

Prezentace metody jevištního tvaru z hlediska jejích fází

Marie Boccou Kestřánková

ABSTRAKT:

V článku představujeme lingvodidaktickou metodu jevištního tvaru (dále MJT), která je aplikována ve výuce češtiny pro cizince k rozvoji řečových schopností a dovedností jinojazyčných mluvčích a která k naplnění svých cílů využívá divadla jako základního prostředku. Prezentace MJT je založena na analýze jejích tří na sebe navazujících fází, přičemž v každé z nich dominuje jeden lingvodidaktický a jeden dramatický cíl. Tyto cíle představujeme a komentujeme jejich vzájemnou závislost. Z obecných cílů akcentujeme rozvoj řečových schopností a dovedností, které posilujeme během hry v roli. Aktivita jsou připraveny tak, aby se během nich studenti projevovali přirozeně a zažili si normy společenského chování. Prezentace (výsledky rolových her) frekventantů jsou vztaženy k české kultuře. Každá lekce je zakončena skupinovým rozborem, v němž můžeme komentovat mimo jiné řečové a společenské chování adekvátní dané komunikační situaci a dané kultuře. Z improvizací studentů získáváme řečový materiál, který slouží jako podklad pro tvorbu závěrečného scénáře. Konec kurzu je završen divadelním představením.

KLÍČOVÁ SLOVA:

čeština pro cizince, metoda, divadlo, drama

ABSTRACT:

The essay relates to the presentation of the lingvodidactic method called theatre pedagogy (referred to in the following text as "MJT"). MJT principles can be grouped in three phases. Each phase has its own lingvodidactic and dramatic goal; this text describes them and the way they are related. Phases have activities, which are always focused on natural speaking. One of these activities, role-play, is always connected with Czech culture, so we can see if students understand social rules of Czech culture. Students' improvisation during this exercise is used as script for another activity: theatre. Each lesson is ended with an evaluation by the whole class based on common feedback.

KEY WORDS:

Czech for foreigners, method, theatre, drama

1. ÚVOD

Cílem tohoto příspěvku je především prezentovat metodu jevištního tvaru (dále MJT), která je aplikována v oboru čeština pro cizince a která efektivně využívá dramatických prostředků k soustavnému prohlubování řečových schopností a dovedností jinojazyčných mluvčích.

Obor čeština pro cizince se po praktické i teoretické stránce rychle rozvíjí (viz např. Čeština jako cizí jazyk VII 2014, Sborníky Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka). Z tohoto důvodu rychle narůstá množství materiálů a metod k výuce jinojazyčných mluvčích.



Ve vyučovacích materiálech pozorujeme sílící tendenci k začleňování dramatických prostředků do výuky (viz Bartošová 2013; Vonková 2013; Boccou Kestřánková a kol. 2013). Mezi moderní a často využívané vyučovací činnosti patří např. rolové hry,¹ které mají blízko k improvizaci, k dramatizaci, případně k přípravě jevištního tvaru.²

V současné době se věnuje stále větší pozornost učení zkušeností, tzn. také efektivnímu využití prostředků divadla ve výuce češtiny pro cizince (viz např. Boccou Kestřánková 2012; Bartošová 2013). Jedním z nejvýznamnějších přínosů činnostního vyučování (k němuž náleží zmíněná improvizace a dramatizace) je skutečnost, že získané schopnosti a vědomosti jsou dlouhodobé (viz Machková 1998). Pevné zapamatování je podněcováno tím, že v jádru nabytých zkušeností stojí prožitek, jehož východiskem je „mobilizace psychiky v situaci, kterou hrající subjekt vezme jakoby za svou a skutečnou“ (Machková 1998: 47).

Jmenovaná improvizace a dramatizace představují základní vyučovací prostředky MJT,³ neboť skrze ně studenti-cizinci vstupují do různých sociálních rolí a získávají praktické zkušenosti v cílovém jazyku.

