

[nová] Čeština
doma
& ve světě

1 2014

Nová čeština doma a ve světě

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
1/2014

Redakce:

Vedoucí redaktorka – Mgr. Kateřina Romaševská
Výkonná redaktorka – Mgr. Katarzyna Vaculová
Členové redakce – Mgr. Adriana Filas, Mgr. Oleksandr Sukhanek,
Mgr. Maria Simeunovich-Skvortsova
Korektorky – Mgr. Šárka Keslerová, Mgr. Olga Fojtíková, Mgr. Iva Pospíšilová

Adresa redakce:

Katedra jihoslovanských a balkanistických studií FF UK
nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1
Tel. (+420) 221 619 347, e-mail: ncads@ff.cuni.cz

Objednávky vyřizuje:

Vydavatelství Filozofické fakulty UK v Praze,
nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, e-mail: books@ff.cuni.cz

Grafická úprava, obálka & sazba: Studio Lacerta (www.sazba.cz)

Obsah

Úvodní slovo 9

Recenze

Radomila Kotková
Šebesta, K. – Škodová, S. a kol. (2012): *Čeština – cílový jazyk a korpusy*.
Liberec: Technická univerzita v Liberci 13

Šárka Keslerová
Boccou Kestřánková, M. a kol. (2013): *Čeština pro cizince: úroveň B2*.
Brno: Edika 16

Články

Magdalena Hromadová
Využití lexikálních germanismů ve výuce češtiny jako cizího jazyka 23

Veronika Vážanová
*Značky českých výrobků jako materiál pro analýzu kulturních specifik
ve výuce češtiny pro cizince* 34

Jana Kocková
Neurčitě tvary slovesné v češtině a ostatních slovanských jazycích 43

Veronika Böhmová
*„Kam panenky, kam jdete?“
Otázky v českých lidových písních (Etnolingvistická studie)* 53

Marie Boccou Kestřánková
*K vybraným parametrům rozvoje gramatické roviny prostřednictvím
metody jevištního tvaru* 61

O autorech tohoto čísla 75

K vybraným parametrům rozvoje gramatické roviny prostřednictvím metody jevištního tvaru

MARIE BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ

Abstrakt: V článku představujeme lingvodidaktickou metodu jevištního tvaru (dále MJT), která je aplikována ve výuce češtiny pro cizince. Primárním cílem MJT je pozitivně ovlivňovat nabývání řeči. Prostřednictvím divadelních postupů studentům pomáháme překonávat strach z aktivní jazykové produkce (tzn. snižovat strach udělat při mluvení chybu) a posilovat komunikační, interakční a sociální dovednosti. Základní jednotkou této metody je prožitek, přesto nesnižujeme význam skutečnosti, že získávání kognitivních znalostí je ve výuce cizích jazyků nenahraditelné. V druhé části se proto zabýváme přístupem MJT ke gramatické rovině. Naše pojetí mluvnice vysvětlujeme na gramatických potížích, jež se pravidelně vyskytují u uživatelů češtiny jako cizího jazyka. Na vybraných mluvnických jevech uvádíme možnosti zprostředkování gramatiky prostřednictvím daných prožitkových aktivit.

Klíčová slova: čeština pro cizince, metoda jevištního tvaru, lingvodidaktika, učení se cizímu jazyku, komunikační kompetence, jazyková kompetence, gramatika, pád

Abstract: In this article we present a linguodidactic method called theatre pedagogy (referred to in the following text as “MJT”), which is used in teaching Czech for foreigners. The primary goal of MJT is to positively influence the acquisition of language. Through theatre practices we help students to overcome their fear when talking (ie. reduce the fear of making a mistake while speaking) and strengthen communication, interaction and social skills. The basic pillar of this method is learning through experience. Nevertheless, the importance of cognitive learning is essential and not to be ignored. This is the reason why in the second part of the article, we explain the MJT approach to teaching grammar. The focus is on grammatical difficulties that regularly occur when using Czech as a foreign language. Selected phrases are used to show the possibilities of teaching grammar through experience driven activities such as theatre.

Key words: Czech for foreigners, theatre pedagogy, linguodidactic, learning a foreign language, communication competences, linguistic competence, grammar, case

Úvod

Tento článek se zabývá možnostmi zprostředkování české gramatiky jinojazyčným mluvčím prostřednictvím metody jevištního tvaru (dále MJT).

