

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

# **Diplomová práce**

Aneta Bučková, M.A.

## **Aplikace prvků dramatické výchovy ve výuce gramatiky v hodinách češtiny pro cizince**

Application of drama techniques in teaching grammar in Czech for  
foreigners

Praha 2018

Vedoucí práce: Mgr. Marie Boccou Kestránková, Ph.D.

**Prohlášení:**

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

V Praze, dne 7. srpna 2018



Aneta Bučková

Děkuji Mgr. Marii Boccou Kestřánkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce a cenné připomínky při přípravě a vyhodnocení sondy. Dále děkuji Dr. Galině Vondráčkové a Dr. Lence Nerlich za podporu při realizaci sondy.

**Klíčová slova (česky)**

*dramatická výchova, gramatika, performativní vyučování, čeština pro cizince, motivace*

**Klíčová slova (anglicky):**

*dramapedagogy, grammar, performative learning, Czech for foreigners, motivation*

## **Abstrakt (česky)**

*Předkládaná práce se věnuje využití prvků dramatické výchovy ve výuce gramatiky v češtině pro cizince. Problematiku zkoumá prostřednictvím empirického ověření formou sondy zaměřené na výuku minulého času v kurzu pro vysokoškolské studentky a studenty v Německu. Pro účely sondy byla modifikována tzv. dramagramatická metoda, která propojuje vědomé zaměření na gramatický jev a jednání v komunikačních situacích formou dramatické hry. Práce nejprve ukotvuje zvolený mluvnický jev a jeho prezentaci ve výuce z hlediska lingvodidaktiky. Dále jsou představeny možnosti využití dramatické výchovy ve výuce cizího jazyka. Akcentovány jsou metoda jevištního tvaru a dramagramatická metoda.*

*Prezentovaná sonda ověřuje tři výzkumná očekávání (VO). Podle VO1 dosáhnou subjekty vyučované pomocí dramagramatické metody lepších studijních výsledků v oblasti gramatiky. VO2 ověřuje, zda má výuka s využitím dramatické výchovy pozitivní vliv na dlouhodobou fixaci učiva. VO3 předpokládá, že využití dramatické výchovy zvyšuje motivaci subjektů.*

## **Abstract (in English):**

*The master's thesis deals with the use of dramapedagogy in grammar teaching in Czech for foreigners. The issue is explored through a pilot study focusing on the instruction of past tense in a university course in Germany. For the purpose of the study, the drama grammar method, which combines explicit grammar exploration and acting in communication situations has been modified. Firstly, the paper specifies the chosen grammatical structure didactically. Secondly, the options of using dramapedagogy in foreign language teaching are introduced. The focus lies on the methods theatre pedagogy (metoda jevištního tvaru) and drama grammar.*

*The presented pilot study examines three research questions (referred to as VO). According to VO1, subjects taught through the drama grammar method will achieve better results in grammar. VO2 verifies if applying dramapedagogy influences the consolidation of student's linguistic performance in a long-term perspective. VO3 expects that using dramapedagogy will increase student's motivation.*

## OBSAH

<b>1</b>	<b>ÚVOD</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>UKOTVENÍ OBSAHOVÉ NÁPLNĚ SONDY V OBLASTI PEDAGOGICKÉ MLUVNICE</b> .....	<b>2</b>
2.1	LINGVISTICKÁ A PEDAGOGICKÁ GRAMATIKA .....	2
2.2	VÝBĚR GRAMATICKÝCH JEVŮ .....	3
2.3	MOŽNOSTI PREZENTACE GRAMATIKY .....	5
2.4	PRVKY METODY GRAMATICKO-PŘEKLADOVÉ, PŘÍMÉ A KOMUNIKAČNÍ V PROVEDENÍ SONDY .....	6
<b>3</b>	<b>DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE VYUČOVÁNÍ CIZÍCH JAZYKŮ</b> .....	<b>8</b>
3.1	MOŽNOSTI VYUŽITÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ	9
3.2	METODA JEVIŠTNÍHO TVARU .....	12
3.3	VÝUKA GRAMATIKY POMOCÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY .....	14
<b>4</b>	<b>SONDA – VÝUKA MINULÉHO ČASU PRO ZAČÁTEČNÍKY</b> .....	<b>19</b>
4.1	VÝZKUMNÁ OČEKÁVÁNÍ .....	19
4.2	SUBJEKTY SONDY A POPIS TERÉNU .....	21
4.3	PLÁN VÝUKY A JEJÍ PRŮBĚH – EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA .....	24
4.4	PLÁN VÝUKY A JEJÍ PRŮBĚH – KONTROLNÍ SKUPINA .....	36
4.5	ZPŮSOB MĚŘENÍ .....	41
4.6	VYHODNOCENÍ .....	45
4.6.1	<i>Výsledky měření</i> .....	45
4.6.2	<i>Komentář subjektů z experimentální skupiny</i> .....	46
<b>5</b>	<b>ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ SONDY</b> .....	<b>47</b>
<b>6</b>	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>49</b>
<b>7</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>52</b>
	ODBORNÁ LITERATURA .....	52
	UČEBNICE .....	55
	INTERNETOVÉ ZDROJE .....	55
	<b>PŘÍLOHA 1</b> .....	<b>1</b>

