony frekventantů ES1 se v této kategorii snížily o 3 %, vysvětlení viz výše.
- Studenti z divadelní skupiny realizovali afixy Nom. pl. po stránce fonetické či pravopisné lépe než PO z experimentálních skupin.

Z uvedeného plyne, že hypotézy H 1.1 a H 1.4 byly plně potvrzeny a dílčí výzkumné otázky H 1.2 a H 1.3 se ve statistickém vyhodnocení potvrdily pouze částečně, vysvětlení těchto závěrů viz výše.

ZÁVĚR

V této disertační práci jsme doložili, že lze v oboru čeština pro cizince rozvíjet komunikační kompetenci metodou jevištního tvaru, tzn. metodou úzce spjatou s divadlem, projektovou výukou a veřejnými prezentacemi. Jedná se o přístup běžný v zahraničí, frekventovaně se u nás využívá v hodinách němčiny nebo angličtiny.

Poukázali jsme především na tyto základní přínosy MJT. Při jejím uplatnění ve výuce se rozvíjí schopnost přemýšlet v cílovém jazyce a řečová pohotovost (tzn. schopnost rychlejších a asertivnějších reakcí). Během všech divadelních aktivit je vždy dobře vidět, jak řeč těla, gesto či tón hlasu mohou změnit komunikaci a její průběh. Činnosti směřují k volbě individuálního tempa řeči, které mluvčím v cizím jazyce usnadní dorozumění. Prostřednictvím rolové hry se účastníci seznamují s českými zvyky, se společenskými normami i se základními občanskými právy.

Tyto skutečnosti zvyšují jak sebejistotu mluvčího ve styku s lidmi v cizí zemi, tak se spontánně rozšiřuje škála a kvalita jeho výrazových prostředků, řečových schopností a dovedností i kompenzačních strategií.

Na pozadí historického kontextu metod s lingvodidaktickým užitím dramatických prostředků jsme věnovali speciální pozornost J. A. Komenskému, který byl pravděpodobně první, kdo od sebe odlišoval divadlo jako nástroj umělecký a pedagogický.

Ve spojitosti s divadlem je J. A. Komenský v povědomí široké odborné veřejnosti především jako autor divadelních her s lingvodidaktickým záměrem (ludus) a realizátor školských divadelních představení. Ludus naplňoval Komenského pedagogickou koncepci především v následujícím: žákova osobnost se rozvíjela v příjemné atmosféře, herci se snáze učili během aktivní činnosti a výuka s jasným účelem i cílem probíhala zábavnou metodou. Dnešní divadlo ve výuce se sice neslučuje s principy Komenského ludu, ale upozornili jsme na to, že lze určité Komenského myšlenky oživit v nových moderních souvislostech.

Pro cíle této práce bylo přínosné, že se Komenský zevrubně zabýval prvkem hry a vymezením jejích 7 základních složek. V jeho pojetí hry jsme vyzorovali shodu s komponenty MJT: studenti kurz s aplikací MJT navštěvují z vlastního zájmu (zásada vlastního rozhodnutí), v hodinách se rozvíjejí řečové schopnosti a dovednosti za doprovodu přirozeného fyzického pohybu (zásada pohybu), frekventanti své výkony navzájem porovnávají (potřeba společenství a soutěže), na konci každé vyučovací jednotky nebo po

klíčových aktivitách mají aktéři možnost zhodnotit ve společné diskuzi kolektivní práci, utřídit si své prožitky (princip duševního uvolnění) a dílčí činnosti v kurzu probíhají na základě přesně vymezených a jednoduchých pravidel (řád a lehkost provozování hry), viz kapitolu 2.

V teoretickém vymezení MJT jsme definovali metodu jako odborně popsany konstrukt strukturující před realizací vyučovacích jednotek jak aktivity učitele, tak studentů. Pro její zasazení do kategorizace metod jsme použili vnější kritérium sledující aktivitu žáka. Z tohoto pohledu jsme zařadili MJT k metodám dialogickým (kategorizace z hlediska didaktického), k rozborovým, problémovým, situačním, dramatizačním či inscenačním (kategorizace z hlediska stupně samostatnosti a aktivity žáka) a k metodám s principy didaktické hry či dramatické výchovy.

Podle dominantní myšlenkové operace je MJT analyticko-syntetický postup, podle aspektu aplikačního patří mezi teoreticko-praktické přístupy, které využívají diskuze o vybraných tématech a zároveň frekventanta vedou k jednání. Z hlediska procesuálního se nejvíce blíží k metodě aplikační (v praxi byla MJT uplatňována v doplňkovém předmětu zaměřeném na procvičování). MJT však nevede pouze k fixaci jazykových jevů, jejím cílem je i motivace vyučovaných a vytváření nových vědomostí, lze ji proto rovněž zahrnout do metod motivačních i expozičních, viz podkapitolu 3.1.

MJT byla doposud realizována jen v kurzech češtiny pro cizince. Během naší praxe byla vyučovaná skupina vždy národnostně, sociálně i věkově heterogenní a tvořili ji studenti žijící po nějakou dobu v České republice (tzn. v cílové zemi).

V rámci prezentace MJT jsme se věnovali především klasifikaci vzdělávacích a formativních cílů. Na vrchol hierarchie vzdělávacích cílů jsme postavili rozvoj komunikační kompetence, neboť výuka směřuje primárně k pozitivnímu ovlivňování schopností a dovedností ve všech jazykových rovinách a k růstu kompetence sociolingvální, diskurzivní, strategické, sociokulturní a společenské (viz podkapitolu 3.2.2.2).

Ke specifickým cílům MJT náleží obeznámení účastníků kurzu s určitými nespisovnými variantami našeho národního jazyka. Ve výuce zmiňovanou metodou si cizinci sice prioritně osvojují jazykové prostředky spisovné, ale jsou také v omezené míře konfrontováni i s tou podobou řeči, s níž se v praxi běžně setkají (viz podkapitolu 3.2.2.2.5).

Formativní cíle jsme rozčlenili do tří skupin:

V první řadě jsme jmenovali cíle dramatické, které musejí být vždy v úzkém kontaktu se soustavným a všestranným prohlubováním řečových dovedností. Tyto dvě oblasti

(lingvální a dramatická) bez sebe v MJT nemohou existovat, musejí být v neustálé v součinnosti (pokud by byla stránka dramatická zanedbána, stane se tato metoda nefunkční, příp. méně účinnou).

Za druhé je naším záměrem navodit u frekventantů jisté změny sociálního chování, protože cizincovy verbální i nonverbální projevy musejí být Čechy vnímány jako noremní (akceptovatelné).

Nakonec jsme se zabývali cíli psychologickými a osobnostními, jelikož využitím MJT zvyšujeme psychickou připravenost studentů na komunikaci s rodilými mluvčími. K formativním cílům viz podkapitulu 3.2.2.3.

Zevrubně jsme představili tři dílčí (po sobě jdoucí) etapy, do kterých je MJT během semestru rozdělena. V každé fázi jsme charakterizovali jeden typický lingvodidaktický záměr, podle něhož daný úsek nazýváme. Vymezením těchto základních sekvencí jsme prokázali, že každá z nich je součástí strukturovaného rozvoje řečových schopností a dovedností. K fázím MJT viz podkapitoly 1.3 a 3.2.3, k doložení jejich účinnosti viz kapitoly 4 a 5 vztahující se k provedení dvou výzkumných sond.

V poslední části třetí kapitoly jsme komparovali MJT s vybranými lingvodidaktickými metodami. Při jejich srovnávání s MJT jsme vyzorovali tři principiální shody, jimiž jsou: propojení řeči s pohybem, předcházení a snižování stresu při nabývání jinojazyčného kódu, zasazování komunikátu do komunikačního kontextu.

Největší průnik jsme zaznamenali u metody komunikační a u Act & Speak. V MJT i v komunikační metodě nesmí být žádná z dovedností preferována a musejí se dodržovat tři kardinální zásady: zásada komplexnosti, adresnosti a užitečnosti. Dále se rovnoměrně posiluje šest komponentů komunikační kompetence.

S metodou Act & Speak tvoří největší průnik využití divadla a improvizace k naplnění lingvodidaktických cílů. Rozdíly jsme shledali především ve stylu práce se scénářem a v chronologii metodických kroků při dosahování řečového pokroku (Act & Speak se např. nečlení podle etap).

Vlastní empirický výzkum se skládal ze dvou výzkumných sond. V první jsme se zaměřili na rozvoj pohotových řečových reakcí (doložení funkčnosti 2. fáze MJT) a ve druhé na progres schopností a dovedností v jedné z jazykových rovin (3. etapa MJT).

V první výzkumné sondě (viz kapitolu 4) jsme uplatnili zúčastněný přístup, jako výzkumnou metodu jsme zvolili strukturované pozorování. K analýze dat sloužila

videonahrávka zachycující práci studentů a pedagoga během jedné vyučovací jednotky. Centrem pozorování byla bázev aktivita skládající se ze 4 dílčích činností.

Cílem zmíněné aktivity byl nácvik improvizací kategorie duet (příprava na volné improvizace) a nabývání určitých parametrů kompetence strategické, společenské, sociolingvální a diskurzí. Všechny sledované jevy jsme maximálně parcelovali, na jejich základě jsme vyvinuli kritéria hodnocení. Posuzovali jsme jak 4 uvedené oblasti komunikační kompetence, tak dodržení zadání a srozumitelnost přenesené informace (viz podkapitolu 4.3).

Na základě nahrávky a evaluace, kterou prováděli dva hodnotitelé, jsme konstatovali následující:

Během hodiny hráči používali při komunikaci jak slovo, tak různých neverbálních řečových prostředků (kompetence strategická).

Studenti při výstupech většinou naslouchali svému spoluhráči a poskytovali mu náležitý prostor k jeho projevu (kompetence společenská).

Frekventanti se v improvizacích snažili rychle zorientovat a volit takové komunikační prostředky a strategie, které byly vhodné pro danou situaci (kompetence sociolingvální a diskurzí).

Z videozáznamu je také zřejmé, že ve všech analyzovaných případech byli studenti ve vzájemné interakci, využívali gest, mimiky či v případě potřeby různých kompenzačních strategií. Typickým znakem pro mikroimprovizace se zdařilým přenosem informace byla zveličená gesta (pro pochopení situace) a minimalizace slova. Naopak ve výstupech s nezdařilým přenosem informace byly patrné potíže přizpůsobit se komunikačnímu partnerovi.

Zjištěné skutečnosti doložily efektivitu analyzovaných aktivit a potvrdily naše výzkumné očekávání – prostřednictvím MJT lze efektivně přispívat k rozvoji jmenovaných oblastí komunikační kompetence.

Ve druhé výzkumné sondě (viz kapitolu 5) jsme dokázali, že na základě přípravy divadelního představení (tj. práce se scénářem) zvyšujeme kvalitu schopností a dovedností týkající se vybraného aspektu roviny gramatické.

K naplnění našeho záměru vznikly 4 výzkumné skupiny: dvě experimentální (ES1 a ES2) a dvě kontrolní (KS1 a KS2). Do ES1, KS1 byli zahrnuti začátečníci, do ES2, KS2 mírně pokročilí. Celé výzkumné šetření bylo provedeno v rámci jednosemestrálního studijního

programu – všechny soubory pokusných osob absolvovaly stejnou výuku (totožný rozvrh hodin, zastoupení učitelů apod.), jediný rozdíl představoval druh volitelného semináře (experimentální skupiny se účastnily divadelního kurzu, respondenti z kontrolních skupin navštěvovali jiný volitelný seminář s touž časovou dotací), viz podkapitolu 5.2.3.

Pro provedení výzkumné sondy jsme z kvantitativních výzkumných metod vybrali test, který jsme zadali všem čtyřem skupinám na konci 2. fáze MJT a na konci semestru (viz podkapitolu 5.2.1). K vyhodnocování získaného materiálu jsme sestavili chybovou taxonomii (určitému typu chyb byl přiřazen tag, tzn. značka). Chybovou taxonomii a souhrn aplikovaných tagů viz v příloze č. 6.

Vstupní (T1) a výstupní (T2) test ověřoval osvojení mechanismu tvoření tvarů Nom. pl. Výsledky T1 i T2 zpracoval statistik metodou t-testu pro dva závislé soubory.

Analyzovanými daty T1 jsme prokázali, že členové experimentálních i kontrolních skupin měli potíže produkovat náležitě tvary Nom. pl. Z vyhodnocení T2 vyplynulo, že při tvoření Nom. pl. studenti na konci kurzu méně chybovali v substantivech, ve tvrdých a měkkých adjektivech, v přivlastňovacích a ukazovacích zájmenech. V experimentálních skupinách jsme dosáhli vyššího pokroku ve vybraných oblastech jazykové kompetence než v kurzech bez uplatnění MJT, čímž se potvrdila naše výzkumná hypotéza.

Disertační práce dokazuje, že využití jevištní tvorby v současné pedagogice zaměřené na výuku cizinců je jednou z možností komplexního osvojení češtiny jako cílového jazyka (tzn. je jednou z možností rozvoje široce a komplexně pojímané komunikační kompetence). Z výše řečeného je zároveň zřejmé, že metoda jevištního tvaru je v oblasti češtiny pro cizince přístupem novým, ale pro výuku ve 21. století přístupem progresivním.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Aktivita na zautomatizování citoslovce *Ale, ale, ale!* a částice *No fakt!*

Průběh činnosti spočívá v několika krocích.

Nejprve studenti pohybují po prostoru (ke způsobu očekávané pohybové činnosti a k její důležitosti viz první fázi MJT v podkapitole 3.2.3). Během nepřerušované chůze dáváme vyučovaným instrukce. Frekventanti jmenují, co mají rádi, co pokládají za hezké. Posléze mají cizinci udávat naopak ošklivé entity, z nichž většinou uvádějí hlad, žízeň, únavu, špínu, práci, školu, horory, lenost, závist apod. Z uvedeného pedagog vybere cca 7 nejfrekventovanějších slov pro označení nelibých skutečností a ujistí se, že jim všichni porozuměli (důvod viz níže).³⁰⁷

V další části aktivity se zaměřujeme na tvorbu mikrodialogů podle schématu poznamenaného na tabuli. Požadovaný pohyb po prostoru pokračuje. Ve chvíli, kdy učitel řekne *STOP*, všichni se zastaví, co nejrychleji si vyberou komunikačního partnera, s nímž vytvoří mikrodialog. Před explikací následujících kroků viz příklad schématu:

Student A (dále A): *Mám rád únavu.* + gesto (např. zívnutí)

Student B (dále B): *Ale, ale, ale! Únavu?*

A: *No fakt! Únavu. A co máš rád ty? (výměna rolí)*

B: *Já mám rád žízeň.* + gesto (např. otevření úst a sahání po sklenici)

A: *Ale, ale, ale!*

Princip „rozhovoru“ spočívá v tom, že jeden ze dvojice řekne, že má rád nějakou skutečnost, která je však běžně vnímána negativně (např. únava, špína, lenost atd.). Svou výpověď doprovází výrazným gestem, čímž připomene význam zvolené entity (např. prohlásí *Mám rád únavu*, přičemž zároveň zívne a přikryje si ústa dlaní). Komunikační partner se (podle požadovaných instrukcí, viz níže) podívá tomuto výroku pomocí citoslovce *Ale, ale, ale!* Nato jej první mluvčí utvrzuje ve své výpovědi slovy *No fakt!* a ihned se zeptá, co má rád jeho komunikační partner. Touto otázkou si účastníci vyměňují role a „dialog“ pokračuje.

³⁰⁷ Pokud někdo něčemu nerozuměl, lze postupovat různými způsoby, neznámé může být např. vyjádřeno pantomimicky nebo je mohou vysvětlovat spolužáci během chůze po prostoru (přičemž si neskáčou do řeči, vzájemně si naslouchají atd.), příp. se k lexiku tvoří živé obrazy apod.

Když učitel upozoruje, že „rozhovory“ dvojic končí, dá pokyn k opětovnému pohybu, jakmile jsou hráči zastaveni instrukcí STOP, vymění se komunikanti, kteří tvoří obdobné dialogy.