MJT vychází z činnostního vyučování, v němž se aplikují dramatické prostředky a jehož závěrečným výstupem je divadelní představení. Přínos této metody při procvičování mluvnice vysvětlujeme na gramatických po-

tížích, jež se pravidelně vyskytují u uživatelů češtiny jako cizího jazyka. Na vybraných mluvnických jevech uvádíme možnosti zprostředkování gramatiky zmíněnými prožitkovými aktivitami.

Metoda jevištního tvaru v češtině pro cizince¹

V současné době roste zájem o výuku jinojazyčného kódu metodami, které využívají dramatických prostředků.² Stejně tendence pozorujeme v oboru čeština jako cizí jazyk,³ z toho důvodu se také od roku 2006 vyvíjí MJT.

K hlavním principům MJT řadíme prožitek, jejím bázovým předpokladem je, že „při realizaci jakýchkoli dramatických aktivit musí dílčí aktivity vést primárně k soustavnému a všestrannému prohlubování jazykových dovedností, neboť základním požadavkem je rozvoj komunikační kompetence“ (Kestřánková 2007: 95).⁴

Celosemestrální proces s aplikací MJT dělíme podle dílčích lingvodidaktických cílů do tří fází: nejprve se aktéři „na základě specifických aktivit pomalu poznávají a [...] vytváří se pracovní skupina, bezpečné prostředí“ (Kestřánková 2010: 88).

Na rozvoj plynulosti projevu a na improvizaci se zaměřuje druhá etapa, v níž po divadelní stránce podle Machkové (1998) přecházíme od dramatické hry bez dialogu (např. pantomima) k dramatické hře s verbálními projevy. Nejčastěji do výuky zahrnujeme skupinové improvizace (tzv. hra sparta), v nichž studenti připravují etudy (tj. krátké prezentace s jasným začátkem a koncem a s malým počtem rolí).⁵

Poslední třetinu semestru se zabýváme realizací jevištního tvaru a pracujeme se scénářem, který vzniká z motivů improvizací (zařazujeme do něj výpovědi obsahující jevy či komunikační obraty, jež činily frekventantům potíže). U začátečníků vybíráme k jevištnímu ztvárnění spíše (jedno-

1 V článku částečně přejímáme pojmosloví z odkazovaných publikací, např. podle Machkové (1998, 2007) termíny *rolová hra*, *činnostní vyučování*, podle Hrdličky (2009, 2010) používáme termín *lingvodidaktická prezentace řečového jevu* atd.

2 Viz např. www.jazyky.com, www.jeviste.cz, Novotná (2012).

3 Viz např. Boccou Kestřánková (2012), Bartošová (2013).

4 Při činnostním vyučování, v němž navíc využíváme fikce a rolové hry, aktivujeme rozumovou i citovou složku frekventantů (mobilizuje se celá jejich osobnost), proto je nabytí poznatků a jejich zapamatování dlouhodobé (viz např. Machková 2007, Choděra 2013).

5 Etudy zařazujeme mezi improvizace, protože hráči nepoužívají při jejich realizaci text, více viz Machková (1998, 2007).

duchá) témata úzce spjatá s běžným životem, s pokročilejšími kurzy lze určitý příběh hlouběji zkoumat.⁶

Stejně jako u dramatické výchovy jsou osnovy předmětu, kde se učí prostřednictvím MJT, „vždy jen rámcové a mají mít spíše charakter pojetí, koncepce předmětu“ (Machková 1998: 56), nedrží se „předem stanoveného, obecně platného a pevně dodržovaného výčtu učebních témat“ (tamtéž).

Obsah učiva se formuje v závislosti na konkrétních řečových potřebách členů skupiny, nevyužíváme proto např. učebnice a před začátkem kurzu nelze vymezit přesné množství informací ke zprostředkování. Z toho důvodu se zvláště věnujeme nácviku vybraných obtížných řečových jevů.⁷ V MJT sice rozvíjíme schopnosti a dovednosti ve všech jazykových rovinách, praxe však potvrzuje, že studenti dělají největší pokroky v rovině zvukové a gramatické.