Při hře v roli (během MJT) pozorujeme u účastníků řečové a společenské chování, jehož adekvátnost pro danou komunikační situaci můžeme následně komentovat (viz oddíl 2).⁴ Jak je výše řečeno, pokud se podaří vytvořit vnitřní i vnější podmínky tvorby a učení, tak aktéři (v různé míře) aktivují citovou i rozumovou složku osobnosti (přijímají roli, pracují s fantazií). Takto vytváříme příležitosti pro rozvoj jejich vnímání a pozitivně podporujeme dlouhodobou fixaci naučeného (viz např. Machková 1998, 2007).

Vzhledem ke skutečnosti, že je MJT metodou lingvodidaktickou, patří mezi její základní předpoklady, že „při realizaci jakýchkoli dramatických aktivit musí vést dílčí aktivity primárně k soustavnému a všestrannému prohlubování jazykových dovedností“ (Kestřánková 2007: 95).

Z prostorových možností této stati prezentujeme MJT pouze z hlediska časové návaznosti lingvodidaktických a dramatických cílů (postupujeme podle časové sekvence od formování skupiny herců přes improvizaci až po prezentaci jevištního tvaru). K podrobné analýze vzdělávacích cílů (zprostředkování pokroku frekventantů

1 Zadání rolových her dnes běžně obsahují učebnice češtiny pro cizince (viz např. Holá-Bořilová 2009; Cvejnová 2008, 2012; Boccou Kestřánková-Kopicová-Šnaidaufová 2016; Boccou Kestřánková a kol. 2013).

2 Dramatizací rozumíme přetvoření literárního textu do dramatického tvaru. Improvizací míníme např. práci na vzniku etud i jejich prezentace, v nichž aktéři neodříkávají naučený text, ani nečtou připravené výpovědi, více viz Machková (1998, 2007).

3 Ve výuce prostřednictvím 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, více viz oddíl 2.

4 Hru v roli považujeme za klíčový prvek aktivit aplikovaných v MJT, neboť studenti během těchto činností realizují konkrétní komunikační akt, v němž se projevují přirozeně a uvolněně.

ve všech jazykových rovinách) a formativních cílů MJT (cíl dramatických, sociokulturních, psychologických a osobnostních), ke komparaci MJT s jinými lingvodidaktickými metodami (viz Boccou Kestřánková 2014a, 2014b, 2015a, 2015b, 2015c, 2016).



2. LINGVODIDAKTICKÉ A DRAMATICKÉ CÍLE METODY JEVIŠTNÍHO TVARU Z HLEDISKA ČASOVÉ NÁVAZNOSTI⁵

Kurz využívající MJT je běžně plánován na dobu jednoho semestru. Tento blok se dále dělí do tří etap, přičemž každá z nich je úzce spjata s dramatickými i lingvodidaktickými cíli. Každou fázi proto představujeme a komentujeme ji.

Prezentaci těchto fází a cílů z tohoto úhlu pohledu považujeme za básovou, neboť „při komunikačně koncipované výuce by se mělo vždy pamatovat na její zá-
měr, popř. na cíle jednotlivých jejích etap. Je třeba respektovat hierarchii cílů —
na jejich vrcholu je dosažení plné komunikační kompetence absolventů“ (Čechová
1993/1994: 159).

2.1 PRVNÍ FÁZE

První etapa je dána dobou cca 3 týdnů, studenti se během ní na základě vybraných aktivit postupně vzájemně poznávají a nenásilnou cestou se vytváří „pracovní skupina, bezpečné prostředí.“⁶ Důležitým bodem je obeznámení účastníků se základními technikami práce“ (Kestřánková 2010: 89) založenými na elementárním uplatnění divadelního prvku (např. pohyb po prostoru, živé obrazy, oční kontakt, práce s mimikou atd.).⁷ „Tyto techniky následně cyklicky rozvíjíme v aktivitách během celého semestru.“ (tamtéž: 89)

Na začátku kurzu zařazujeme do výuky především různá nedramatická jednání, která nevyužívají verbální komunikace a vycházejí z prostorového a skupinového cí-
tění, 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.).⁸

5 Uvedené lingvodidaktické a dramatické cíle MJT, které prezentujeme v tomto článku, jsou částí rukopisu naší nepublikované disertační práce.