Doporučujeme strukturu minialogu vždy zapsat na tabuli, aby frekventanti měli požadované schéma neustále na zřeteli a aby si zároveň upevňovali grafickou podobu používaných lexémů.

Příloha č. 2

Určitost / neurčitost substantiva

(úryvek ze scénáře, v němž byla uvedená část vytvořena s cílem překonat potíže, jež mají studenti, kteří pod vlivem své mateřštiny vyjadřují i v češtině člen)

...

Prostředí: hostinec

Postavy:

Č – číšník

A – první jinojazyčný návštěvník restaurace

B – druhý jinojazyčný návštěvník restaurace

Paní – host restaurace

S – Servírka

...

A: Chtěl bych nějaké pivo.

Č: Prosím? Máme jen plzeň.

A: Jo.

Č: Chcete tedy jedno pivo?

A: Vždyť to říkám.

Č: Aha, takže jedno pivo. A co si dá kolega?

B: Mám taky rád piva.

Č: To je hezké, že máte rád česká piva, ale kolik jich chcete?

B: Já nerozumím, ale dám si to pivo. *(ukazuje na sklenici hostů u vedlejšího stolu)*

Č: Tohle pivo si teda nedáte. To už si koupila támhleta paní.

Paní: Já mu to pivo nedám!

Č: *(na paní)* Klid, klid, já je zvládnou. Jiný kraj, jiný mrav.

A: *(na B)* Ten číšník je... *(kroutí hlavou)*

B: Jo. ... *(na Č)* Promiňte, chci nějaká piva.

Č: Kolik a jaká?

B: Tamto. *(ukazuje na pivo paní vedle, která odmítá sklenici vydat)*

Č: *(kroutí hlavou)* Tak moment. *(jde pro kolegyni, která přichází k A a B)*

S: Dobrý den, máte rádi pivo, že?

A: Miluju české pivo. *(B přitakává)*

S: Takže, vy si dáte jedno pivo? *(ukazuje vztyčeným palcem počet jedna)*

A: Ano, jedno pivo.

S: A vy si dáte taky jedno pivo, že?

B: Ano, nějaké pivo.

S: Někaké? Máme jen plzeň, takže si dáte jednu plzeň. Ano.

B: Ano, jednu plzeň.

S: Výborně, hned jsem zpátky.

Č: To se teda člověk zpotí, než si objednájí pivo, co?

S: Natoč dvě piva.

Č: Chápeš, proč si to neobjednali rovnou?

Příloha č. 3

Výzkumný vzorek sondy č. 1

Do tabulky č. 10 shrnujeme informace o každém účastníkovi šetření.

KÓD STUDENTA/KY	POHLAVÍ	NÁRODNOST	ÚROVEŇ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE PODLE SERR ³⁰⁸	VĚK RESPONDENTŮ V DOBĚ ZÁZNAMU
ALB01	F	Argentina	A2	22
ALB02	M	Bělorusko	A2	18
ALB02	M	Francie	A2	32
ALB04	M	Rusko	A1	18
ALB05	F	Rusko	A2	19
ALB06	F	Rusko	A1	18
ALB07	F	Ukrajina	A1	18
ALB08	F	Ukrajina	A2	19
ALB09	M	Ukrajina	A1	34
ALB10	F	Vietnam	B1	20

Souhrnné informace o každém účastníkovi šetření, tabulka č. 10³⁰⁹

Vysvětlivky použitých zkratk:

F – žena

M – muž

A1 – úroveň A1 podle SERR

A2 – úroveň A2 podle SERR

B1 – úroveň B1 podle SERR

³⁰⁸ Jak již zmiňujeme v podkapitolách 3.2.1 a 3.2.1.1, uvádíme výstupní jazykovou úroveň členů divadelního semináře, jež deklaruje intenzivní kurz, jehož se respondenti účastní. V tabulce č. 10 neurčujeme úroveň komunikační kompetence, kterou studenti měli během pořizování nahrávky, jelikož neprošli v tuto etapu žádným speciálním evaluačním procesem.

³⁰⁹ Nejprve byli přítomni dva frekventanti z Ukrajiny, avšak na nahrávce během aktivity č. 2 zaznamenáváme pozdní příchod dalšího studenta (tzn. nakonec celkem tři ukrajinští hráči).

PŘÍLOHA Č. 4

SONDA 1: HODNOCENÍ AKTIVIT Č. 1–4, Mgr. Marie Boccou Kestřánková (HODNOTITEL 1)

Aktivita 1: PŘEDÁNÍ

CELKOVÉ HODNOCENÍ MIKROIMPROVIZACE (HODNOTITEL 1): 1



HODNOTÍCÍ ŠKÁLA	PŘENOS INFORMACE A ZADÁNÍ	ASPEKTY KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE
1 (velmi zdařilé)	<ul style="list-style-type: none"> • Vzniklá situace je pro hráče i pro diváky srozumitelná. • Jsou použita adekvátní gesta (mohou být zveličená pro lepší pochopení situace). • Hráči jsou schopni kooperace. • V improvizaci jsou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> • Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou zvoleny adekvátní komunikační strategie. • Hráči si vzájemně naslouchají a poskytují si navzájem potřebný prostor k projevu. • Reakce jsou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči schopni efektivně využívat adekvátních kompenzačních strategií.
2 (zdařilé)	<ul style="list-style-type: none"> • Vzniklá situace je pro hráče i diváky většinou srozumitelná. • Jsou většinou použita adekvátní gesta (mohou nést stopy osobní nejistoty a mohou být zveličená pro lepší pochopení situace). • Hráči jsou většinou schopni kooperace. • V improvizaci jsou většinou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> • Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou většinou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou většinou zvoleny adekvátní komunikační strategie. • Hráči si většinou vzájemně naslouchají a většinou si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu. • Reakce jsou většinou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči většinou schopni využívat adekvátních kompenzačních strategií, které mohou nést známky nejistoty.
3 (částečně zdařilé)	<ul style="list-style-type: none"> • Vzniklá situace je pro hráče i diváky částečně srozumitelná. • Jsou částečně použita adekvátní gesta (jsou částečně adekvátní situací, mohou nést stopy narušení kooperace). • Hráči jsou částečně schopni kooperace. • V improvizaci jsou částečně dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> • Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou částečně v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou částečně zvoleny adekvátní komunikační strategie. • Hráči si částečně vzájemně naslouchají a částečně si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu. • Reakce jsou částečně přiměřené a v případě potřeby jsou hráči jen částečně schopni využívat adekvátních kompenzačních strategií, na nichž je patrná nejistota.
4 (nezdařilé)	<ul style="list-style-type: none"> • Vzniklá situace je pro hráče nebo pro diváky většinou nesrozumitelná. • Většinou nejsou použita adekvátní gesta. • Hráči jsou částečně schopni kooperace. • V improvizaci většinou nejsou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> • Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace většinou nejsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce většinou nejsou zvoleny adekvátní komunikační strategie. • Hráči si většinou vzájemně nenaslouchají a často si navzájem neposkytují potřebný prostor k projevu. • Reakce jsou většinou nebo zcela nepřiměřené a hráči většinou nejsou schopni využívat kompenzačních strategií nebo je z nějakého důvodu neaplikují.

PŘÍLOHA

SONDA 1: HODNOCENÍ AKTIVIT Č. 1–4, HODNOTITEL 2

Mgr. Barbora Müller Dočkalová

Aktivita 1: PŘEDÁNÍ

CELKOVÉ HODNOCENÍ MIKROIMPROVIZACE (HODNOTITEL 2):

1

HODNOTÍCÍ ŠKÁLA	PŘENOS INFORMACE A ZADÁNÍ	ASPEKTY KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE
<p>1 (velmi zdařilé)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Vzniklá situace je pro hráče i pro diváky srozumitelná. Jsou použita adekvátní gesta (mohou být zvětšena pro lepší pochopení situace). Hráči jsou schopni kooperace. V improvizaci jsou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou zvoleny adekvátní komunikační strategie. Hráči si vzájemně naslouchají a poskytují si navzájem potřebný prostor k projevu. Reakce jsou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči schopni efektivně využívat adekvátních kompenzačních strategií.
<p>2 (zdařilé)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Vzniklá situace je pro hráče i diváky většinou srozumitelná. Jsou většinou použita adekvátní gesta (mohou nést stopy osobní nejistoty a mohou být zvětšena pro lepší pochopení situace). Hráči jsou většinou schopni kooperace. V improvizaci jsou většinou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou většinou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou většinou zvoleny adekvátní komunikační strategie. Hráči si většinou vzájemně naslouchají a většinou si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu. Reakce jsou většinou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči většinou schopni využívat adekvátních kompenzačních strategií, které mohou nést známky nejistoty.
<p>3 (částečně zdařilé)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Vzniklá situace je pro hráče i diváky částečně srozumitelná. Jsou částečně použita adekvátní gesta (jsou částečně adekvátní situací, mohou nést stopy narušení kooperace). Hráči jsou částečně schopni kooperace. V improvizaci jsou částečně dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou částečně v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou částečně zvoleny adekvátní komunikační strategie. Hráči si částečně vzájemně naslouchají a částečně si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu. Reakce jsou částečně přiměřené a v případě potřeby jsou hráči jen částečně schopni využívat adekvátních kompenzačních strategií, na nichž je patrná nejistota.
<p>4 (nezdařilé)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Vzniklá situace je pro hráče nebo pro diváky většinou nesrozumitelná. Většinou nejsou použita adekvátní gesta. Hráči jsou částečně schopni kooperace. V improvizaci většinou nejsou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace většinou nejsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce většinou nejsou zvoleny adekvátní komunikační strategie. Hráči si většinou vzájemně nenaslouchají a často si navzájem neposkytují potřebný prostor k projevu. Reakce jsou většinou nebo zcela nepřiměřené a hráči většinou nejsou schopni využívat kompenzačních strategií nebo je z nějakého důvodu neaplikují.

Aktivita 2: BEZ NÁZVU



CELKOVÉ HODNOCENÍ MIKROIMPROVIZACE (HODNOTITEL 1): 4

HODNOTÍCÍ ŠKÁLA	PŘENOS INFORMACE A ZADÁNÍ	ASPEKTY KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE
1 (velmi zdařilý)	<ul style="list-style-type: none"> Vzniklá situace je pro hráče i pro diváky srozumitelná. Jsou použita adekvátní gesta (mohou být zveličená pro lepší pochopení situace). Hráči jsou schopni kooperace. V improvizaci jsou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou zvoleny adekvátní komunikační strategie. Hráči si vzájemně naslouchají a poskytují si navzájem potřebný prostor k projevu. Reakce jsou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči schopni efektivně využívat adekvátních kompenzačních strategií.
2 (zdařilý)	<ul style="list-style-type: none"> Vzniklá situace je pro hráče i diváky většinou srozumitelná. Jsou většinou použita adekvátní gesta (mohou nést stopy osobní nejistoty a mohou být zveličená pro lepší pochopení situace). Hráči jsou většinou schopni kooperace. V improvizaci jsou většinou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou většinou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou většinou zvoleny adekvátní komunikační strategie. Hráči si většinou vzájemně naslouchají a většinou si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu. Reakce jsou většinou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči většinou schopni využívat adekvátních kompenzačních strategií, které mohou nést známky nejistoty.
3 (částečně zdařilý)	<ul style="list-style-type: none"> Vzniklá situace je pro hráče i diváky částečně srozumitelná. Jsou částečně použita adekvátní gesta (jsou částečně adekvátní situací, mohou nést stopy narušení kooperace). Hráči jsou částečně schopni kooperace. V improvizaci jsou částečně dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou částečně v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou částečně zvoleny adekvátní komunikační strategie. Hráči si částečně vzájemně naslouchají a částečně si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu. Reakce jsou částečně přiměřené a v případě potřeby jsou hráči jen částečně schopni využívat adekvátních kompenzačních strategií, na nichž je patrná nejistota.
4 (nezdařilý)	<ul style="list-style-type: none"> Vzniklá situace je pro hráče nebo pro diváky většinou nesrozumitelná. Většinou nejsou použita adekvátní gesta. Hráči jsou částečně schopni kooperace. V improvizaci většinou nejsou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace většinou nejsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce většinou nejsou zvoleny adekvátní komunikační strategie. Hráči si většinou vzájemně nenaslouchají a často si navzájem neposkytují potřebný prostor k projevu. Reakce jsou většinou nebo zcela nepřiměřené a hráči většinou nejsou schopni využívat kompenzačních strategií nebo je z nějakého důvodu neaplikují.

Aktivita 2: BEZ NÁZVU

CELKOVÉ HODNOCENÍ MIKROIMPROVIZACE (HODNOTITEL 2):

3

HODNOTÍCÍ ŠKÁLA	PŘENOS INFORMACE A ZADÁNÍ	ASPEKTY KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE
1 (velmi zdařile)	<ul style="list-style-type: none"> • Vzniklá situace je pro hráče i pro diváky srozumitelná. • Jsou použita adekvátní gesta (mohou být zvětšena pro lepší pochopení situace). • Hráči jsou schopni kooperace. • V improvizaci jsou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> • Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou zvoleny adekvátní komunikační strategie. • Hráči si vzájemně naslouchají a poskytují si navzájem potřebný prostor k projevu. • Reakce jsou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči schopni efektivně využívat adekvátních kompenzačních strategií.
2 (zdařile)	<ul style="list-style-type: none"> • Vzniklá situace je pro hráče i diváky většinou srozumitelná. • Jsou většinou použita adekvátní gesta (mohou nést stopy osobní nejistoty a mohou být zvětšena pro lepší pochopení situace). • Hráči jsou většinou schopni kooperace. • V improvizaci jsou většinou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> • Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou většinou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou většinou zvoleny adekvátní komunikační strategie. • Hráči si většinou vzájemně naslouchají a většinou si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu. • Reakce jsou většinou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči většinou schopni využívat adekvátních kompenzačních strategií, které mohou nést známky nejistoty.
3 (částečně zdařile)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vzniklá situace je pro hráče i diváky částečně srozumitelná. ✓ Jsou částečně použita adekvátní gesta (jsou částečně adekvátní situaci, mohou nést stopy narušení kooperace) ✓ Hráči jsou částečně schopni kooperace. ✓ V improvizaci jsou částečně dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> • Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou částečně v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou částečně zvoleny adekvátní komunikační strategie. • Hráči si částečně vzájemně naslouchají a částečně si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu. • Reakce jsou částečně přiměřené a v případě potřeby jsou hráči jen částečně schopni využívat adekvátních kompenzačních strategií, na nichž je patrná nejistota.
4 (nezdařile)	<ul style="list-style-type: none"> • Vzniklá situace je pro hráče nebo pro diváky většinou nesrozumitelná. • Většinou nejsou použita adekvátní gesta. • Hráči jsou částečně schopni kooperace. • V improvizaci většinou nejsou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> • Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace většinou nejsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce většinou nejsou zvoleny adekvátní komunikační strategie. • Hráči si většinou vzájemně nenaslouchají a často si navzájem neposkytují potřebný prostor k projevu. • Reakce jsou většinou nebo zcela nepřiměřené a hráči většinou nejsou schopni využívat kompenzačních strategií nebo je z nějakého důvodu neaplikují.