Mluvnice českého jazyka mnohdy představuje pro jinojazyčné mluvčí (obzvláště pro začátečníky neslovanského původu) při studiu češtiny nejnáročnější jazykovou rovinu. Souhlasíme s bohemisty,⁸ kteří zdůrazňují nezapustitelnost gramatiky při výuce, a podporujeme názor, že ani frekventant na úrovni A1 by „bez ovládnutí gramatického minima [...] nebyl schopen dekódovat žádný komunikát a i jeho úspěšnost v roli produktora by byla vázána na vstřícné okolnosti komunikování“ (Hádková – Línek – Vlasáková 2005: 10). Na základě řečeného se dále zabýváme touto jazykovou rovinou. Ze všech výše zmíněných gramatických kategorií a jevů, jež dělají studentům potíže, se v následující části zaměřujeme na lingvodidaktickou prezentaci pádu a vidu, neboť je většina cizinců pokládá pro jejich komplikovanost za zásadní překážku.

Zprostředkování vybraných gramatických jevů metodou jevištního tvaru

Ve výuce cizích jazyků se objevují různé názory na roli, podstatu a výklad mluvnice⁹ a neustále se hledají možnosti, jak posluchačům nabývání jazykové kompetence usnadnit.¹⁰ U podprahových jazykových úrovní některé

6 S vyučovánými na úrovni např. A1 podle SERR 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 České republice, ale aby v nich také dokázali přirozeně jednat na jevišti. Se studenty na nadprahových jazykových úrovních (např. B2 podle SERR) se více koncentrujeme na zápletku a na děj.

7 K cílům více viz Kestřánková (2007).

8 Např. Hádková – Línek – Vlasáková (2005), Škodová – Štindlová (2007), Hrdlička (2009).

9 Viz např. Hrdlička (2009).

10 Viz Holá (2005), Maidlová (2006).

metody gramatické prostředky redukuje¹¹ nebo uplatňují mediační jazyk, který se shoduje s mateřštinou účastníků kurzu.

V hodinách MJT nelze využít přechodu do jiné řeči,¹² neboť frekventanti 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 mediační jazyk), student se tak musí co nejrychleji zorientovat v obsahu promluv a mimo jiné i v základních gramatických tvarech a významech.

Většina současných učebních materiálů češtiny pro cizince¹³ akcentuje přesnou produkci koncovek, což se stává cílem MJT až při práci se scénářem, tj. ve 3. fázi. 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 pogrataloval* 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.¹⁴

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.¹⁵ Nejprve (zejména u začátečníků) obvykle objasňujeme způsob ohýbání slov, řečové funkce jmenných a slovesných mluvnických kategorií (zejména pádu, čísla, osoby, času, způsobu a vidu), až následně přecházíme k různým typům deklinačních a konjugačních paradigm.¹⁶

11 Viz Malinovský (1995), Škodová – Štindlová (2007).

12 Jinou řečí míníme řeč, která by byla všem přítomným stejně srozumitelná.

13 Např. Adamovičová – Ivanovová (2006), Pintarová – Rešková (2009).

14 Speciálním cílem třetí fáze je mimo jiné zvýšení schopnosti frekventantů funkčně pracovat s gramatickými prostředky, více viz Kestránková (2010).

15 Viz např. Poldauf – Šprunk (1968), Hausenblas – Kuchař a kol. (1979), Kresin (2006).

16 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: 118) a že „pády tak odrážejí velmi abstraktní reálné vztahy mimojazykové skutečnosti“

„Nejvíce se cizinci děsí českých pádů; ale hlavní potíž 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: 463) Pád je však obtížný pro frekventanty i z mnoha dalších důvodů. Nejenže často nekoresponduje s analogickým jevem v některých jazycích, ale oproti jiným gramatickým kategoriím nemá přímý protějšek v mimojazykové skutečnosti (srov. např. s kategorií čísla, rodu atd.).¹⁷

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

V praxi to znamená, že mezi studenty mluvící slovanskými jazyky, které tyto gramatické významy vyjadřují koncovkami,¹⁸ zařazujeme účastníky neovládající žádný syntetický jazyk. Slovanská část skupiny, která pod vlivem mateřštiny lexémy v řeči spontánně ohýbá, neustále konfrontuje ostatní s užitím této jmenné morfologické kategorie.