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

7 Studenti chodí přibližně stejnou rychlostí po učebně a tzv. „zaplnují 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 jazykovým aktivitám, jsou studenti seznámeni již v první vyučovací hodině MJT, proto se tato činnost brzy stává automatickou součástí určitého typu hodin MJT nebo některých cvičení (praktickou aktivitu viz např. Boccou Kestřánková 2015c).

8 Zásobník těchto aktivit viz např. Disman (1976), Martinec (1989), Machková (2002).



2.2 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, 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 2008; www.improliga.cz).⁹

Souhlasím 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: 25).

V tomto principu metod dramatické výchovy nacházíme cestu k překonání ostychu, cestu k prvním komunikačním úspěchům v nepřipravených 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 Machkové /2001: 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 improvizací kategorie.¹⁰

⁹ 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).

¹⁰ 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: 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 si etudy sice přichystají a dohadují se na jejich průběhu, ale při jejich realizaci nemají k dispozici text.



Prostřednictvím daného typu činností se tříbí schopnost rychle se zorientovat v nově vzniklých podmínkách a reagovat na vysílané impulzy (viz např. Maley-Duff 1995). Frekventanti jsou obeznámeni s tím, že se o zhlédnutém bude diskutovat v reflexi.¹¹ Tím, že výstupy rozebíráme a že hráči opakovaně zastávají určité sociální role, usilujeme nejen o budoucí výstavbu jevištního tvaru, ale i o to, aby student uměl „ve vlastním zájmu [...] 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: 56).¹²

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.¹³ 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 Machkové /2001: 1/).

Pro zmíněné parciální úkoly, které vycházejí z předložených inputů (text, předmět, obraz, filmová ukázka apod.), modifikujeme dramatickovýchovné aktivity. 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

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. Improvizáční kategorií 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 2008: 73). Výčet a specifikace kategorií viz také www.improliga.cz.

- 11 Tzv. skupinovou reflexí míníme skupinovou diskuzi na konci vyučovacího bloku nebo bezprostředně po zhlédnutí prezentaci (bližší vysvětlení dále). Termíny, jako je např. skupinová reflexe nebo rolová hra, přebíráme z oboru dramatické výchovy.
- 12 Např. analyzujeme pohyb po prostoru, upozorňujeme na nutnost prostorově promyslet jednotlivé kroky, mluvíme o rolích, o kontextu, o reakcích atd.
- 13 Souhlasíme s Marušákem, že „pracovně nejefektivnější jsou skupiny čtyř- až šestičlenné. Větší skupina již komplikuje interakci svých jednotlivých členů, snižuje jejich osobní odpovědnost, méně aktivní jedinci mají v takové skupině problémy s uplatněním vlastního názoru, pohledu na věc, nápadu“ (Marušák 2010: 95). Situaci MJT navíc komplikuje skutečnost, že cizinci rozličně vnímají emoční stránku projevu 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.).



scénáře neseznamují prostřednictvím předem připraveného textu, nýbrž příběh od začátku do konce sami zpracovávají část po části.¹⁴

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.

Na uvedených skutečnostech spočívá úspěšný vývoj další (třetí) fáze, neboť výsledky pedagoga pozorování dílčích „mikrovýstupů“ a záznam aplikovaných replik tvoří základnu pro genezi scénáře, podrobněji dále.¹⁵

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.¹⁶

Za druhé se věnujeme rolím. Všímáme 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 rolovou hru dostáváme informace o účastnících, o nichž se dozvídáme, jaké povahy a postavy jsou jim blízké a naopak (zjištěné ovlivňuje výstavbu jevištního tvaru).¹⁷

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

14 Učitel se studenty téma vybírá velmi citlivě. Uvědomujeme si, že celou práci završuje divadelní představení (viz 3. fázi), proto je nutné nahlížet na výběr tématu z různých úhlů pohledu (je třeba zvážit, zda je téma nosné z hlediska pedagogického, zda je zajímavé a vhodné pro aktéry, ale také je nutné posoudit, jaké sdělení dané téma obsahuje, neboť toto sdělení bude prostřednictvím inscenace určeno divákovi. Může se například stát, že aktéři tendují k volbě tématu, jež by nebylo přenositelné směrem k divákovi. Volba látky je klíčová, neboť zásadně ovlivňuje celou 3. fázi.