Aktivita 3: ROZČÍLENÍ

CELKOVÉ HODNOCENÍ MIKROIMPROVIZACE (HODNOTITEL 1): 3

Bouček

HODNOTÍCÍ ŠKÁLA	PŘENOS INFORMACE A ZADÁNÍ	ASPEKTY KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE
1 (velmi zdařilé)	<ul style="list-style-type: none"> Vzniklá situace je pro hráče i pro diváky srozumitelná. Jsou použita adekvátní gesta (mohou být zvlečená pro lepší pochopení situace). Hráči jsou schopni kooperace. V improvizaci jsou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou zvoleny adekvátní komunikační strategie. Hráči si vzájemně naslouchají a poskytují si navzájem potřebný prostor k projevu. Reakce jsou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči schopni efektivně využívat adekvátních kompenzačních strategií. Hráči dovedou efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizím jazyku disponují.
2 (zdařilé)	<ul style="list-style-type: none"> Vzniklá situace je pro hráče i diváky většinou srozumitelná. Jsou většinou použita adekvátní gesta (mohou nést stopy osobní nejistoty a mohou být zvlečená pro lepší pochopení situace). Hráči jsou většinou schopni kooperace. V improvizaci jsou většinou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou většinou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou většinou zvoleny adekvátní komunikační strategie. Hráči si většinou vzájemně naslouchají a většinou si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu. Reakce jsou většinou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči většinou schopni využívat adekvátních kompenzačních strategií, které mohou nést známky nejistoty. Hráči většinou dovedou efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizím jazyku disponují.
3 (částečně zdařilé)	<ul style="list-style-type: none"> Vzniklá situace je pro hráče i diváky částečně srozumitelná. Jsou částečně použita adekvátní gesta (jsou částečně adekvátní situací, mohou nést stopy narušení kooperace). Hráči jsou částečně schopni kooperace. Improvizaci jsou částečně dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou částečně v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou částečně zvoleny adekvátní komunikační strategie. Hráči si částečně vzájemně naslouchají a částečně si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu. Reakce jsou částečně přiměřené a v případě potřeby jsou hráči jen částečně schopni využívat adekvátních kompenzačních strategií, na nichž je patrná nejistota. Hráči jen částečně dovedou efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizím jazyku disponují.
4 (nezdařilé)	<ul style="list-style-type: none"> Vzniklá situace je pro hráče nebo pro diváky většinou nesrozumitelná. Většinou nejsou použita adekvátní gesta. Hráči jsou částečně schopni kooperace. V improvizaci většinou nejsou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace většinou nejsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce většinou nejsou zvoleny adekvátní komunikační strategie. Hráči si většinou vzájemně nenaslouchají a často si navzájem neposkytují potřebný prostor k projevu. Reakce jsou většinou nebo zcela nepřiměřené a hráči většinou nejsou schopni využívat kompenzačních strategií nebo je z nějakého důvodu neaplikují. Hráči často nedovedou dostatečně efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizím jazyku disponují.

2

HODNOTÍCÍ ŠKÁLA	PŘENOS INFORMACE A ZADÁNÍ	ASPEKTY KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE
1 (velmi zdařilé)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vzniklá situace je pro hráče i pro diváky srozumitelná. ✓ Jsou použita adekvátní gesta (mohou být zveličena pro lepší pochopení situace). • Hráči jsou schopni kooperace. • V improvizaci jsou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Užití (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mlouené jazykové produkce jsou zvoleny adekvátní komunikační strategie. • Hráči si vzájemně naslouchají a poskytují si navzájem potřebný prostor k projevu. • Reakce jsou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči schopni efektivně využívat adekvátních kompenzačních strategií. ✓ Hráči dovedou efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizímu jazyku disponují.
2 (zdařilé)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vzniklá situace je pro hráče i diváky většinou srozumitelná. • Jsou většinou použita adekvátní gesta (mohou nést stopy osobní nejistoty a mohou být zveličena pro lepší pochopení situace). • Hráči jsou většinou schopni kooperace. • V improvizaci jsou většinou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> • Užití (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou většinou v souladu s danou komunikační situací a v případě mlouené jazykové produkce jsou většinou zvoleny adekvátní komunikační strategie. • Hráči si většinou vzájemně naslouchají a většinou si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu. • Reakce jsou většinou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči většinou schopni využívat adekvátních kompenzačních strategií, které mohou nést známky nejistoty. • Hráči většinou dovedou efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizímu jazyku disponují.
3 (částečně zdařilé)	<ul style="list-style-type: none"> • Vzniklá situace je pro hráče i diváky částečně srozumitelná. • Jsou částečně použita adekvátní gesta (jsou částečně adekvátní situaci, mohou nést stopy narušení kooperace). ✓ Hráči jsou částečně schopni kooperace. ✓ V improvizaci jsou částečně dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> • Užití (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou částečně v souladu s danou komunikační situací a v případě mlouené jazykové produkce jsou částečně zvoleny adekvátní komunikační strategie. ✓ Hráči si částečně vzájemně naslouchají a částečně si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu. ✓ Reakce jsou částečně přiměřené a v případě potřeby jsou hráči jen částečně schopni využívat adekvátních kompenzačních strategií, na nichž je patrná nejistota. • Hráči jen částečně dovedou efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizímu jazyku disponují.
4 (nezdařilé)	<ul style="list-style-type: none"> • Vzniklá situace je pro hráče nebo pro diváky většinou nesrozumitelná. • Většinou nejsou použita adekvátní gesta. • Hráči jsou částečně schopni kooperace. • V improvizaci většinou nejsou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> • Užití (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace většinou nejsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mlouené jazykové produkce většinou nejsou zvoleny adekvátní komunikační strategie. • Hráči si většinou vzájemně naslouchají a často si navzájem neposkytují potřebný prostor k projevu. • Reakce jsou většinou nebo zcela nepřiměřené a hráči většinou nejsou schopni využívat kompenzačních strategií nebo je z nějakého důvodu neaplikují. • Hráči často nedovedou dostatečně efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizímu jazyku disponují.

Aktivita 4:

TANEC

CELKOVÉ HODNOCENÍ MIKROIMPROVIZACE (HODNOTITEL 1):

HODNOTÍCÍ ŠKÁLA	PŘENOS INFORMACE A ZADÁNÍ	ASPEKTY KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE
1 (velmi zdařilé)	<ul style="list-style-type: none">• Vzniklá situace je pro hráče i pro diváky srozumitelná.• Sou použita adekvátní gesta (mohou být zvlečená pro lepší pochopení situace).• Hráči jsou schopni kooperace.• V improvizaci jsou dodrženy požadované instrukce.	<ul style="list-style-type: none">• Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou zvoleny adekvátní komunikační strategie.• Hráči si vzájemně naslouchají a poskytují si navzájem potřebný prostor k projevu.• Reakce jsou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči schopni efektivně využívat adekvátních kompenzačních strategií.
2 (zdařilé)	<ul style="list-style-type: none">• Vzniklá situace je pro hráče i diváky většinou srozumitelná.• Jsou většinou použita adekvátní gesta (mohou nést stopy osobní nejistoty a mohou být zvlečená pro lepší pochopení situace).• Hráči jsou většinou schopni kooperace.• V improvizaci jsou většinou dodrženy požadované instrukce.	<ul style="list-style-type: none">• Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou většinou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou většinou zvoleny adekvátní komunikační strategie.• Hráči si většinou vzájemně naslouchají a většinou si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu.• Reakce jsou většinou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči většinou schopni využívat adekvátních kompenzačních strategií, které mohou nést známky nejistoty.
3 (částečně zdařilé)	<ul style="list-style-type: none">• Vzniklá situace je pro hráče i diváky částečně srozumitelná.• Jsou částečně použita adekvátní gesta (jsou částečně adekvátní situací, mohou nést stopy narušení kooperace).• Hráči jsou částečně schopni kooperace.• V improvizaci jsou částečně dodrženy požadované instrukce.	<ul style="list-style-type: none">• Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou částečně v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou částečně zvoleny adekvátní komunikační strategie.• Hráči si částečně vzájemně naslouchají a částečně si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu.• Reakce jsou částečně přiměřené a v případě potřeby jsou hráči jen částečně schopni využívat adekvátních kompenzačních strategií, na nichž je patrná nejistota.
4 (nezdařilé)	<ul style="list-style-type: none">• Vzniklá situace je pro hráče nebo pro diváky většinou nesrozumitelná.• Většinou nejsou použita adekvátní gesta.• Hráči jsou částečně schopni kooperace.• V improvizaci většinou nejsou dodrženy požadované instrukce.	<ul style="list-style-type: none">• Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace většinou nejsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce většinou nejsou zvoleny adekvátní komunikační strategie.• Hráči si většinou vzájemně nenaslouchají a často si navzájem neposkytují potřebný prostor k projevu.• Reakce jsou většinou nebo zcela nepřiměřené a hráči většinou nejsou schopni využívat kompenzačních strategií nebo je z nějakého důvodu neaplikují.

CELKOVÉ HODNOCENÍ MIKROIMPROVIZACE (HODNOTITEL 2):

HODNOTIČÍ ŠKÁLA	PŘENOS INFORMACE A ZADÁNÍ	ASPEKTY KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE
1 (velmi zdařilě)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vzniklá situace je pro hráče i pro diváky srozumitelná. ✓ Jsou použita adekvátní gesta (mohou být zvětšená pro lepší pochopení situace). • Hráči jsou schopni kooperace. ✓ V improvizaci jsou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou zvoleny adekvátní komunikační strategie. • Hráči si vzájemně naslouchají a poskytují si navzájem potřebný prostor k projevu. ✓ Reakce jsou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči schopni efektivně využívat adekvátních kompenzačních strategií.
2 (zdařilě)	<ul style="list-style-type: none"> • Vzniklá situace je pro hráče i diváky většinou srozumitelná. • Jsou většinou použita adekvátní gesta (mohou nést stopy osobní nejistoty a mohou být zvětšená pro lepší pochopení situace). ✓ Hráči jsou většinou schopni kooperace. • V improvizaci jsou většinou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> • Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou většinou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou většinou zvoleny adekvátní komunikační strategie. ✓ Hráči si většinou vzájemně naslouchají a většinou si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu. • Reakce jsou většinou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči většinou schopni využívat adekvátních kompenzačních strategií, které mohou nést známky nejistoty.
3 (částečně zdařilě)	<ul style="list-style-type: none"> • Vzniklá situace je pro hráče i diváky částečně srozumitelná. • Jsou částečně použita adekvátní gesta (jsou částečně adekvátní situací, mohou nést stopy narušení kooperace). • Hráči jsou částečně schopni kooperace. • V improvizaci jsou částečně dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> • Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace jsou částečně v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou částečně zvoleny adekvátní komunikační strategie. • Hráči si částečně vzájemně naslouchají a částečně si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu. • Reakce jsou částečně přiměřené a v případě potřeby jsou hráči jen částečně schopni využívat adekvátních kompenzačních strategií, na nichž je patrná nejistota.
4 (nezdařilě)	<ul style="list-style-type: none"> • Vzniklá situace je pro hráče nebo pro diváky většinou nesrozumitelná. • Většinou nejsou použita adekvátní gesta. • Hráči jsou částečně schopni kooperace. • V improvizaci většinou nejsou dodrženy požadované instrukce. 	<ul style="list-style-type: none"> • Užité (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace většinou nejsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce většinou nejsou zvoleny adekvátní komunikační strategie. • Hráči si většinou vzájemně nenaslouchají a často si navzájem neposkytují potřebný prostor k projevu. • Reakce jsou většinou nebo zcela nepřiměřené a hráči většinou nejsou schopni využívat kompenzačních strategií nebo je z nějakého důvodu neaplikují.

Příloha č. 5

Zadání T1 (test s kódem CSZS2012/13/1) a T2 (test s kódem CSZS2012/13/2)

TEST S KÓDEM: CSZS2012/13/1

Úloha 1

Pracujete podle vzoru. Tvořte nominativ plurálu (1. pád množného čísla). Řešení pište do záznamového archu.

Vzor: Tamara a Jana jsou (jeho kamarádka). Řešení: ZÁZNAMOVÝ ARCH: jeho kamarádky

- 1) Ano, to jsou (můj sešit).
- 2) Tady jsou (nová kniha).
- 3) Tady jedou (moderní auto).
- 4) Jaké jsou (ten čaj)?
- 5) Bydlí tu (můj bratr).
- 6) Obě (letní výstava) byly moc hezké.
- 7) V pokoji stojí dva (menší stůl).
- 8) Můžu si vyzkoušet (ta červená rukavice)?
- 9) Přišli tam (sportovec).
- 10) V Kolíně jsou dvě (velké náměstí).
- 11) Oba (jeho počítač) byly levné, protože jsme je koupili ve slevě.
- 12) Tohle už nejsou (naše starost)!
- 13) (to poslední rajče) byla z naší zahrádky.
- 14) Obě (malé dítě) si hezky hrály na hřišti.
- 15) (její velké oko) byly ty nejkrásnější na světě.
- 16) (ten obyvatel) sídliště opět poslali magistrátu stížnost.
- 17) Finanční příspěvky dostala (pražské muzeum).
- 18) Můžu potvrdit, že oba (můj německý kolega) mluví moc dobře česky.
- 19) V červnu jsou (nejkratší noc).
- 20) (ten buněčný cyklus) se skládají z několika fází.
- 21) Na soutěži mladých techniků se ukazovali (ten nejkrásnější robot).
- 22) (toto mládě) byla nedávno vyšetřena veterinářem.
- 23) V době Mistra Jana Husa nebyly (demokratická idea) uznávány.
- 24) Obě (tvoje zajímavé téma) mě zaujala.
- 25) Tyto skladby vytvořili (náš a slovenský hudební génius).

TEST S KÓDEM: CSZS2012/13/2

Úloha 1

Pracujete podle vzoru. Tvořte nominativ plurálu (1. pád množného čísla). Řešení pište do záznamového archu.

Vzor: Tamara a Jana jsou (jeho kamarádka). **Řešení:** ZÁZNAMOVÝ ARCH: jeho kamarádky

- 1) V Praze jsou velmi (hezký dům).
- 2) Ve městě jsou dvě (základní škola).
- 3) Kde leží (to město)?
- 4) Už jsou tady oba dva (muž).
- 5) V kuchyně voní (můj koláč).
- 6) Obě (poslední povídka) byly moc hezké.
- 7) Líbí se mi (ten větší obraz).
- 8) Obě (jejich sestřenice) studují medicínu.
- 9) Byli tam (naš syn).
- 10) Obě (úspěšné představení) jsou stále na programu našeho divadla.
- 11) „Na sedadle ležely dva (cizí velký nůž),“ řekla policie.
- 12) (moje věc) jsou už v kufru.
- 13) Viděl jsi na farmě (to jejich zvíře)?
- 14) Byl jsem rád, že přišli všichni (pozvaný přítel).
- 15) (velké ucho) jsou typické pro zajíce.
- 16) (ten ředitel) na to upozorňovali.
- 17) Naše škola stejně jako (jiné gymnázium) dostala státní finanční příspěvek.
- 18) Na zimní stadion nastoupili (naš a kanadský hokejista).
- 19) V téhle oblasti se vyskytují (infekční nemoc).
- 20) (ten nebezpečný virus) byly zničeny.
- 21) Děti si dopoledne hrály na sněhu a na louce pak vyrostli (ten nejkrásnější sněhulák), co jsem kdy viděl.
- 22) (toto štěně) mají všechny potřebné doklady k rase.
- 23) (tvoje krásná orchidea) mi udělaly velkou radost.
- 24) (naše i slovenská moderní drama) měla letos na festivalu velký úspěch.
- 25) Dodnes se přesně neví, jak žili (pravěký brontosaurus).