Obzvláště při skupinové práci (např. během příprav etud) se projevuje, že začátečníci neslovanského původu na deklinaci většinou rezignují, avšak postupem času začínají po pokročilých opakovat slyšené tvary slov a části výpovědi.¹⁹

Jinojazyční mluvčí na podprahových jazykových úrovních frekventovaně flexi **obcházejí**, užívají např. defektní tvary (*Bydlím v Praha*) nebo příznakové periferní struktury (*Pan Svoboda? Neznám*),²⁰ 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 následně použije analogické výpovědi ve svém

(tamtéž). Když je objasněno, čemu tato kategorie v jazyce slouží, může se začít s osvojením deklinačních paradigmat.

17 Viz např. Čechová – Styblík (1989).

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

19 Ve vyučovací praxi jsme zaznamenali tento segment dialogu dokládající řečené:

A (student 1): Ty jdeš koupelna?

B (student 2): Ne, já čekám v kuchyni.

A: Dobře, tak někdo musí do koupelna.

C (student 3): Můžu jít do koupelny.

D (student 4): Nebo já, já jdu do koupelny.

A: Tak jo, (*ukazuje na D*) ty jdeš do (*pauza*) koupelny a já ...

20 V počátcích studia je tato tendence vnímána jako vhodná kompenzační strategie, nikoli jako komunikační chyba. Viz Malinovský (1995).

diskursu s náležitým užitím koncovek.²¹ Například jednu z etud zakončil hráč slovy *Jedu do Praha*, na což pedagog řekl: *Vyjste jel nakonec do Prahy. To je skvělé, mně se Praha moc líbí. Vám se asi Praha taky líbí, proto jste jel do Prahy, že?*

Vzhledem k velkému množství tvaroslovných sufixů a k jejich různým funkcím student mnohdy ztratí zájem o zdokonalování se v gramatickém systému.²² Častým důvodem je jeho úspěšnost při přenosu informace, dorozumění v běžné komunikaci.²³ Tento stav jazykové kompetence se neslučuje s konečným cílem MJT.

Uvedený problém (tzn. pokles motivace k ovládnutí systému skloňování) řešíme následovně: MJT je založena na neustálém dialogu, na hře a na vstupu do role.²⁴ Jedním z jejích principů proto je, aby byly vyučovaným stále poskytovány impulzy, které je podněcují 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), což hráč pochopí z reakcí komunikanta. Při etudách a jejich přípravách si frekventant uvědomuje, že se tímto způsobem nemůže plnohodnotně začlenit do přirozené komunikace, a to ani mezi rodilými mluvčími, ani mezi cizinci s vyšší úrovní komunikační kompetence.

Pokud student nemluví jinak než agramaticky, bude ostatními (v etudách) spontánně stavěn do odpovídajících rolí. Hráči jsou tudíž motivováni

- 21 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 projevy), charakter a komunikační závažnost chyb (převážně se opravují chyby bránící porozumění), vhodnost / nevhodnost komunikačního prostředí k použití vybraných výpovědí atd.
- 22 Pro české skloňování je typické, že jedna koncovka vyjadřuje více mluvnických významů. Například sufix *-ami* podává informace o slovním druhu, o pádě, o čísle a o rodě. Orientaci v systému jinojazyčném mluvčímu dále komplikuje skutečnost, že je pro vyjádření téhož významu vyžadována aplikace různých prostředků (např. lokál plurálu substantiv může být realizován koncovkami *-ech*, *-ích*, *-ách*).
- 23 Viz např. Škodová - Štindlová (2007), Hrdlička (2010).
- 24 Termíny *role* a *vstup do role* přejímáme z oboru dramatické výchovy. Střídáním rolí v komunikaci se sice podrobně zabývají i sociologie a sociální psychologie (viz Berger 1991, Vybíral 2005 apod.), v MJT však chápeme roli (stejně jako dramatická výchova) jako prostředek učení, „jako prostředek motivace, facilitace učení, trénink“ (Valenta 1995:36). *Vstupem do role* rozumíme přijetí role v kontextu hry, čímž se aktér stává někým jiným (a to i tehdy, když se jeho úloha shoduje s projevem té sociální role, kterou zastává v realitě), více viz např. Machková (1998).

k tomu, aby nabyli takového stavu komunikační kompetence, kdy budou schopni plnit žádoucí role týkající se alespoň běžných řečových situací. Komunikant prostřednictvím prožitku vnímá, jak závažný podíl má mluvnická složka na utváření komplexní komunikační kompetence.