15 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).

16 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.

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



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 produktořem jeho komunikační záměr a obeznámit přítomné s potřebnými řečovými obraty (korigované obraty příp. zařazujeme do scénáře s cílem jejich přesné fixace).

Nedoporučujeme, aby se výstupy zastavovaly často. Okamžité „opravování“ se snažíme minimalizovat, jelikož základním cílem 2. fáze je nácvik plynulosti vyjadřování a nadbytečným přerušováním dialogu by se mohl posílit ostych.¹⁸ 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 1993/1994: 159).

Jak je výše řečeno, zaznamenaná slova či věty zařazujeme do textu scénáře, čemuž předchází úpravy (vztaheny 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.¹⁹ 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 lexic, 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.²⁰

Aktivity, díky nimž skupina vytváří divadelní představení, napomáhají trvalému osvojení řečových prostředků a dovedností, protože jsou v nich vždy zastoupeny následující elementy:

-
- 18 Při improvizacích sice pravidelně neupozorňujeme na všechny odchylky od jazykové normy a na nenáležité užití jazykových prostředků, avšak reflektujeme je, viz dále transformaci výpovědi účastníků pro zařazení do scénáře.
 - 19 Zachycením vět komunikantů sice získáváme základní repliky do budoucí hry, ale před jejich případným zařazením do scénáře je (po jazykové stránce) upravujeme.
 - 20 Součástí naší (nepublikované) disertační práce byla výzkumná sonda, v níž byl za jeden z problematických jevů stanoven automatizmus tvoření a použití nominativu plurálu. Vznikl proto scénář obsahující jak zkorrigované 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.



„— situace, problém, řešení: realita na povrchu
— pozadí, emoce, plánování: důraz na realitu/základy.

Do procesu učení se musí zapojit všech šest prvků najednou, pokud se máme osvo-
jovanou látku naučit úplně a trvale“ (Wessels 1987: 7).²¹

Činnosti využívající improvizaci s sebou nesou riziko kulturních a jiných konfron-
tací. Studenti se na konkrétní dění a na výpovědi nemohou předem důkladně připra-
vit, proto se aktér mnohdy ocitne v situaci, která je pro něj nepříjemná (např. z kul-
turních 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 zmí-
něné 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 dra-
matu“ (Morganová-Saxtonová 2001: 139). V MJT jí pravidelně věnujeme závěrečné
minuty vyučovacího bloku,²² v nichž účastníci sedí v kruhu a každý postupně do-
stane příležitost, aby řekl svůj názor vztahující se k tématu hodiny (může mluvit,
o čemkoli chce či potřebuje, např. o zážitku, postřehu, pocitech, názorech atd.).²³ Pro-
jev jednotlivce nikdo nepřerušuje, pouze učitel někdy napomáhá po řečové stránce
(např. opakuje důležité údaje pro vyšší srozumitelnost sdělení nebo stimuluje mluv-
čího 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.²⁴ Od samého začátku
kurzu všem zdůrazňujeme, že každý má při reflexi bez udání důvodů právo mlčet. Vět-
šinou se však setkáváme s tím, že se osazenstvo do skupinové reflexe aktivně zapojuje.

Studenti v této části vyučovací jednotky zpravidla mluví o postřezích, komentují
nápad, výroky a reakce zhlédnuté v improvizacích. Dotkne-li se někdo nepříjemných
zážitků, pocitů, podnětů apod., podává nám tím důležité informace, protože se určitým
souvisejícím skutečným budeme snažit vyhnout v pozdější výstavbě jevištního tvaru.

21 Přeložila M. Boccou Kestráňková. Citace v původním znění: „— situation, problem, solu-
tion: 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.“

22 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).

23 „Kruhové uspořádání má tu výhodu, že každý každého vidí, a přitom neexistuje žádná
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: 32).