Příloha č. 6

Chybová taxonomie – nominativ plurálu

Následující tabulky vymezují klasifikaci tagů aplikovaných při detekci chyb v úloze ověřující osvojení mechanismu tvoření tvarů Nom. pl.:

SLOVNÍ DRUH

CHYBY VE SLOVNÍM DRUHU	
TAG	VYSVĚTLENÍ TAGU
Mž	chyba ve tvaru maskulina životného
Mn	chyba ve tvaru maskulina neživotného
F	chyba ve tvaru feminina
N	chyba ve tvaru neutra
SBR	chyba v položce s různými typy odchylek
H ³¹¹	chyba ve tvaru tvrdého adjektiva
S	chyba ve tvaru měkkého adjektiva
P	chyba ve tvaru posesivního zájmena
U	chyba ve tvaru ukazovacího zájmena

Tagy označující chyby ve slovních druzích, tabulka č. 11

SUBSTANTIVA

CHYBY V KATEGORII A		CHYBY V KATEGORII B (DALŠÍ SPECIFIKACE KATEGORIE A)		PŘÍKLAD CHYBY	NÁLEŽITÝ TVAR	KÓD STUDENTA, U NĚJŽ SE PŘÍKLAD CHYBY OBJEVIL
TAG	VYSVĚTLENÍ TAGU	SUBORDINOVANÝ TAG	VYSVĚTLENÍ SUBORDINOVANÉHO TAGU			
SBaf	chyba v koncovce substantiva	↓	↓	X	X	X
		SBafn	volba nenáležitě koncovky substantiva	<i>čaji,</i> <i>génia,</i> <i>staroste,</i> <i>startosty</i> ³¹²	<i>čaje,</i> <i>géniové,</i> <i>starosti,</i> <i>starosti</i>	03, 07, 01, 08

³¹⁰ Položky s různými typy odchylek substantiv definujeme v podkapitole 5.3, kde uvádíme, že jde o položky se substantivními tvary dítě – děti, přítel – přátelé, oko – oči, ucho – uši, u nichž v Nom. pl. dochází k hláskové alternaci ve kmeni a jejichž plurálové tvary většinou v množném čísle náleží k odlišnému rodu. Z uvedených důvodů se studenti-cizinci tyto lexémy učí jako výjimky, v T1 a v T2 tudíž nebyly zařazeny mezi položky s rodovou klasifikací, nýbrž tvoří svou specifickou skupinu, již označujeme jako *položky s různými typy odchylek*.

³¹¹ Pro statistické vyhodnocování musela být zajištěna jednoznačnost tagů. Z toho důvodu byly pro identifikaci adjektiv zavedeny tagy H (hard) a S (soft), nikoli příznačnější T a M (tvrdé a měkké adjektivum). Tag M označuje maskulina a zkratku T užíváme v této práci pro označení testu.

³¹² Do kategorie *volba nenáležitě koncovky* řadíme tvary Nom. pl. jako např. *starosty* (místo *starosti*), *tj čaje*, *ty roboti*, *nový knihy*, *posledný* apod. Uvědomujeme si, že příčiny chybných realizací tohoto typu mohou být různé. Z písemné produkce není zřejmé, zda PO slovní spojení korektně vyslovuje a v T1 či T2 je chybně písemně realizuje (v tomto případě by šlo o kategorii nedostatků pravopisných), nebo zda aplikuje nenáležitou

		SBafv	chyba v kvantitě vokálu v koncovce substantiva	<i>čajé, stůlý</i>	<i>čaje, stoly</i>	09, 12
SBk	chyba ve tvoření kmene při ohýbání substantiva	↓	↓	X	X	X
		SBkk	chyba v kmeni	<i>bratri, stůly, idee, děti, oci</i>	<i>bratři, stoly, ideje, děti, oči</i>	10, 06, 07, 09, 10
		SBkaf	chyba v kmenotvorné příponě ³¹³	<i>mládě, témy, cyklusy, muzeumy, rajče, dítěta, génieuse</i>	<i>mláďata, témata, cykly, muzea, rajčata, děti, géniové</i>	08, 03, 05, 10, 03, 07, 08
		SBke	chyba při použití vkladného –e	<i>sportoveci</i>	<i>sportovci</i>	01
SBfp	chyba fonetická nebo pravopisná	X	X	<i>sportovcy, děti, oči</i>	<i>sportovci, děti, oči</i>	08, 10, 03
SBjt	jiný typ chyby v substantivu	X	X	<i>mládí, kolegů (genitiv), sportovec</i>	<i>mláďata, kolegové, sportovci</i>	03, 09, 02
ASB	absolutní neznalost*	X	X	X	X	02

Tagy označující sledované typy chyb v substantivech, tabulka č. 12

* Jde o nevyplněnou položku, v níž se neprojeví hlubší kategorizace chyby.

Nejčastější kombinace nedostatků vyskytujících se v jednom slově byly: chyba v kmenotvorné příponě a aplikace nenáležité koncovky (např. *géniesi, génieuse, rajče, muzeum*).³¹⁴

pádovou koncovku. Z důvodu zachování jednotných kritérií hodnocení tyto jevy řadíme do výše uvedené skupiny chyb.

Do jiné kategorie řadíme skupinu chyb typu *slovenský géniové*. V tomto případě není z písemné produkce zřejmé, zda si PO neosvojila algoritmus tvoření kmene při ohýbání tvrdého adjektiva nebo zda aplikovala nenáležitou pádovou koncovku (nevyžadující alternaci kmene) nebo zda byla ovlivněna OČ. Ze stejného důvodu jako výše (tj. dodržení jednotných kritérií evaluace) hodnotíme tyto jevy jako chybu ve tvoření kmene při ohýbání tvrdého adjektiva.

³¹³ Do této kategorie volně zařazujeme nenáležitou přítomnost / nepřítomnost komponentů *–um (muzeum), –us (génies, cyklus)*. Z hlediska synchronního v morfematické stavbě těchto výrazů spatřujeme určitou analogii s morfematickou stavbou tvarů typu *kuře*, jsme si však vědomi problematičnosti tohoto označení, zejména proto, že jde o slova neslovanského původu.

TVRDÁ ADJEKTIVA

CHYBY V KATEGORII A		CHYBY V KATEGORII B (DALŠÍ SPECIFIKACE KATEGORIE A)		PŘÍKLAD CHYBY	NÁLEŽITÝ TVAR	KÓD STUDENTA, U NĚJŽ SE PŘÍKLAD CHYBY OBJEVIL
TAG	VYSVĚTLENÍ TAGU	SUBORDINOVANÝ TAG	VYSVĚTLENÍ SUBORDINOVANÉHO TAGU			
Haf	chyba v koncovce tvrdého adjektiva	↓	↓	X	X	X
		Hafn	volba nenáležité koncovky tvrdého adjektiva	<i>velký, slovenské</i>	<i>velká, slovenští</i>	09, 01, 08
		Hafv	chyba v kvantitě vokálu v koncovce tvrdého adjektiva	<i>pražska, slovenští³¹⁵</i>	<i>pražská, slovenští</i>	03, 10
Hk	chyba ve tvoření kmene při ohýbání tvrdého adjektiva	X	X	<i>slovenski, němečí, slovenscý, německý</i>	<i>slovenští, němečtí, slovenští, němečtí</i>	03, 02, 07, 06
Hfp	chyba fonetická nebo pravopisná	X	X	<i>slovenští, slovenscý,</i>	<i>slovenští, slovenští,</i>	10, 07,
Hjt	jiný typ chyby ve tvrdém adjektivu	X	X	<i>německých (genitiv), demokratictě</i>	<i>němečtí, demokratické</i>	09, 08
HA	absolutní neznalost	X	X	X	X	02

Tagy označující sledované typy chyb ve tvrdých adjektivech, tabulka č. 13

³¹⁴ Kategorizace některých chyb se odvíjí od jmenné shody. Jako SBkaf a zároveň SBafn bude tvar slova *muzeum* vyhodnocen např. ve větě *Finanční příspěvky dostala ...pražská muzeum...*, jelikož jde o nenáležitou přítomnost komponentu *-um* a nepřítomnost koncovky *-a*. Jako SBjt bude totéž slovo nahlíženo, pokud bude ze jmenné shody zřejmé, že jde o aplikaci jiného pádu či čísla, např. *Finanční příspěvky dostala ...pražské muzeum...* (v tomto případě jde o aplikaci Nom. sg.).

³¹⁵ Příklad *slovenští* je kategorizován jako dvě chyby, a to chyba v kvantitě vokálu v koncovce tvrdého adjektiva a chyba fonetická nebo pravopisná.

MĚKKÁ ADJEKTIVA

CHYBY V KATEGORII A		CHYBY V KATEGORII B (DALŠÍ SPECIFIKACE KATEGORIE A)		PŘÍKLAD CHYBY	NÁLEŽITÝ TVAR	KÓD STUDENTA, U NĚJŽ SE PŘÍKLAD CHYBY OBJEVIL
TAG	VYSVĚTLENÍ TAGU	SUBORDINO- VANÝ TAG	VYSVĚTLENÍ SUBORDINO- VANÉHO TAGU			
Saf	chyba v koncovce měkkého adjektiva	↓	↓	X	X	X
		Safn	volba nenáležité kocovky měkkého adjektiva	<i>posledné, poslednié, moderné</i>	<i>poslední, poslední, moderní</i>	09, 08, 08
		Safv	chyba v kvantitě vokálu v koncovce měkkého adjektiva	<i>posledni</i>	<i>poslední</i>	01
Sfp	chyba fonetická nebo pravopisná	X	X	<i>letný</i>	<i>letní</i>	12
Sjt	jiný typ chyby v měkkém adjektivu	X	X	<i>ty nejkrásnější roboty (akuzativ / životnost)</i>	<i>ti nejkrásnější roboti</i>	9
SA	absolutní neznalost	X	X	X	X	02

Tagy označující sledované typy chyb v měkkých adjektivech, tabulka č. 14

POSESIVNÍ ZÁJMENA

CHYBY V KATEGORII A		CHYBY V KATEGORII B (DALŠÍ SPECIFIKACE KATEGORIE A)		PŘÍKLAD CHYBY	NÁLEŽITÝ TVAR	KÓD STUDENTA, U NĚŽ SE PŘÍKLAD CHYBY OBJEVIL
TAG	VYSVĚTLENÍ TAGU	SUBORDINOVANÝ TAG	VYSVĚTLENÍ SUBORDINOVANÉHO TAGU			
Paf	chyba v koncovce posesivního zájmena	↓	↓	X	X	X
		Pafn	volba nenáležité koncovky posesivního zájmena	<i>naši, našy, moj, moje, naše, tvoji</i>	<i>naše, naše, moji, moji, naši, tvoje/tvá</i>	01, 03, 02, 05, 08, 03
		Pafv	chyba v kvantitě vokálu v koncovce posesivního zájmena	<i>mojí, naší</i>	<i>moji, naši</i>	03, 06
Pk	chyba tvoření kořenu při ohýbání posesivního zájmena	X	X	<i>můji, tvóji, náší, naše, muej</i>	<i>moji, tvoji, naši, naši, moji</i>	09, 10, 07, 08, 12
Pfp	chyba fonetická nebo pravopisná	X	X	<i>našy, mojoy</i>	<i>naši, moji</i>	10, 03,
Pjt	Jiný typ chyby v posesivním zájmenu	X	X	<i>můj (sg.), mých (genitiv)</i>	<i>moji, moji,</i>	8, 9
PA	absolutní neznalost	X	X	X	X	02

Tagy označující sledované typy chyb v posesivních zájmenech, tabulka č. 15

UKAZOVACÍ ZÁJMENA

CHYBY V KATEGORII A		CHYBY V KATEGORII B (DALŠÍ SPECIFIKACE KATEGORIE A)		PŘÍKLAD CHYBY	NÁLEŽITÝ TVAR	KÓD STUDENTA, U NĚJŽ SE PŘÍKLAD CHYBY OBJEVIL
TAG	VYSVĚTLENÍ TAGU	SUBORDINOVANÝ TAG	VYSVĚTLENÍ SUBORDINOVANÉHO TAGU			
Uaf	chyba v koncovce ukazovacího zájmena	↓	↓	X	X	X
		Uafn	volba nenáležité koncovky ukazovacího zájmena	<i>ty, te, ti, tě, ten, té</i>	<i>ta, ty, ty, ty, ty, ti</i>	07, 03, 01, 01, 02, 04
		Uafv	chyba v kvantitě vokálu v koncovce ukazovacího zájmena	<i>tí, tý</i>	<i>ti, ty</i>	01, 10
Ufp	chyba fonetická nebo pravopisná	X	X	<i>tí,</i>	<i>ti,</i>	09
Ujt	Jiný typ chyby v ukazovacím zájmenu	X	X	<i>tu (akuzati v sg.)</i>	<i>ty</i>	02
UA	absolutní neznalost	X	X	X	X	02
Un	chyba v nesklonné části ukazovacího zájmena			<i>tata, toté, tyty</i>	<i>tato, tato, tato</i>	17

Tagy označující sledované typy chyb v ukazovacích zájmenech, tabulka č. 16

Z taxonomie je zřejmé, že jsme se na všechny nedostatky nezaměřovali. V kořenu slova jsme nevěnovali pozornost např. kvantitě vokálu (např. *počítač* místo *počítač*, *zajímavá* místo *zajímavá*, *idea* místo *idea* atd.), nenáležitému grafému (např. *modelní auta* místo *moderní auta*) a dalším typům nedostatků pravděpodobně způsobených chybným opisem lexému.

Příloha č. 7

Porovnání výzkumných skupin

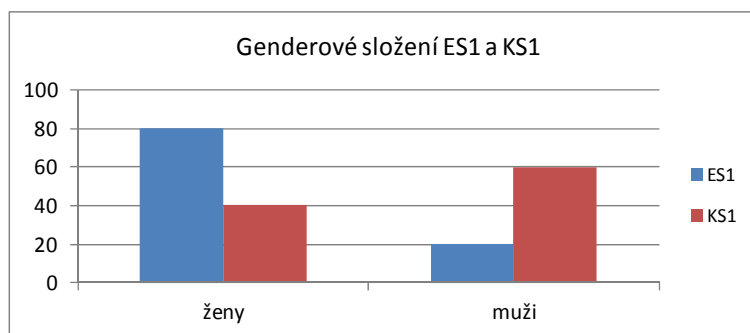
V této příloze provádíme analýzu 4 skupin – ES1, KS1 (začátečníci) a ES2, KS2 (mírně pokročilí). Nejprve komparujeme ES1 a KS1, následně mírně pokročilé.

Naším cílem je doložit, že soubory respondentů vztahující se k jedné jazykové úrovni jsou svým složením vhodné pro vzájemné srovnávání (tzn. že mezi nimi nejsou takové odlišnosti, které by mohly výsledky šetření zkreslovat).³¹⁶

Pro zmíněný rozbor sledujeme následující:

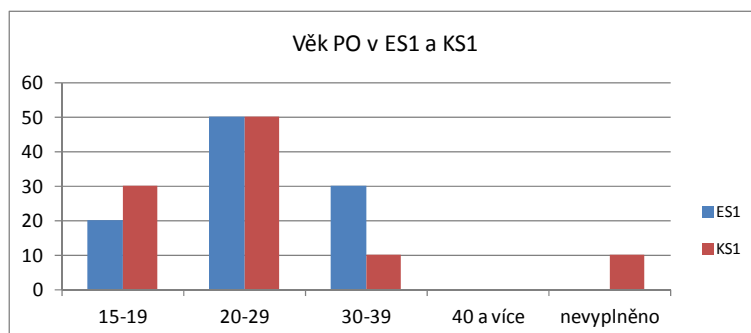
- a) věk účastníků šetření;
- b) slovanský / neslovanský původ mateřštiny PO;
- c) znalost cizích jazyků;
- d) dobu, po kterou se PO učily češtinu;
- e) typ instituce, v níž se PO učily češtinu;
- f) délku pobytu frekventantů v České republice před začátkem intenzivního kurzu na UBS FF UK.

Porovnání skupin začátečníků (ES1 a KS1)



Genderové složení ES1 a KS1, graf č. 15

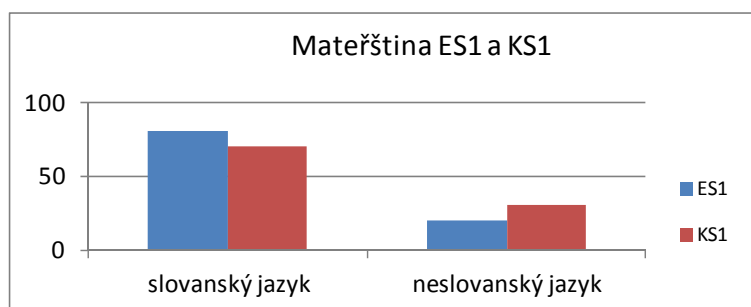
³¹⁶ Srovnatelnost skupin je důležitá k tomu, aby mohl být rozdíl znalostí na výstupní úrovni považován za platný. Skupiny musejí být podobného složení, abychom mohli sledovat jejich vývoj a abychom mohli pracovat s rozdílem získaných vědomostí. Nejde nám o jejich absolutní shodu, ale chceme vyloučit, že by některý z kurzů svým personálním sestavením vyžadoval odlišné pedagogické postupy (neměla by být např. jedna třída s ryze slovanskými rodilými mluvčími a druhá s Asiaty atd.) nebo že by byl zcela jiného sociálního složení (třída žen, věková kategorie apod.).