To znamená, že prostřednictvím aktivit MJT se projevuje, jak negativní dopad má absence mluvnicky správně ovládaného systému na praktický život. 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 aktérů, aby co nejdříve rozšířili pomyslnou množinu rolí, jež jsou v rámci řečové produkce v češtině schopni zastávat.

Vedle jmenné a slovesné flexe řadíme k nejobtížnějším mluvnickým oblastem lexikálně-gramatickou kategorii slovesného vidu, která je úzce spjata s kategorií času.²⁵ 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 aplikuje perfektní a imperfektivní slovesné tvary.²⁶ Značnou komplikaci navíc představuje skutečnost, že se ve většině komunikačních situací aspektu nelze vyhnout.²⁷

Z lingvodidaktického hlediska se při výkladu tohoto jevu potýkáme se dvěma úskalími.²⁸ 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**.²⁹ Uvědomujeme si, že tato

25 Viz např. Čechová – Styblík (1998), Hádková – Línek – Vlasáková (2005), Vasiljev (2007), Hrdlička (2010).

26 Viz např. Kim (2006), Newerkla (2007), Hrdlička (2010).

27 Ze stylistických důvodů užíváme termíny aspekt a vid jako synonymní.

28 Viz Hrdlička (2010).

29 Pro pochopení rozdílu mezi dokonavostí a nedokonavostí zavádíme následující cvičení: Frekventanti chodí přibližně stejnou rychlostí po učebně a tzv. **zaplňují prostor** (rovnoměrně se rozmisťují 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 aktivitám, jsou studenti seznáme-

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.³⁰ Časové rozlišování přítomných forem perfektiv a imperfektiv procvičujeme tak, že zařadíme didakticky vhodné repliky do scénáře, příp. se tomuto nácviku věnujeme při tzv. rozcvíčkách na začátku vyučovací hodiny.³¹

V divadelní skupině bývají dohromady začátečníci i frekventanti na vyšší úrovni komunikační kompetence. Osvědčuje se nám nechat pokro-

ni již v první vyučovací hodině MJT, proto se daná činnost brzy stává automatickou součástí některých cvičení. Během nepřerušované chůze dáváme aktérům instrukce, které plní každý individuálně, zároveň paralelně s ostatními.

Učitel (během nepřerušovaného pohybu frekventantů) řekne sloveso a hráči pantomimicky znázorní jeho význam.

Nejprve uvádíme imperfektivum, posléze požadujeme statické znázornění výsledku děje (na verbum *běžet* hráči např. *pospíchají*, *závodí* apod., na sloveso *doběhnout* se např. *udýchaně zastaví*, jako by právě skončili závod apod.).

30 Tento princip bývá v řečové praxi ojediněle porušován, srov. např. kolokviální *Budeme se soustředit*.

31 V dalším typu aktivit MJT se zaměřujeme na tvorbu mikrodialogů podle schématu poznamenaného na tabuli. Průběh dílčích činností spočívá v několika krocích:

Nejprve se studenti pohybují po prostoru, viz poznámku výše. Každý hráč má jeden lísteček s vidovou dvojicí a s přítomnou formou sloves (např. *mýt nádobí*: *myju nádobí* X *umýt nádobí*: *nádobí*). Ve chvíli, kdy učitel řekne *stop*, všichni se zastaví, co nejrychleji si vyberou komunikačního partnera, s nímž vytvoří mikrodialog se zadanými verby. Před explikací dalších kroků viz příklad schématu:

Student A (dále A): Co děláš?

Student B (dále B): Nevidíš, že myju nádobí? (*podtržené slovo je sloveso z lístečku*) + gesto / pantomimické znázornění skutečnosti

A: A kdy domyješ nádobí?

B: No, to asi až zítra. + gesto (*např. otření čela z únavy*) A co děláš ty?