24 Kurz mohou navštěvovat cizinci s různými jazykovými znalostmi, vědomostmi a s různým
kulturním povědomím. Nejčastěji se studenti na podprahových jazykových úrovních zdrá-
hají projevat před řečově vybavenějšími. Tento problém zmizí, když se ve skupině po-
daří vybudovat bezpečné prostředí.



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.²⁵

V tomto oddílu 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 pregnantně komentuje slovy: „Velká síla dramatu spočívá v jeho schopnosti dodat situaci dynamický mezosobní 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 vládnou. 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.“²⁶ (Somers podle Machkové /2001: 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“ (Kestřánková 2010: 91).²⁷ 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).²⁸

2.3 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.²⁹

Text k memorování vždy reflektuje řečové potřeby frekventanta, tzn. je pokaždé uzpůsoben dané skupině.³⁰ Během automatizace komunikátu probíhá fixace požado-

25 K dramaterapii viz např. Valenta (2001).

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

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

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

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

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



vaného 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 Machkové /2001: 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.³¹ Zkompletují se jednotlivé scény a vznikne celistvý divadelní útvar.

Během premiéry i reprízy (popř. repríz) koordinujeme průběh jednotlivých částí představení.³² 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.

Souhlasíme s Machkovou (1998), že celý široce pojmávaný pedagogický proces je důležitější než produkt ovlivněný mnoha momentálními i nepředvídatelnými faktory. Přesto však nelze od zásadního významu výsledné inscenace divadelního představení 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, 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

31 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) zkomponovat 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.

32 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 zážitek zopakovat; často se stává, že některé role bývají pro větší počet zájemců o kurz alternovány apod.

k analýze a k vlastnímu růstu. V tomto ohledu se přístup MJT odlišuje od dramatické výchovy.³³

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 s týmovým prožitkem. Diskuzi zpravidla uzavíráme poděkováním za spolupráci.

3. ZÁVĚR

V hierarchii výukových cílů MJT stojí na vrcholu 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. Vytyčené vzdělávací cíle se naplňují prostřednictvím fikce a hraní rolí. Tím, že mobilizujeme citovou i rozumovou složku osobnosti frekventantů, podněcujeme jejich vnímání a schopnost dlouhodobé fixace naučeného.

Tato stať vymezuje MJT, která je představena prostřednictvím prezentace jejích lingvodidaktických a dramatických cílů podle časové sekvence.

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 a že cíle jsou po celou dobu ve vzájemné symbióze.

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.

Domníváme se, že MJT je aplikovatelná na různé cizí jazyky, byla však doposud realizována jen v kurzech češtiny pro cizince.

³³ Dramatická výchova jako obor a metody dramatické výchovy se z velké části slučují s MJT. Oba přístupy si vytyčují 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.



BIBLIOGRAFIE:

- Badegruber, B. (1994): *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha: Portál.
- Bartošová, H. (2013): Využití dramatických a improvizčních metod na kurzech češtiny pro cizince, in: Vacula, R. (ed.), *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2013*, Praha: Akropolis, s. 241–250.
- Boccou Kestřánková, M. (2016): Metoda jevištního tvaru a rozvoj řečových schopností a dovedností v rovině textové, *CASALC Review* 6, 2016–2017. 1, s. 16–23.
- Boccou Kestřánková, M. (2015a): Formativní cíle metody jevištního tvaru, in: *Sborník příspěvků z Mezinárodní Masarykovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2015*, Hradec Králové: Magnanimitas, s. 951–957.
- Boccou Kestřánková, M. (2015b): K vybraným parametrům rozvoje gramatické roviny prostřednictvím metody jevištního tvaru, *Nová čeština doma a ve světě*. 1/2014, s. 61–72.
- Boccou Kestřánková, M. (2015c): K vybraným parametrům rozvoje lexikální roviny prostřednictvím metody jevištního tvaru, in: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Evropské pedagogické fórum 2015. Přínosy, výzvy, očekávání*, Hradec Králové: Magnanimitas, s. 36–45.
- Boccou Kestřánková, M. (2014a): K vybraným parametrům rozvoje zvukové roviny prostřednictvím metody jevištního tvaru, in: *Recenzovaný sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference MMK 2014*, Hradec Králové: Magnanimitas, s. 1833–1840.
- Boccou Kestřánková, M. (2014b): Metoda jevištního tvaru v kontextu vybraných lingvodidaktických metod, in: Hasil, J. (ed.), *Čeština jako cizí jazyk VII. Materiály ze VII. mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku*, Praha: Filozofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, s. 199–206.
- Boccou Kestřánková, M. (2012): Jevištní tvar jako řešení jednoho lingvodidaktického problému ve 21. století, in: Hasil, J. (ed.), *Čeština jako cizí jazyk VI. Materiály z VI. mezinárodního symposia o češtině v zahraničí*, Praha: Filozofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, s. 167–174.
- Boccou Kestřánková, M.: *Jevištní tvar jako jedna z možných metod výuky češtiny pro cizince*. Nepublikovaný rukopis disertační práce. Plzeň: Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni.
- Boccou Kestřánková, M. a kol. (2013): *Čeština pro cizince, úroveň B2*. Brno: Edika.
- Boccou Kestřánková, M. — Kopicová, K. — Šnaidaufová, G. (2016): *Čeština pro cizince, úroveň B1*. Brno: Edika.
- Holá, L. — Bořilová, P. (2009): *Česky krok za krokem 2*. Praha: Akropolis.
- Cvejnová, J. (2012): *Česky, prosím II*. Praha: Karolinum.
- Cvejnová, J. (2008): *Česky, prosím I*. Praha: Karolinum.
- Čechová, M. (1993/1994): O potřebě integrace komunikační a systémové výuky, *Český jazyk a literatura* 44. 7–8, s. 158–162.
- Čechová, M. (1998): *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV.
- Disman, M. (1976): *Receptář dramatické výchovy*. Praha: SPN.
- Kestřánková, M. (2010): Metoda jevištního tvaru, in: Hlínová, K. (ed.), *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2010*, Praha: Akropolis, s. 87–94.
- Kestřánková, M. (2007): Využití metod dramatu ve výuce, in: Štindlová, B. — Čemusová, J. (eds.), *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2006–2007*, Praha: Akropolis, s. 95–100.
- Kořenský, J. (1992): *Komunikace a čeština*. Jinočany: H&H.
- Machková, E. (2007): *Jak se učí dramatické výchovy. Didaktika dramatické výchovy*. Praha: Divadelní fakulta, Akademie múzických umění.
- Machková, E. (2002): *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: IPOS.
- Machková, E. (2001): Školní drama dle Johna Somerse, *Tvořivá dramatika* 12, příloha, s. 1–7.
- Machková, E. (1998): *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS.

- Maley, A. — Duff, A. (1995): *Drama Techniques in Language Learning. A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinec, V. (1989): *Lidské tělo — inspirace a nástroj dramatického projevu*. Cheb: OKS.
- Marušák, R. (2010): *Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Akademie múzických umění.
- Morganová, N. — Saxtonová, J. (2001): *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu ve spolupráci s IPOS-ARTAMA Praha.
- Richards, J. C. — Rodgers, T. S. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge university press.
- Ulrychová, I. (2007): *Drama a příběh. Tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění.
- Valenta J. (2008): *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.
- Valenta, M. (2001): *Dramaterapie*. Praha: Portál.
- Vasquez, M. (2008): *Principy divadelní improvizace (v prostředí zápasů v divadelní improvizaci)*. Disertační práce. Brno: Divadelní fakulta, JAMU.
- Vonková, M. (2013): *Česky s obrázky*. Praha: Karolinum.
- Way, B. (1996): *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV.
- Wessels, CH. (1987): *Drama. Resource books for teachers*. Oxford: Oxford University Press.

INTERNETOVÉ PRAMENY

- Česká improvizací liga (2016). Dostupné online z [www: <http://www.improliga.cz>](http://www.improliga.cz). Cit. 12. 2016.