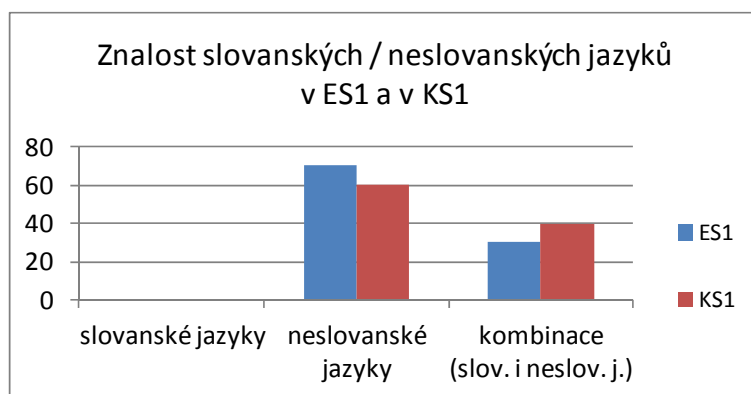
Věkové složení ES1 a KS1, graf č. 16

Jak ukazuje graf č. 15, soubor respondentů ES1 tvořilo celkem 80 % žen a 20 % mužů. Polovina účastníků výzkumného šetření byla ve věku 20–29 let, 30 % dotázaných se zařadilo do kategorie 30–39 let. Nejméně často byla zastoupena kategorie do 19 let (20 %), viz graf č. 16.

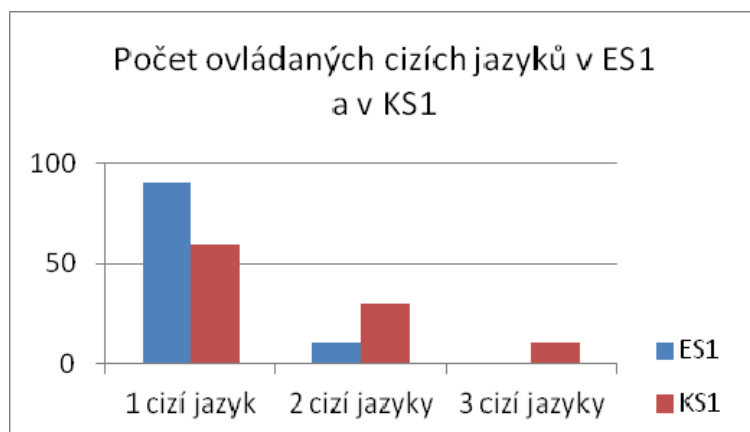
KS1 se skládala ze 6 mužů a 4 žen. Věk celkem 50 % zúčastněných se pohyboval mezi 20 a 29 lety, 30 % PO bylo mladších 20 let a jednomu dotázanému bylo 30 let. V jednom dotazníku ze skupiny KS1 nebyla položka týkající se věku vyplněna. Respondent starší 39 let se v ES1 ani v KS1 nevyskytoval.



Mateřský jazyk PO v ES1 a KS1, graf č. 17



Znalost slovanských / neslovanských jazyků v ES1 a KS1, graf č. 18

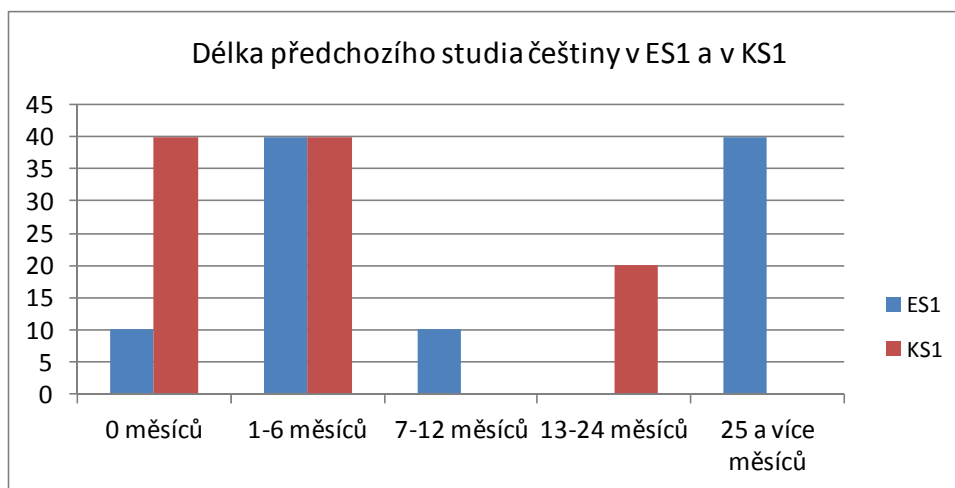


Počet ovládaných jiných cizích jazyků PO v ES1 a KS1, graf č. 19

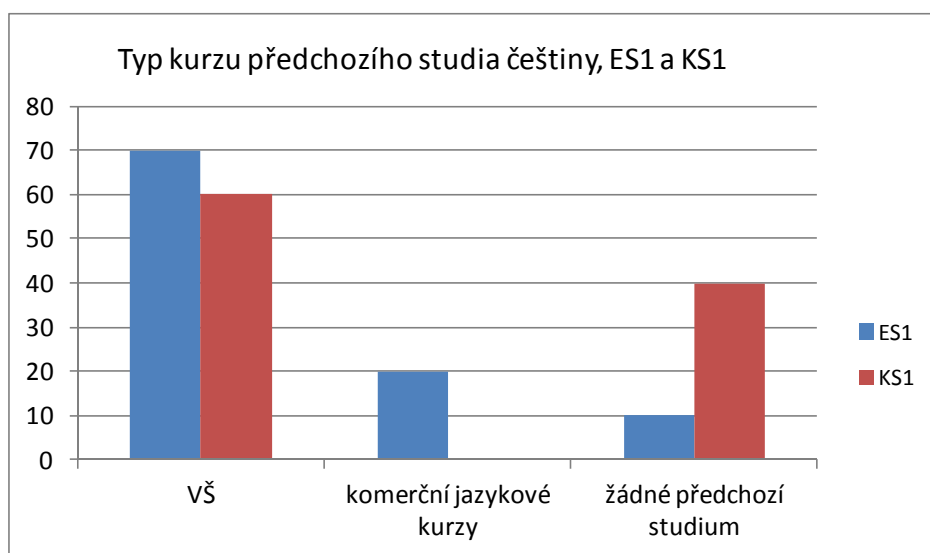
V ES1 uvedlo 80 % ze souboru dotazovaných do položky k mateřštině neslovanský jazyk, slovanským jazykem jako mateřským mluvilo 20 % PO, viz graf č. 17. Podle výsledků šetření všichni respondenti ovládali alespoň jeden cizí jazyk (90 % jeden cizí jazyk, 10 % dva cizí jazyky).³¹⁷ Sledovali jsme také, zda mateřština PO a jinojazyčné kódy zapsané v položce *znalost dalších jazyků* jsou slovanského / neslovanského původu či zda respondent ovládá jak slovanský, tak neslovanský jinojazyčný kód, viz graf č. 18. Celkem 70 % studentů mluvilo v ES1 před studiem češtiny neslovanskými jazyky a zbylých 30 % slovanským i neslovanským jazykem.

V ES2 70 % zúčastněných poznamenalo k mateřštině neslovanský jazyk a 30 % slovanský jazyk. Celkem 60 % respondentů mluvilo jedním cizím jazykem, 30 % dvěma a 10 % třemi cizími jazyky. Jak ukazuje graf č. 19, z komparace mateřštiny se znalostí cizích jazyků plyne, že více než polovina PO (60 %) ovládala jen jazyky neslovanské a 40 % disponovalo znalostmi ze slovanských i neslovanských jinojazyčných kódů.

³¹⁷ V programu Česká studia na FF UK v Praze je zvykem, že studenti ovládají angličtinu, která (obzvláště v případě začátečníků) plní funkci mediačního jazyka. Z vyhodnocených dotazníků vyplynulo, že necelých 10 % PO ze všech sledovaných skupin angličtinu neovládalo. Tato skutečnost mimo jiné potvrzuje, že v divadelním semináři (tzn. ve skupině heterogenní z hlediska jazykové úrovně i mateřštiny frekventantů) je nutné ke komunikaci využívat výlučně češtinu, a to i v rámci tohoto programu.



Délka předchozího studia češtiny PO v ES1 a KS1, graf č. 20



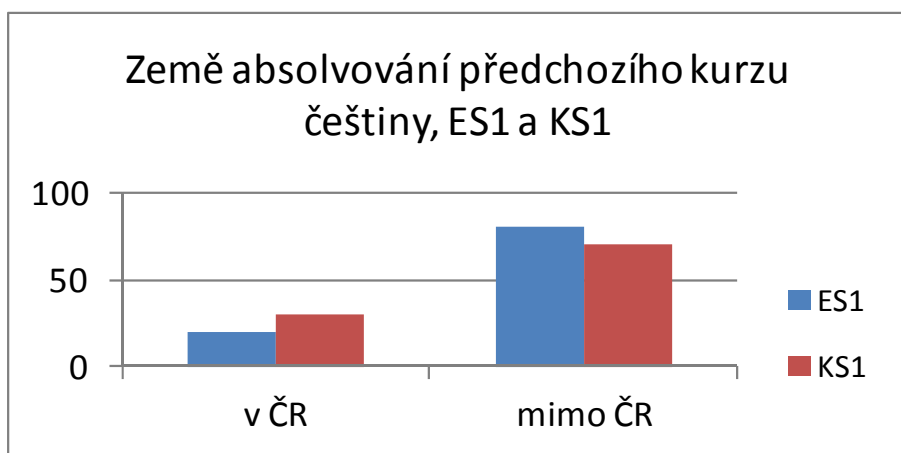
Typ kurzu předchozího studia češtiny (ES1 a KS1), graf č. 21

S ohledem na charakter výzkumu nás dále zajímala délka předchozího studia českého jazyka a informace o absolvovaném kurzu češtiny (viz grafy č. 20 a 21).

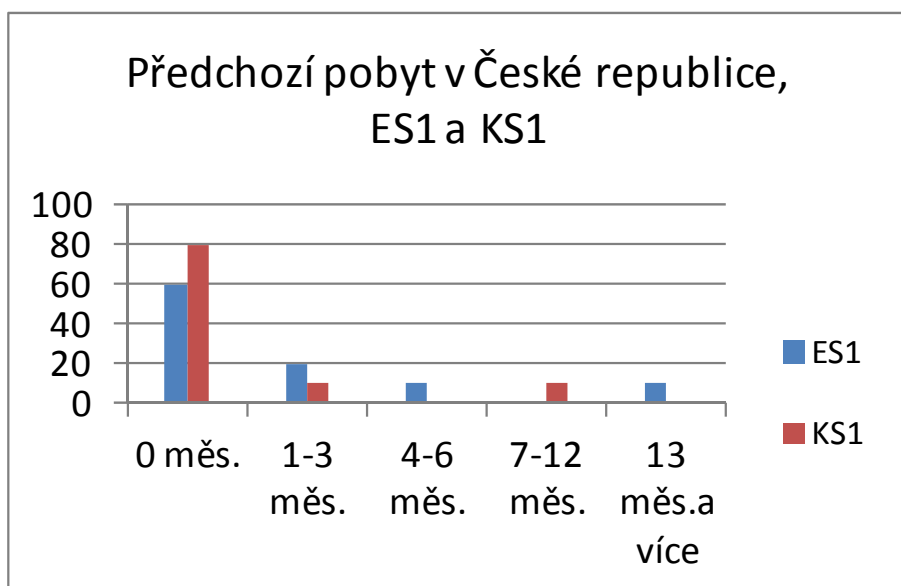
V ES1 se 40 % respondentů zabývalo češtinou více než 2 roky, stejné údaje vykazuje kategorie s délkou studia do 6 měsíců (40 %). Nejméně často byly zastoupeny skupiny nabývajících češtinu po dobu 7–12 měsíců (10 %) a s žádným předchozím studiem cílového jazyka (10 %).³¹⁸ Mezi PO se nevyskytoval frekventant, který by se zařadil ke studujícím češtiny 1 až 2 roky. Graf č. 21 dokládá, že cca dvě třetiny ES1 (70 %) studovaly češtinu na vysoké škole, pouze 20 % navštěvovalo komerční jazykové kurzy.

³¹⁸ Těchto 10 % PO následně nevyplňovalo položky týkající se typu kurzu.

V KS2 byl pro 40 % frekventantů kurz Českých studií první výukou češtiny, u stejného počtu PO nepřesáhla délka předchozího studia půl roku. Celkem 20 % osazenstva KS1 se učilo češtinu 1 až 2 roky. Žádný respondent se nezařadil do kategorie 7–12 měsíců ani do skupiny 25 více měsíců. Absolvovaná výuka cílového jazyka probíhala v 60 % případů na vysoké škole, zbylých 40 % tvořili absolutní začátečníci, kteří se žádných předchozích kurzů češtiny nezúčastňovali.



Země absolvování předchozího kurzu češtiny (ES1 a KS1), graf č. 22



Předchozí pobyt v České republice PO v ES1 a KS1, graf č. 23

V rámci analyzovaných oblastí jsme se zajímali, zda dřívější kurzy respondentů probíhaly v České republice (ČR), nebo v cizině a zda respondenti před začátkem našeho kurzu žili v česky mluvícím prostředí.³¹⁹

Jak ukazují grafy č. 22 a 23, v souboru respondentů-začátečnicků se v ES1 nacházelo pouze 20 % studentů, kteří navštěvovali kurz češtiny v ČR, a 40 % po nějakou dobu žilo před začátkem kurzu Českých studií v česky mluvícím prostředí (u většiny nepřekročila délka pobytu 6 měsíců).³²⁰ Podobné údaje se vztahovaly ke KS1, v níž v cílové zemi před začátkem kurzu studovalo 30 % frekventantů a v uvedené zemi bydlelo celkem 20 % dotázaných.

Z analýzy ES1 a KS1 vyplývají pro obě skupiny následující skutečnosti:

- 1) skupiny tvořili muži i ženy, z nichž byla polovina ve věku od 20 do 29 let;
- 2) většina frekventantů označila za svou mateřštinu neslovanský jazyk a neovládala žádný slovanský jazyk;³²¹
- 3) 100% respondentů mluvilo alespoň jedním cizím jazykem.³²²

V ES1 i KS1 před začátkem kurzu Českých studií:

- 4) studovala většina PO češtinu pro cizince (délka předchozího studia češtiny se ve 40 % v ES1 i KS1 pohybovala mezi 1–6 měsíci);
- 5) účastníci šetření většinou buď nikdy nebyli v České republice nebo zde pobývali méně než 1 měsíc;
- 6) většina studentů neabsolvovala výuku češtiny v cílové zemi.³²³

³¹⁹ Před vyplňováním dotazníků byli respondenti s jeho položkami seznámeni. U otázky 9 (tj. *Žil/a jste někdy v ČR, než jste začal/a studovat v tomto jazykovém kurzu?*) jsme požadovali, aby se vyjádřili i ti, kteří např. pracovali ve firmě, kde se mluvilo česky.

³²⁰ V dotaznících se vyskytovaly tyto konkrétní údaje k délce pobytu v ČR: 1 měsíc (dva případy), 6 měsíců a 5 let (1 dotázaný).