A: Nevidíš, že ... (*použití slovesných tvarů z lístečku spolužáka*)

Princip **rozhovoru** spočívá v tom, že jeden ze dvojice použije zadaný slovesný tvar a svou výpověď doprovází výrazným gestem, čímž připomene probíhající děj a význam slovesa. Komunikační partner se (podle instrukcí schématu) zeptá, kdy dokončí zmíněnou činnost (při čemž aplikuje perfektivní sloveso). Nato jej první mluvčí svou preskribovanou odpovědí odkáže do budoucnosti, následně položí otázku *A co děláš ty?*, čímž se jejich role obrací. Na konci **dialogu** si hráči vymění lístečky.

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 mikrodialogu vždy zapsat na tabuli, aby frekventanti měli požadované schéma neustále na zřeteli a aby si zároveň upevňovali frekventant podobu používaných lexémů.

čilé, 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.

Tuto gramatickou kategorii v MJT 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 paralelnosti činností (např. ve větě *Seděl v křesle, poslouchal svou oblíbenou skupinu a o všem přemýšlel*) nebo při vytvoření kulisy děje (*Když ležel ve vaně, zazvonil telefon*).³²

V optimálním případě by měl začátečník po explikaci báзовých případů užití aspektu pochopit rozdíl mezi dokonavostí a nedokonavostí a automatizovat si po formální stránce základní vidové dvojice.³³ Pokročilí studenti by měli dojít k závěru, že kombinací vidu s lexikálními prostředky vyjadřuje české sloveso všechny časové dimenze.

Při opravách chyb ve vidové opozici se držíme dvou obecných zásad,³⁴ jež naplňujeme výše popsáním způsobem. V prvé řadě opakujeme, kdy je

32 Jednou z neúspěšnějších aktivit v MJT pro nácvik a automatizaci vidových dvojic je hra na fotografy 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 těmito 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 kufrý.

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 perfektní a imperfektní variantu slovesa (např. *DĚLAT – UDĚLAT narozeninový dort, JÍST – SNÍST dort, MÝT – UMÝT nádobí po oslavě ...*).

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

34 Viz např. Hrdlička (2009).

příhodné použití imperfektivní, či perfektivní sloveso. V MJT 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 nenáležité 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 kurzu osvojovali nesprávné metajazykové mechanismy. Z tohoto důvodu cyklicky rozšiřujeme pravidlo prostřednictvím opětovného zavádění zmínovaných aktivit a prostřednictvím komentované korekce nedostatků znamenáných v cizincově řečovém projevu.

Závěr

Výklad a procvičování mluvnice češtiny pro cizince vyžaduje zkušenou a kvalifikovaně provedenou parcelaci jevů určených k osvojení.³⁵

Zanedbávání kognitivní znalosti gramatiky nebo její přílišná redukce se nám v MJT neosvědčuje, neboť jazyková kompetence je nedílnou součástí kompetence komunikační.³⁶ Neznalost systému či jeho obcházení mluvčího do jisté míry sociálně determinují – mohou mít za následek nežádoucí roli komunikanta v určitých komunikačních situacích i v sociálním kolektivu, protože kvalita řeči ovlivňuje sociální postavení produktora.

Řečené se ve 2. fázi MJT (při přípravách a realizacích etud) dříve či později zřetelně projeví, jelikož k zastávání základních sociálních rolí je třeba náležitě realizovat jazykové prostředky, mimo jiné i prostředky z roviny gramatické.

Domníváme se, že MJT je metodou, „která na jedné straně pomůže překonat strach z jazykové produkce, z chyb a nedostatečných znalostí, ale která [...] nebude na druhé straně tyto chyby opomíjet a cíleně povede k jejich nápravě a komplexnímu jazykovému rozvoji“ (Boccou Kestřánková 2012: 170).

Uvědomujeme si, že se výuka v praxi modifikuje podle potřeb frekventantů i podle požadavků instituce zaštiťující kurzy. Využití jevištní tvorby

35 Viz Škodová - Štindlová (2007), Hrdlička (2010).

36 Viz van Ek (1993).

ve výuce češtiny pro cizince však představuje jednu z obecných možností, jak lze nabývat řeči a zároveň usnadnit účastníkům integraci do nové společnosti.