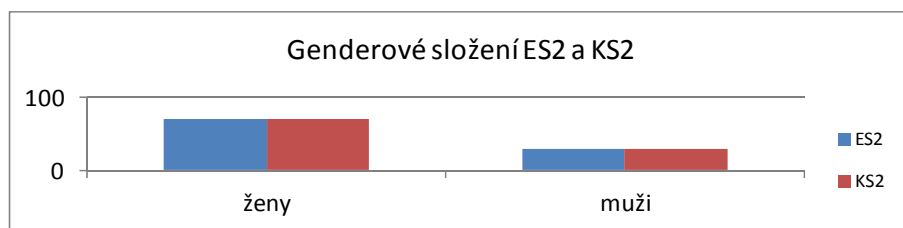
Bližší jsme se zabývali studentem pobývajícím v českém prostředí 5 let, jelikož byl zařazen do skupiny začátečnicků. Jednalo se o frekventanta, který mimo češtinu neovládal žádný slovanský jazyk, absolvoval tři krátkodobé kurzy češtiny pro začátečníky a prioritně se stýkal s anglickými a francouzskými mluvčími.

³²¹ Údaje nezahrnují určité předchozí znalosti češtiny. Otázka v dotazníku vztahující se ke znalostem cizích jazyků nebyla do výběru jazyků zařazena čeština, ani ji žádný respondent nejmenoval v položce *jiný* (rozuměj jiný cizí jazyk).

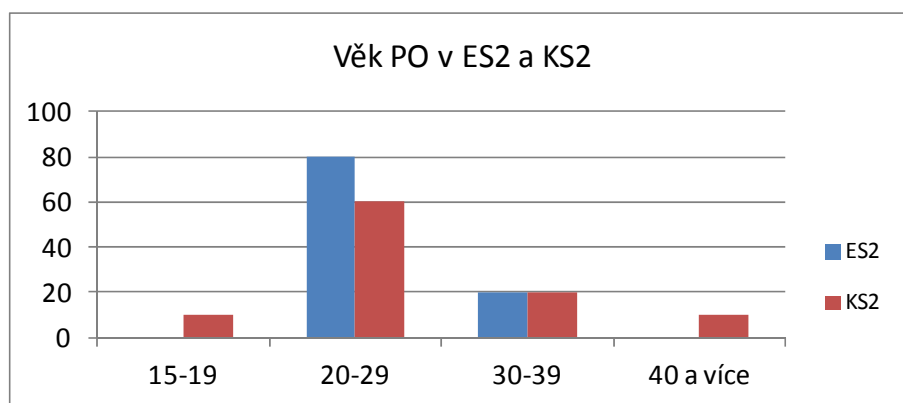
³²² Údaje nezahrnují znalosti češtiny.

³²³ Počet studentů, kteří se učili češtinu v cílové zemi, nepřesáhl ani u jedné z komparovaných skupin 30 %.

Porovnání skupin mírně pokročilých (ES2 a KS2)



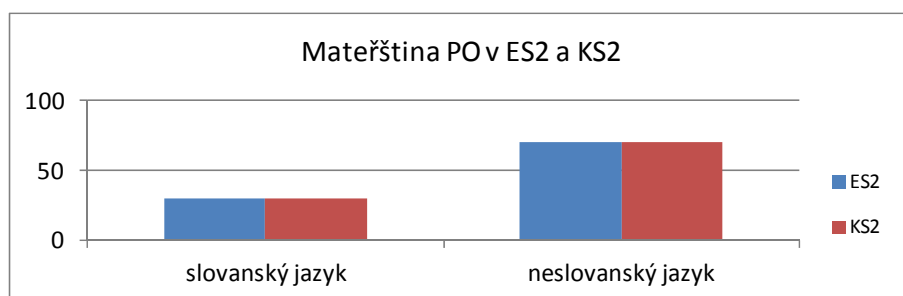
Genderové složení ES2 a KS2, graf č. 24



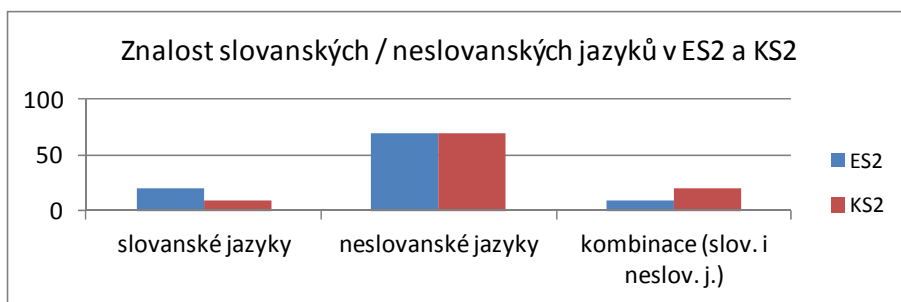
Věkové složení ES2 a KS2, graf č. 25

Podle grafů č. 24 a 25 se ES2 se skládala žen (70 %) i z mužů (30 %). Věk většiny účastníků (80 %) se pohyboval mezi 20 a 29 lety. Pouze ve 20 % případů bylo přes 30 let.

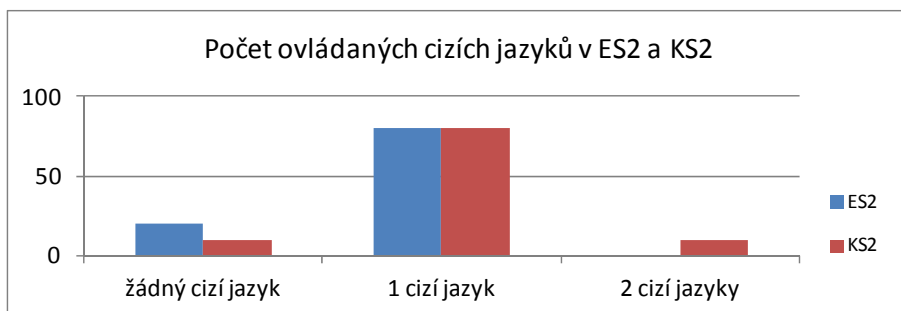
Stejně jako ES2 tvořilo rovněž KS2 70 % žen a 30 % mužů. Celkem 60 % studentů KS2 bylo ve věku 20–29 let a 20 % dotázaných se zařadilo do kategorie 30–39 let. Nejméně zúčastněných (10 %) bylo mladších 20 let a stejné množství respondentů bylo starších 40 let.



Mateřský jazyk PO v ES2 a KS2, graf č. 26



Znalost slovanských / neslovanských jazyků v ES2 a KS2, graf č. 27



Počet ovládaných jiných cizích jazyků PO v ES2 a KS2, graf č. 28

Jak ukazuje graf č. 26, 70 % respondentů ES2 i KS2 uvedlo k mateřtině neslovanský jazyk, ke slovanským rodilým mluvčím se zařadilo zbylých 30 %.

Vyhodnocené dotazníky doložily, že 80 % frekventantů obou komparovaných skupin umělo alespoň 1 cizí jazyk.³²⁴ V KS2 ovládalo dva jinojazyčné kódy 10 % studentů. V položce *znalost dalších jazyků* nebyl žádný záznam u 20 % PO z ES2 a u 10 % PO z KS2, viz graf č. 28.³²⁵

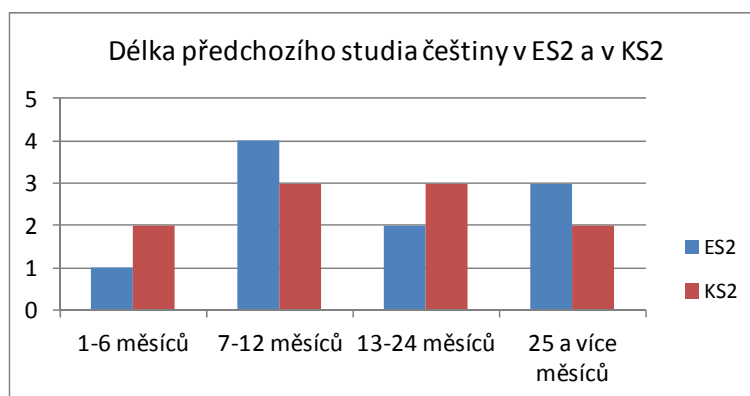
Jak u začátečníků, takt u mírně pokročilých jsme porovnávali slovanský / neslovanský původ mateřtiny a osvojeného cizího jazyka, viz graf č. 27. V obou porovnávaných entitách tvořili nejpočetnější skupinu studenti bez znalosti slovanského jazyka (v obou případech jde o 70 %). Celkem 20 % ES2 mluvilo jen rusky a 10 % osazenstva kurzu hovořilo slovanským i neslovanským jazykem.³²⁶ Naopak v KS2 disponovalo 20 % PO znalostmi ze slovanských

³²⁴ Ve skupinách mírně pokročilých jsme sice očekávali, že frekventanti budou mít jisté znalosti češtiny, zajímali jsme se však o ovládnutí jinojazyčných kódů, jež studenti nabyli před začátkem studia češtiny. Do nabídky cizích jazyků (v dotazníku) proto není zahrnuta čeština. V jednom případě však byla čeština jmenována v kolonce *jiný* (rozuměj jiný cizí jazyk, jež není zahrnut v nabídce). Při zpracovávání dat měl tento údaj nulovou hodnotu.

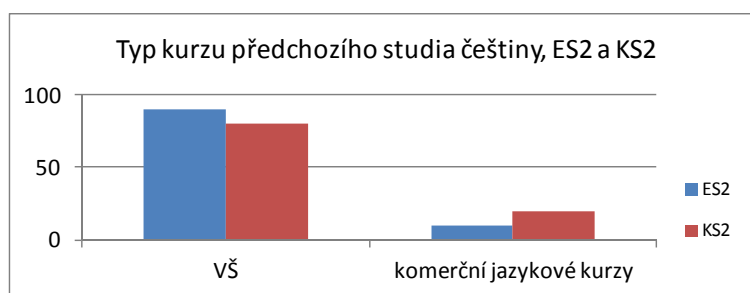
³²⁵ Ve všech těchto případech se jednalo o Slováky. Z toho důvodu při dalším porovnávání, které se týkalo původu mateřtiny a osvojeného cizího jazyka, vznikla „podskupina“, v níž studenti ovládali pouze jeden jazyk, a to slovanský. Tato skutečnost nám zároveň potvrdila, že MJT nemůže využívat mediačního jazyka, neboť dva studenti v divadelním semináři anglicky nerozuměli (z celkového počtu 40 PO jich 37 ovládalo angličtinu).

³²⁶ Daných 20 % účastníků výzkumného šetření mělo ruštinu jako mateřský jazyk. Položka ke znalosti dalších jazyků následně buď nebyla nevyplněna, nebo v ní byla uvedena čeština.

i neslovanských jinojazyčných kódů a jen 10 % účastníků výzkumného šetření mluvílo pouze rusky.³²⁷



Délka předchozího studia češtiny PO v ES2 a KS2, graf č. 29

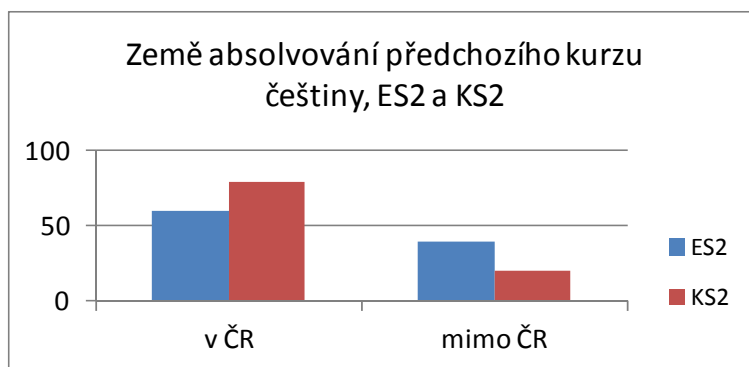


Typ kurzu předchozího studia češtiny (ES2 a KS2), graf č. 30

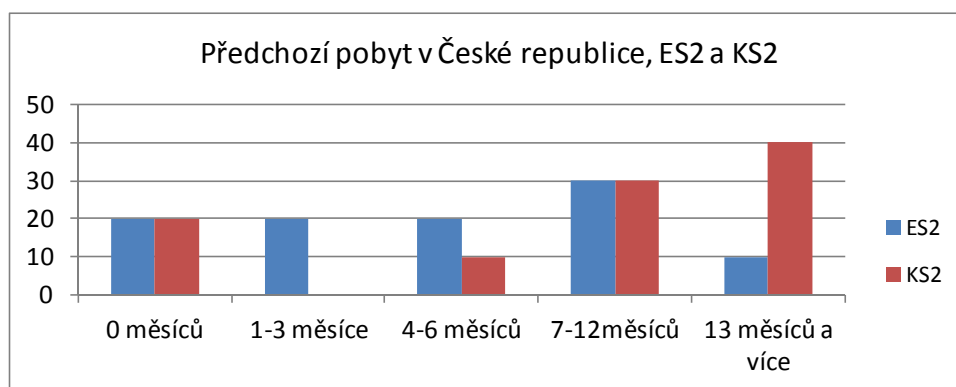
Podle grafu č. 29 se v ES2 necelá polovina (40 %) studentů zabývala češtinou po dobu 7–12 měsíců. U 30 % dotázaných přesahovala délka předchozího studia češtiny 2 roky, 20 % se zařadilo do kategorie studujících daný jazyk 13–24 měsíců. Mezi PO bylo pouze 10 % těch, kteří se před začátkem kurzu věnovali češtině cca 1 semestr. Jak ukazuje graf č. 30, převážná většina (90 %) studovala zmíněný jazyk na vysoké škole, jen 10 % navštěvovalo komerční jazykové kurzy.

V KS2 se 30 % cizinců před začátkem kurzu Českých studií učilo češtinu 2 semestry (tj. 7–12 měsíců), stejný počet PO se zařadil do kategorie 13–24 měsíců. Ve 20 % překročila délka předchozího studia 2 roky a tytéž hodnoty se vztahují k jednosemestrální výuce. Přes tři čtvrtiny frekventantů absolvovaly vysokoškolskou výuku a 20 % PO navštěvovalo kurzy komerčních jazykových škol.

³²⁷ Viz předchozí poznámku.



Země absolvování předchozího kurzu češtiny (ES2 a KS2), graf č. 31



Předchozí pobyt v České republice PO v ES2 a KS2, graf č. 32

Z výsledků zaznamenaných v grafech č. 31 a 32 je zřejmé, že v ES2 navštěvovalo 60 % PO kurz češtiny v cílové zemi, zbylých 40 % se učilo češtinu v zahraničí. Před začátkem kurzu žilo celkem 80 % dotázaných po určitou dobu v česky mluvícím prostředí (30 % studentů pobývalo v ČR 7–12 měsíců, do kategorie 1–3 měsíce se zařadilo 20 % přítomných a stejné údaje se vztahovaly ke kategorii 4–6 měsíců, jen 10 % žilo v ČR déle než rok).

V KS2 stejně jako v ES2 většina frekventantů (80 %) studovala před začátkem našeho kurzu češtinu v ČR a 80 % se po nějakou dobu zdržovalo v česky mluvícím prostředí (40 % frekventantů žilo v cílové zemi déle než jeden rok, 30 % studentů se začlenilo do kategorie 7–12 měsíců, 10 % přítomných pobývalo v ČR 4–6 měsíců). V ES2 i KS2 bylo 20 % členů kurzu v ČR poprvé.

Z uvedené analýzy ES2 a KS2 vyplývají pro obě skupiny následující skutečnosti:

- 1) skupiny se skládaly z mužů i žen (jejich procentuální zastoupení bylo v obou případech stejné);
- 2) více než polovina cizinců byla ve věku od 20 do 29 let;

- 3) 70 % PO označilo za svou mateřštinu neslovanský jazyk a stejný počet neovládal žádný slovanský jazyk;
- 4) 80 % respondentů mluvilo alespoň jedním cizím jazykem.

V ES2 i KS2 před začátkem kurzu Českých studií:

- 5) 100 % studentů se učilo češtinu jako cizí jazyk (byly srovnatelně zastoupeny kategorie specifikující délku předchozího studia češtiny, žádná ze sledovaných kategorií ani v jedné skupině výrazně nedominovala);
- 6) většina účastníků šetření měla zkušenost s vysokoškolskou výukou češtiny v ČR;
- 7) převážná většina frekventantů (80 %) žila po určitou dobu v České republice (přičemž ani v jedné skupině žádná ze sledovaných kategorií týkající se délky pobytu v ČR výrazně nedominovala).

SEZNAM POUŽÍVANÝCH ZKRATEK

Ak. – akuzativ

AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka

ČJL – Český jazyk a literatura

ČNK – Český národní korpus

ES1 – experimentální skupina začátečníků

ES2 – experimentální skupina pokročilých

KS1 – kontrolní skupina začátečníků

KS2 – kontrolní skupina pokročilých

MJT – metoda jevištního tvaru

Nom. – nominativ

OČ – obecná čeština

PHV – pozorovaná hladina významnosti

pl. – plurál

PLK – Pražský lingvistický kroužek

PO – pokusná osoba

SaS – Slovo a slovesnost

sg. – singulár

SGAV – strukturně globální audiovizuální metoda

SERR – Společný evropský referenční rámec pro jazyky

T1 – vstupní test

T2 – výstupní test

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

Odborná literatura

- Adamovičová, A. – Pešička, J.: Běžně mluvený jazyk ve výuce češtiny pro cizince. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha, Akropolis, 2006, s. 81–85.
- Andrášová, H.: Metodické zásady nácviku české výslovnosti pro výuku cizinců (ukázka z připravované publikace „Na cestě za češtinou“). In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006–2007*. Praha, Akropolis, 2007, s. 79–94.
- Anghelescu, K.: Logopedická terapie u cizinců. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2012*. Praha, Akropolis, 2012, s. 137–142.
- Badegruber, B.: *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha, Portál, 1994.
- Bělič, J.: Vznik hovorové češtiny a její poměr k češtině spisovné. In: *Československé přednášky pro IV. mezinárodní sjezd slavistů v Moskvě*. Praha, NČAV, 1958, s. 59–71.
- Bělič, J.: Bojujeme za upevňování a šíření hovorové češtiny. *Český jazyk a literatura*, 9, 1959, s. 433–441.
- Beneš, E. a kol.: *Metodika cizích jazyků*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1970.
- Berger, P. L.: *Pozvání do sociologie*. Praha, Správa sociálního řízení FMO, 1991.
- Blahník, V. K.: *Světové dějiny divadla*. Praha, Aventinum, 1929.
- Bobková-Valentová, K.: *Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia*. Praha, Karolinum, 2006.
- Boccou Kestřánková, M.: Jevištní tvar jako řešení jednoho lingvodidaktického problému ve 21. století. In: *Čeština jako cizí jazyk VI., Materiály z VI. Mezinárodního symposia o češtině v zahraničí*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, 2012, s. 167–174.
- Boccou Kestřánková, M.: K pojetí metody jevištního tvaru a k jejímu postavení v kontextu metod. In: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference, Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2013*. [CD-ROM] Hradec Králové, Magnanimitas, 2013, s. 2173–2181.
- Boccou Kestřánková, M.: Jedna z možností kvalitativního hodnocení. In: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně*

- čestiny pro cizince). [CD-ROM] Univerzita Karlova v Praze Ústav jazykové a odborné přípravy, 2014, s. 6–10.
- Brockett, O. G.: *Dějiny divadla*. Praha, Nakladatelství Lidové noviny, 2001.
- Budínská, H.: *Hry pro šest smyslů*. Praha, Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2004.
- Byčkovský, P.: *Základy měření výsledků výuky (Tvorba didaktického testu)*. Praha, VÚIS ČVUT, 1984.
- Canale, M. – Swain, M.: Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1980, s. 1–47.
- Corbinová, J. – Strauss, A.: *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice, Albert, 1999.
- Cvejnová, J. a kol.: *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)*. Praha, VÚP v Praze, 2008.
- Cvrček, V.: *Teorie jazykové kultury po roce 1945*. Praha, Karolinum, 2006.
- Cvrček, V.: *Mluvnice současné češtiny*. Praha, Karolinum, 2010.
- Čadská, M. a kol.: *Čeština jako jazyk cizí. Úroveň A2*. Praha, MŠMT ČR, 2005.
- Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha, Karolinum, 1997.
- Čechová, M.: O potřebě integrace komunikační a systémové výuky. *Český jazyk a literatura*, 44, 1994, s. 158–162.
- Čechová, M.: *Komunikační a slohová výchova*. Praha, Institut sociálních vztahů, 1998.
- Čechová, M.: *Řeč o řeči*. Praha, Academia, 2012.
- Čechová, M. a kol.: *Čeština – řeč a jazyk*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 2011.
- Čechová, M. – Krčmová, M. – Minářová, E.: *Současná stylistika*. Praha, Nakladatelství Lidové noviny, 2008.
- Čechová, M. – Chloupek, J. – Krčmová, M. – Minářová E.: *Stylistika současné češtiny*. Praha, Institut sociálních vztahů, 1997.
- Čechová, M. – Chloupek, J. – Krčmová, M. – Minářová, E.: *Současná česká stylistika*. Praha, Institut sociálních vztahů, 2003.
- Čechová, M. – Styblík, V.: *Didaktika češtiny*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
- Čechová, M. – Styblík, V.: *Čeština a její vyučování*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1998.

- Čechová, M. – Zimová, L.: Multietnická komunikace, zvláště ve škole. *Naše řeč*, 84, 2001, s. 57–61.
- Čapková, D.: *Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského*. Praha, Academia, 1977.
- Čermák, F.: Jak Češi mluví (ale méně už píšou). *Český jazyk a literatura*, 43, 1993, s. 177–179.
- Čermák, F.: *Jazyk a jazykověda*. Praha, Karolinum, 2011.
- Čermák, F.: Obecná a spisovná čeština: Poměr, funkce a metodologie. In: *Spisovnost a nespisovnost dnes*. Brno, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1996, s. 14–18.
- Černý, F. a kol.: *Dějiny českého divadla I*. Praha, Academia, 1968.
- Čmejrková, S.: Gramatika a pragmatika. In: *Čeština – univerzália a specifika 4*. Praha, Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 59–69.
- Daneš, F.: Pojem „spisovného jazyka“ v dnešních společenských podmínkách. In: *Dynamika současné češtiny z hlediska lingvistické teorie a školské praxe*. Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1988, s. 21–28.
- Daneš, F. a kol.: *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. Praha, Academia, 1997.
- Disman, M.: *Receptář dramatické výchovy*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1976.
- Dittrichová, J. – Sobotková, D.: *Hra ve vývoji dětí v prvním roce života*. Praha, Grada, 2006.
- Duběda, T.: *Jazyky a jejich zvuky. Univerzalie a typologie ve fonetice a fonologii*. Praha, Karolinum, 2005.
- van Ek, J.-A.: *Objectives for Foreign Language Learning I, II*. Strasbourg, Council of Europe Press, 1993.
- Fink, E.: *Hra jako symbol světa*. Praha, Český spisovatel, 1993.
- Fontana, D.: *Psychologie pro školní praxi*. Praha, Portál, 2010.
- Gadamer, H.-G.: Pravda a metoda. In: *Myšlení o divadle II*. Praha, 1993, s. 11–18.
- Gavora, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno, Paido, 2010.
- Gejgušová, I. – Palenčárová, J.: *Vybrané kapitoly z didaktiky českého jazyka a literatury*. Ostrava, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2003.
- Hádková, M.: *Čeština z druhé strany*. Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, 2008.

- Hádková, M.: Čemu z našeho národního jazyka učit, máme-li cizince naučit česky? In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2011*. Praha, Akropolis, 2011, s. 33–40.
- Hádková, M. – Línek, J. – Vlasáková, K.: *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. Praha, MŠMT ČR, 2005.
- Hánková, D.: Co lze získat z učebních materiálů. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha, Akropolis, 2006, s. 187–198.
- Hánková, D.: Gramatika jako proces. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2010*. Akropolis, Praha, 2010, s. 33–50.
- Hánková, D.: Opravit, či neopravit? K práci s chybou v ústním projevu studentů češtiny jako cizího jazyka. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2010*. Praha, Akropolis, 2010, s. 51–60.
- Hánková, D.: Práce s chybou v ústním a písemném projevu studentů čeština jako cizího jazyka 2011. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2011*. Praha, Akropolis, 2011, s. 115–124.
- Hausenblas, K. – Kuchař, J. a kol.: *Čeština za školou*. Panorama, Praha, 1979.
- Havránek, B.: Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura. In: *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha, Melantrich, 1932, s. 32–84.
- Hedbávná, B. – Janoušková, J. – Veroňková, J.: Výslovnost češtiny u cizinců – poznámky k metodám výuky. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2007–2009*. Praha, Akropolis, 2009, s. 27–34.
- Hendl, J.: *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Portál, Praha, 2008.
- Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- Hermochová, S.: *Sociálně psychologický výcvik. Příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1982.
- Hermochová, S.: *Metody aplikované sociální psychologie IV. Sociálně psychologický výcvik ve školním věku*. Praha, Karolinum, 1991.
- Hermochová, S.: *Hry pro život. Sociálně psychologické hry pro děti a mládež. 1. a 2. díl*. Portál, Praha, 1994.
- Hermochová, S. – Neumann, J.: *Hry do kapsy. Sociálně psychologické, motorické a kreativní hry*. Praha, Portál, 2003.
- Hirschová, M.: *Pragmatika v češtině*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2006.

- Hodgson, J. – Richards, E.: *Improvisation – Discovery and Creativity in Drama*. Londýn, Methuen, 1967.
- Holá, L.: Zprostředkovací (mediační) jazyk v hodinách češtiny pro cizince – ano či ne? In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2003–2005*. Praha, Akropolis, 2005, s. 33–40.
- Hrabal, V. – Lustigová, Z. – Valentová, L.: *Testy a testování ve škole*. Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1992.
- Hrbáček, J.: *Úvod do studia českého jazyka*. Praha, Karolinum, 1994.
- Hrdlička, M.: *Překladatelské miniatury*. Praha, Karolinum, 1995.
- Hrdlička, M.: K podobě mluvnické poučky v učebnicích češtiny pro cizince. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006–2007*. Praha, Akropolis, 2007, s. 49–53.
- Hrdlička, M.: *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha, Karolinum, 2009.
- Hrdlička, M.: *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň, PF ZČU v Plzni, 2010.
- Hronek, J. – Sgall, P.: *Čeština bez příkras*. Praha, HaH, 1992.
- Huizinga, J.: *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. Praha, Mladá fronta, 1971.
- Chlup, O.: Didaktické myšlenky J. A. Komenského v díle Nejnovější metoda jazyků. In: *Vybrané spisy Jan Amose Komenského. 3. díl*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1964, s. 5–13.
- Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha, Academia, 2006.
- Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, Academia, 2013.
- Choděra, R. a kol.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II.)*. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě, 2000.
- Choděra, R. a kol.: *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Rudná u Prahy, Editpress, 2001.
- Choděra, R. – Ries, L. a kol.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (I.)*. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě, 2000.
- Chráska, M.: *Didaktické testy*. Brno, Paido, 1999.
- Chráska, M.: *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha, Grada, 2007.
- Jakubše, K.: Problémy Čiňanů při nácviu české výslovnosti. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2012*. Akropolis, Praha, 2012, s. 155–164.

- Jelínek, J.: *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
- Kasíková, H. – Vališová, A. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha, Grada, 2011.
- Kestřánková, M.: Některé metody ve výuce češtiny jako cizího jazyka s využitím dramatu. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006–2007*. Akropolis, Praha, 2007, s. 95–100.
- Kestřánková, M.: *Dialogy k výuce češtiny pro cizince*. Praha, Karolinum 2011.
- Kestřánková, M.: Metoda jevištního tvaru. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2010*. Akropolis, Praha, 2010, s. 87–94
- Kolářová, E.: J. A. Komenský a divadlo. In: *Pocta Univerzity Karlovy J. A. Komenskému*. Praha, Karolinum, 1990, s. 274–284.
- Komenský, J. A.: Velká didaktika. Dědictví Komenského. In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského, sv. 17. Ústřední spolek jednot učitelů na Moravě, Brno 1913*.
- Komenský, J. A.: Schola ludus. Dědictví Komenského. In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského, sv. 9. Brno, Ústřední spolek jednot učitelů na Moravě, 1915*.
- Komenský, J. A.: Škola vševědná, In: *Výbor prací potockých*. Praha, Dědictví Komenského, 1926.
- Komenský, J. A.: Nejnovější metoda jazyků. In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského, sv. 3. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1964*.
- Komenský, J. A.: Škola hrou. Předmluva k členům městské rady amsterodamské. *Divadelní výchova, 7*, Praha, Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti, 1970, s. 1–9.
- Komenský, J. A.: *Informatorium školy mateřské*. Praha, Kalich, 1992.
- Kořenský, J.: *Komunikace a čeština*. Praha, HaH, 1992.
- Kostečka, J.: O češtině za čínskou zdí podruhé. *Český jazyk a literatura, 46*, 1996, s. 221–225.
- Koťátková, S. a kol.: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha, Karolinum, 1998.
- Krashen, S. D.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press, 1981.
- Krashen, S. D. – Tarrell. T.: *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. New York, Pergamon Press, 1983.

- Kresin, S. C.: Výuka češtiny pro anglicky mluvící studenty: gramatické a pragmatické obtížnosti. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha, Akropolis, 2006, s. 127–138.
- Kulič, V.: *Chyba a učení*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1971.
- Kumaravadivelu, B.: *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. San José, Taylor & Francis, 2006.
- Kusák, A. – Veselková I.: Výuka českého jazyka ve skupinách vietnamských studentů na ČVUT FD. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006–2007*. Praha, Akropolis, 2007, s. 101–114.
- Linhart, J. a kol.: *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov, Dialog, 2004.
- Liškař, Č.: *Základy vyučování cizím jazykům*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
- Machková, E.: *Základy dramatické výchovy*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
- Machková, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha, IPOS, 1998.
- Machková, E.: Školní drama dle Johna Somerse. *Tvořivá dramatika*, 12, 2001, příloha, s. 1–7.
- Machková, E.: *Metodika dramatické výchovy*. Praha, IPOS, 2002.
- Machková, E.: *Jak se učí dramatická výchova*. Praha, Akademie múzických umění, 2007.
- Machová, S. – Švehlová, M.: *Sémantika a pragmatická lingvistika*. Praha, Pedagogická fakulta UK, 2001.
- Maidlová, J.: Zkušenosti z výuky češtiny v rámci studijního programu BOHEMICUM Reensburg-Passau. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha, Akropolis, 2006, s. 171–174.
- Maley, A. – Duff A.: *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 1992.
- Malinovský, M.: Redukce gramatiky. *Slovo a slovesnost*, 56, 1995, s. 218–222.
- Maňák, J. – Štáva, J.: *Alternativní metody a postupy*. Brno, Masarykova univerzita, 1997.
- Maňák, J. – Švec, V.: *Výukové metody*. Brno, Paido, 2003.
- Mareš, P.: Rozvrstvení češtiny a podoby současné veřejné komunikace. In: *Přednášky z XLIX. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2006. s. 9–21.