Bibliografie:

- Adamovičová, A. – Ivanovová, D. (2006): *Basic Czech I*. Praha: Karolinum.
- Bartošová, H. (2013): Využití dramatických a improvizčních metod na kurzech češtiny pro cizince, in: Vacula, R. (ed.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2013*, Praha: Akropolis, s. 241–250.
- Berger, P. (1991): *Pozvání do sociologie*. Praha: Naše vojsko.
- Bocou Kestřánková, M. (2012): Jevištvní 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, s. 167–174.
- Čechová, M. – Styblík, V. (1989): *Didaktika češtiny*. Praha: SPN.
- Čechová, M. – Styblík, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- van Ek, J.-A. (1993): *Objectives for Foreign Language Learning I*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Hádková, M. – Línek, J. – Vlasáková, K. (2005): *Čeština jako jazyk cizí Úroveň A1*. Praha: MŠMT ČR.
- Hausenblas, K. – Kuchař, J. a kol. (1979): *Čeština za školou*. Praha: Panorama.
- Holá, L. (2005): Zprostředkovací (mediační) jazyk v hodinách češtiny pro cizince – ano či ne? in: Ryndová, J. – Čemusová, J. – Holá, L. (ed.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2003–2005*, Praha: Akropolis, s. 33–40.
- Hrdlička, M. (2009): *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum.
- Hrdlička, M. (2010): *Kapitoly o českém jako cizím jazyku*. Plzeň: ZČU v Plzni.
- Choděra, R. a kol. (2013): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- Kestřánková, M. (2010): Metoda jevištního tvaru, in: Hlínová, K. (ed.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2010*, Praha: Akropolis, s. 87–94.
- Kestřánková, M. (2007): Využití metod dramatu ve výuce, in: Čemusová, J. – Štindlová, B. (ed.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2006–2007*, Praha: Akropolis, s. 95–100.
- Kresin, S., C. (2006): Výuka češtiny pro anglicky mluvící studenty: gramatické a pragmatické obtížnosti, in: Čemusová, J. – Štindlová, B. (ed.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*, Praha: Akropolis, s. 127–138.
- Maidlová, J. (2006): Zkušenosti z výuky češtiny v rámci studijního programu BOHEMICUM Regensburg-Passau, in: Čemusová, J. – Štindlová, B. (ed.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*, Praha: Akropolis, s. 171–174.
- Machková, E. (1998): *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS.
- Machková, E. (2007): *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU.
- Malinovský, M. (1995): Redukce gramatiky, *Slovo a slovesnost* 56. 3, s. 2018–222.
- Newerkla, S. M. (2007): Význam kontrastivní analýzy češtiny a rakouských variant němčiny pro výuku češtiny jako cizího jazyka, in: Čemusová, J. – Štindlová, B. (ed.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006–2007*, s. 115–142, Akropolis: Praha.
- Novotná, R. (2012): *Výuka cizích jazyků s využitím dramatické výchovy* (bakalářská práce). České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

- Pintarová, M. – Rešková, I. (2009): *Communicative Czech – Elementary Czech*. Brno: Ivana Rešková.
- Poldauf, I. – Šprunk, K. (1968): *Čeština jazyk cizí. Mluvnice češtiny pro cizince*. Praha: SPN.
- Škodová, S. – Štindlová, B. (2007): Modifikace principů přímé metody pro potřeby výuky gramatiky češtiny jako cizího jazyka, in: Čemusová, J. – Štindlová, B. (ed.) *Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006-2007*, Praha: Akropolis, s. 55–64.
- Valenta J. (1995): *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV.
- Valenta J. (2008): *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.
- Vasiljev, I. (2007): Gramatika, pragmatika, komunikace, in: Čemusová, J. – Štindlová, B. (ed.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006-2007*, Praha: Akropolis, s. 65–78.
- Vybíral, Z. (2005): *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.

Internetové prameny:

- Jazyky, studium, práce (magazín o jazykovém vzdělávání, studiu, překladech, tlumočení a práci v zahraničí)* (2013) [online]. Cit. 2014-06. <<http://www.jazyky.com>>.
- Jazyková škola Jevišťe* (2013) [online]. Cit. 2013-08. <<http://www.jeviste.cz>>.