- Martinec, V.: *Lidské tělo – inspirace a nástroj dramatického projevu*. Cheb, OKS, 1989.
- Marušák, R.: *Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha, Akademie múzických umění v Praze, 2010.
- Mathesius, V.: O požadavku stability ve spisovném jazyce. In: *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha, Melantrich, 1932, s. 14–31.
- Miňhová, J. – Pruner, P.: *Kapitoly ze sociální psychologie pro právníky*. Pelhřimov, POLS, 1998.
- Mojžížek, L.: *Vyučovací metody*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1975.
- Morganová, N. – Saxtonová, J.: *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. Praha, Sdružení pro tvořivou dramaturgiu ve spolupráci s IPOS-ARTAMA Praha, 2001.
- Morgensternová, M. – Šulová, L. a kol.: *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha, Karolinum, 2007.
- Moussinac, L.: *Divadlo od počiatku po naše dni*. Bratislava, SVKL, 1965.
- Müller, J. T.: *Dějiny Jednoty Bratrské, Jednota bratrská*. Praha, Nákladem Jednoty Bratrské, 1923.
- Newerkla, S. M.: Význam kontrastivní analýzy češtiny a rakouských variet němčiny pro výuku češtiny jako cizího jazyka. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006–2007*. Praha, Akropolis, 2007, s. 115–142.
- Palarčíková, A.: *Tygr v oku aneb O tvorbě Inscenace s dětmi a mládeží*. Praha, Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, 2001.
- Palek, B.: *Základy obecné jazykovědy*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
- Palková, Z.: *Základní kurs české výslovnosti (pro cizince)*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
- Palková, Z.: Některé problémové jevy výslovnosti a Intonace v současné spisovné češtině. In: *Přednášky z XXXVII. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha, Univerzita Karlova, 1995, s. 103–109.
- Palková, Z.: *Fonetika a fonologie češtiny*. Karolinum, Praha, 1997.
- Palková, Z.: Charakteristické rysy zvukové stavby češtiny In: *Přednášky z XLIX běhu Letní školy slovanských studií*. Praha, Filozofická fakulta UK, 2006, s. 22–34.
- Palková, Z. – Veroňková, J. – Volín, J. – Skarnitzl, R.: Stabilizace některých termínů pro fonetický popis češtiny v závislosti na nových výsledcích výzkumu. In: *Sborník*

- z *Konference česko-slovenské pobočky ISPhS 2004*. Praha, Fonetický ústav FF UK v Praze, 2004, s. 65–74.
- Patočka, J.: Filozofické základy Komenského pedagogiky. *Pedagogika*, 7, 1957, s. 137–177.
- Pelikán, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha, Karolinum, 2007.
- Petty, G.: *Moderní vyučování*. Praha, Portál, 2013.
- Poldauf, I. – Šprunk, K.: *Čeština jazyk cizí. Mluvnice češtiny pro cizince*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1968.
- Polehla, P.: *Jezuitské divadlo ve službě zbožnosti a vzdělanosti*. Červený Kostelec, Pavel Mervart, 2011.
- Polišenský, J.: *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
- Průcha, J.: *Interkulturní psychologie*. Praha, Portál, 2004.
- Průcha, J.: *Interkulturní komunikace*. Praha, Grada, 2010.
- Průcha, J.: *Multikulturní výchova*. Praha, Triton, 2011.
- Richards, J. C. – Rodgers, T. S.: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge university press, 2001.
- Richter, L.: *Praktický divadelní slovník*. Praha, Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež, 2008.
- Romaševská, J.: Vybrané výslovnostní problémy při studiu češtiny jako cizího jazyka: výuka na pozadí ruštiny. In: *Didaktické studie IV. Čeština jako druhý jazyk*. Praha, Pedagogická fakulta UK, 2007.
- Scrivener, J.: *Learning Teaching*. Oxford, Macmillan, 2005.
- Sgall, P.: Spisovnost a kultura vyjadřování. *Slovo a slovesnost*, 55, 1994, s. 34–47.
- Sgall, P.: Neochuzujeme spisovnou češtinu. *Český jazyk a literatura*, 49, 1998, s. 29–35.
- Schindler, R. a kol.: *Rukověť autora testových úloh*. Praha, CERMAT, 2006.
- Skalková, J.: *Obecná didaktika*. Praha, Grada, 2007.
- Skalková, J. a kol.: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1985.
- Slabochová, D.: K výuce češtiny ve frankofonní Belgii. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006*. Praha, Akropolis, 2006, s. 139–144.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2002.

- Spolin, V.: *Theatre games for the classroom*. Northwestern University Press, Evanston, Illinois 1986.
- Störig, H. J.: *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří, Karmelitánské nakladatelství, 2000.
- Svejkovský, F.: *Z dějin českého dramatu*. Praha, Univerzita Karlova, 1966.
- Svoboda, K.: *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1977.
- Svobodová, J. a kol.: *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě, 2011.
- Šára, M. a kol.: *Prahová úroveň – Čeština jako jazyk cizí*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2001.
- Šebesta, K. – Škodová, S. a kol.: *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec, Technická univerzita v Liberci, 2012.
- Šimek, J.: Některé obvyklé problémy při osvojování českého hláskového systému cizinci. (Ne)problematický vztah „hláska – foném – grafém“. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2012*. Praha, Akropolis, 2012, s. 129–136.
- Šindelářová, J.: Morfologické odlišnosti spisovné a obecné češtiny z pohledu cizince. In: *Čeština – jazyk slovanský 4*. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě 2010, s. 199–207.
- Škodová, S.: Specifika ilustrací v materiálech pro výuku češtiny jako cizího jazyka. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2007–2009*. Praha, Akropolis, 2009, s. 69–73.
- Škodová, S. – Štindlová, B.: Modifikace principů přímé metody pro potřeby výuky gramatiky češtiny jako cizího jazyka. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006–2007*. Praha, Akropolis, 2007, s. 55–64.
- Škodová, S. – Štindlová, B.: Možnosti signálního ztvárnění gramatických pravidel v učebnicích cizích jazyků. In: *Euroletteraria a Eurolingua 2007*. Liberec, Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 307–314.
- Šourková, A. – Zajíčková, J. a kol.: *Interference v ruské morfologii*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1968.
- Štícha, F.: K pojetí spisovnosti. In: *Spisovná čeština a jazyková kultura 1993*. Praha, Filozofická fakulta UK v Praze, 1995, s. 72–76.

- Štindlová, B.: Manuál pro učitele češtiny (pro cizince bez znalosti latinky). In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2003–2005*. Praha, Akropolis, 2005.
- Štindlová, B.: Chybová taxonomie a možnosti chybové anotace v žákovských korpusech. In: *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec, Technická univerzita v Liberci, 2012, s. 35–60.
- Švaříček, R. – Šedřová, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, Portál, 2007.
- Švrčinová, M. a kol.: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. [CD-ROM] Univerzita Karlova v Praze Ústav jazykové a odborné přípravy, 2014.
- Tegze, O.: *Neverbální komunikace*. Brno, Computer Press, 2003.
- Thornbury, S.: *How to teach vocabulary*. Harlow, Longman, 2004.
- Tirala, M.: Jazykové a sociokulturní aspekty při výuce japonských studentů. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2003–2005*. Akropolis, Praha, 2005, s. 81–86.
- Uhlířová, J.: *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha, Pedagogická fakulta UK, 2003.
- Uhlířová, L.: *Knížka o slovosledu*. Praha, Academia, 1987.
- Uličný, O.: K článku prof. P. Sgalla „Neochuzujeme spisovnou češtinu“. *Český jazyk a literatura*, 49, 1998, s. 35–39.
- Ulrychová, I.: *Drama a příběh. Tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha, Akademie múzických umění, 2007.
- Valenta, J.: *Manuál k tréninku řeči lidského těla (Didaktika neverbální komunikace)*. Kladno, Aisis, 2004.
- Valenta, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha, Grada, 2008.
- Valenta, J.: Metodologie výzkumu v dramatické výchově a vzdělání učitelů. *Tvořivá dramatika*, 21, 2010, s. 1–6.
- Valenta, M.: *Dramaterapie*. Praha, Portál, 2001.
- Vasiljev, I.: Český učitel a vietnamský student v utkání s češtinou. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha, Akropolis, 2006, s. 145–152.

- Vasiljev, I.: Gramatika, pragmatika, komunikace. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006–2007*. Praha, Akropolis, 2007, s. 65–77.
- Vasiljevová, V.: Substantivní derivace v češtině a v ruštině. In: *Čeština – univerzálie a specifika 4*. Praha, Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 85–90.
- Vlasáková, K.: Vybrané problémy při tvorbě Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2007–2009*. Praha, Akropolis, 2009, s. 75–79.
- Vlčková, L.: Několik poznámek k výuce vietnamských studentů. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha, Akropolis, 2006, s. 153–162.
- Vrána, S.: *Učebné metody*. Brno, Vydavatelství obor ÚSJU v zemi Moravskoslezské, 1936.
- Way, B.: *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha, Institut sociálních vztahů, 1996.
- Wessels, CH.: *Resource books for teachers – Drama*. Oxford, Oxford University Press, 1987.
- Widdowson, H.: *Teaching Language as Communication*. Oxford, Oxford university press, 1978.
- Winkel, R.: Die siebzehn Unterrichtsmethoden. In: *Unterrichtsmethoden*. Hamburg, Bergmann + Helbig Verlag, 1987, s. 9–23.
- Zatovkaňuk, M. a kol.: *Interference v ruském lexiku*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1967.
- Zíková, M.: Nejčastější výslovnostní chyby v češtině u mluvčích slovanských a asijských jazyků. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2012*. Praha, Akropolis, 2012, s. 113–128.
- Žaža, S.: *Ruština a čeština v porovnávacím pohledu*. Brno, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 1999.

Bakalářské, diplomové a disertační práce

- Davidová, J. : *Využití prvků dramatické výchovy při výuce anglického jazyka v 5. třídách ZŠ* (bakalářská práce). Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2007.

- Dočkalová, B. : *Drama project with a mixed ability group. Learning and acquisition of English through rehearsing a play, with a special focus on Czech primary school environment* (diplomová práce). Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2003.
- Chaloupková, K.: *Alternativní výukové metody v hodlnách cizích jazyků* (bakalářská práce). Brno, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2010.
- Jirovská, L.: *Výuka cizích jazyků prostřednictvím dramatické výchovy* (bakalářská práce). České Budějovice, Teologická fakultata Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2012.
- Lažanová, M. : *Uplatnění metod dramatické výchovy při výuce češtiny jako cizího jazyka* (diplomová práce). Praha, Divadelní akademie múzických umění v Praze, 2010.
- Novotná, R.: *Výuka cizích jazyků od 90. let po současnost – z pohledu vzdělávací politiky* (diplomová práce). Brno, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 2007.
- Novotná, R.: *Výuka cizích jazyků s využitím dramatické výchovy* (bakalářská práce). České Budějovice, Teologická fakultata Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2012.
- Růžička, M.: *Aktivizační metody ve výuce* (bakalářská práce). Brno, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2011.
- Vasquez, M.: *Principy divadelní improvizace (v prostředí zápasů v divadelní improvizaci)* (disertační práce). Brno, Divadelní fakulta JAMU, 2008.

Internetové zdroje

Act & Speak: www.jazyky.com

Akcent college: www.akcentcollege.cz

Česká improvizální liga: www.improliga.cz

Jazyková škola Berlitz: berlitz.cz

Jazyková škola Jevišťe: www.jeviste.cz

Scenario [online journal]: www.ucc.ie/de/scenario/

Sugestopedie: www.sugestopedie.cz

Ústav bohemistických studií FF UK v Praze: www.ubs.ff.cuni.cz

Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK v Praze: www.ucjtk.ff.cuni.cz

Ústav Českého národního korpusu: www.ucnk.ff.cuni.cz

Ústav jazykové a odborné přípravy UK, Výzkumné a testovací centrum UK:
www.ujop.cuni.cz

Vybrané učebnice a gramatiky češtiny pro cizince

Adamovičová, A. – Hrdlička, M.: *Basic Czech III*. Praha, Karolinum, 2010.

Adamovičová, A. – Ivanovová, D.: *Basic Czech I*. Praha, Karolinum, 2006.

Bischofová, J. – Hasil, J. – Hrdlička, M. – Kramářová, J.: *Čeština pro středně a více pokročilé*. Praha, Karolinum, 2011.

Boccou Kestřánková, M. – Hlínová, K. – Pečený, P. – Štěpánková, D.: *Čeština pro cizince, úroveň B2, učebnice*. Brno, Edika, 2013.

Boccou Kestřánková, M. – Hlínová, K. – Pečený, P. – Štěpánková, D.: *Čeština pro cizince, úroveň B2, cvičebnice*. Brno, Edika, 2013.

Bořilová, P. – Holá, L.: *Czech Express I*. Praha, Akropolis, 2010.

Bořilová, P. – Holá, L.: *Česky krok za krokem 2*. Praha, Akropolis, 2009.

Bytel, A. – Šára, M. – Šárová, J.: *Čeština pro cizince. Czech for English Speaking Students*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1969.

Confortiová, H. – Cvejnová, J. – Čadská, M.: *Učebnice češtiny pro výuku v zahraničí. I.–3. díl*. Praha, Karolinum 2003.

Cvejnová, J.: *Česky, prosím I., pracovní sešit*. Praha, Karolinum, 2008.

Cvejnová, J.: *Česky, prosím I., učebnice češtiny*. Praha, Karolinum, 2008.

Cvejnová, J.: *Česky, prosím II., pracovní sešit*. Praha, Karolinum, 2012.

Cvejnová, J.: *Česky, prosím II., učebnice češtiny*. Praha, Karolinum, 2012.

Hádková, M.: *Čeština pro cizince a azylanty A1 a A2*. Praha, MŠMT, 2005.

Hron, J. – Hronová, K.: *Čeština pro cizince H + H*. Praha, Didakta, 2008.

Kaska, L.: *Čeština pro začátečníky*. Liberec, Ladislav Kaska, 2013.

Kestřánková, M. – Kopicová, K. – Šnaidaufová, G.: *Čeština pro cizince, úroveň B1, učebnice*. Brno, Computer press, 2010.

Kestřánková, M. – Kopicová, K. – Šnidaufová, G.: *Čeština pro cizince, úroveň B1, cvičebnice*. Brno, Computer press, 2010.

Nekovářová, A.: *Čeština pro život*. Praha, Akropolis, 2008.

Parolková, O.: *Czech for foreigners – Advanced level*. Praha, Bohemika, 2000.

Parolková, O. – Nováková, J.: *Czech for foreigners*. Praha, Bohemika, 1996.

Pintarová, M. – Rešková, I.: *Communicative Czech - Elementary Czech*. Brno, Ivana Rešková, 2006.

SUMMARY

Theatrical Creation as a Method for teaching Czech for Foreigners

This thesis examines theatre pedagogy (MJT) which utilizes elements of theatre to achieve language-teaching objectives (i.e., the development of language skills and communication competency for foreigners learning Czech as a second language). This includes not only a presentation of the method and goals of MJT, but also a look at the history and contemporary state of similar methods. Following the theoretical section are two surveys that confirm the effectiveness of the given method.

The basic premise of MJT (as well as the Drama in Education method) is learning by experience. Foreigners get this experience through activities that are based on fiction and role play. The members of the group increase their language knowledge and practice their skills in the context of interpersonal relationships and common situations (for example, through practicing social-cultural principles and by maintaining linguistic etiquette).

The MJT concept is based on the time frame of one semester, during which three consecutive phases take place. Each stage is characterized by a typical goal, according to which each section is named.

In the first stage, actors get to know each other and a safe environment is created for the subsequent theatrical performance. In the second phase, the focus is primarily on the development of fluency and improvisation, starting with activities without dialogue (e.g., pantomime) and eventually transitioning to dramatic performances with the application of verbal expression. During the last third of the semester, priority is giving to the accuracy of language expression (i.e., the practice of selected linguistic phenomena and the accuracy of their implementation), preparation for a stage performance, and work with the script.

In comparing the selected methods of teaching foreign languages, attention is given to the commonalities with MJT, as well as the differences. This comparison shows that the main commonalities connect MJT to the communication method (for example, they both evenly develop six communication competencies), to the Drama in Education method, and to Act & Speak (utilizing theatre for their objectives).

The empirical research consists of two investigations. The first focuses on the development of rapid speech reactions and the second focuses on the progress of abilities and skills in the chosen language in terms of grammar. The results of the investigations prove that MJT can be used to widely develop comprehensive communication competence.