<b>PŘÍLOHA 2</b> .....	<b>IV</b>
<b>PŘÍLOHA 3</b> .....	<b>V</b>
<b>PŘÍLOHA 4</b> .....	<b>VI</b>
<b>PŘÍLOHA 5</b> .....	<b>VII</b>
<b>PŘÍLOHA 6</b> .....	<b>VIII</b>
<b>PŘÍLOHA 7</b> .....	<b>IX</b>
<b>PŘÍLOHA 8</b> .....	<b>X</b>
<b>PŘÍLOHA 9</b> .....	<b>XI</b>
<b>PŘÍLOHA 10</b> .....	<b>XII</b>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Dotazník

Vstupní test

Činnosti (pantomima)

Diář

Neúplná tabulka

Vizitka

Místa (dialog)

Výstupní test

Test s časovým odstupem

Zpětná vazba experimentální skupiny



## Předmluva

Předkládaná práce se zabývá využitím dramatické výchovy ve výuce češtiny pro cizince. Představuje tzv. dramagramatickou metodu (Even, 2003), která se zaměřuje na výuku gramatiky cizího jazyka prostřednictvím postupů dramatické výchovy. V teoretické rovině je cílem modifikace dramagramatické metody pro výuku začátečníků v češtině pro cizince. Z hlediska praxe je cílem práce provedení sondy, která ověřuje výzkumná očekávání spojená s aplikací dramagramatické metody ve výuce gramatiky.

Důvodem k výběru tématu bylo studijní zaměření autorky. Současně s oborem Učitelství češtiny jako cizího jazyka studuje obor Dramatická výchova na Divadelní fakultě Akademie múzických umění. Využití dramatické výchovy ve výuce češtiny pro cizince považuje za vhodné propojení obou jmenovaných zájmových sfér.

S možnostmi aplikace dramatické výchovy ve výuce cizích jazyků se autorka seznámila jednak v odborné literatuře (Schewe, 2003, Even, 2003, Küppers, Schmidt, Walter, 2011, Boccou Kestřánková, 2017 a další), jednak na konferenci SCENARIO FORUM-Conference 2017<sup>1</sup>.

Získané znalosti uplatnila v praxi. Vedla divadelní workshop na Letní škole slovanských studií v letech 2017 a 2018<sup>2</sup> a divadelní seminář konaný v letním semestru 2017/2018 v rámci programu Česká studia v Ústavu bohemistických studií<sup>3</sup> na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

Předmětem práce je modifikace tzv. dramagramatické metody (Even, 2003) pro výuku gramatiky v kurzech češtiny pro cizince určených začátečníkům. Metoda je aplikována v rámci sondy provedené s vysokoškolskými studenty a studentkami v Německu. Její efekt je vyhodnocen na základě gramatického testu a zpětné vazby účastníků a účastnic sondy.

Práce odkazuje jednak na zahraniční literaturu věnovanou využití dramatické výchovy ve výuce angličtiny a němčiny (viz výše), jednak na aplikaci dramatické výchovy ve výuce češtiny pro cizince (Boccou Kestřánková, 2012a, 2014, 2015, 2017). Dále využívá zdrojů z oblasti obecné lingvodidaktiky (např. Hrdlička, 2009) a dramatické výchovy (Machková, 2007a, Valenta, 2008 a další). Citace vycházejí z normy ČSN ISO 690.

---

<sup>1</sup> SCENARIO FORUM-Conference 2017 | University College Cork (1. května 2018), [cit. 3. května 2018]. Dostupné z: <https://www.ucc.ie/en/scenario/scenarioforum/scenarioforum-conference2017/>.

<sup>2</sup> Letní škola slovanských studií [cit. 6. května 2018]. Dostupné z: <http://lsss.ff.cuni.cz/>.

<sup>3</sup> Ústav bohemistických studií (6. května 2018), [cit. 6. května 2018]. Dostupné z: <https://ubs.ff.cuni.cz/cs/>.

Text začíná stručným uvedením do sledované problematiky. Následují dvě teoretické kapitoly týkající se jednak ukotvení sondy v oblasti mluvnice, jednak využití dramatické výchovy ve výuce cizích jazyků. Kapitola 4 přináší popis sondy zaměřené na výuku minulého času v kurzu češtiny pro cizince. Vyhodnocení sondy diskutuje kapitola 5. Práci uzavírá shrnutí.

## 1 Úvod

Práce *Aplikace prvků dramatické výchovy ve výuce gramatiky v hodinách češtiny pro cizince* se zabývá využití metod dramatické výchovy ve výuce cizího jazyka. Zkoumá efektivitu aplikace dramatickových prvků při vyučování gramatiky na úrovni A1 v češtině pro cizince.

Efektivita výuky gramatiky cizího jazyka se nezdá ukazuje jako problematická, a to zejména z hlediska užití vyučovaných jevů v jazykové produkci (srov. např. Even, 2003, s. 38). Podle Scheweho (2003, s. 180) to souvisí se způsobem prezentace a procvičování gramatických jevů ve výuce. Poukazuje na skutečnost, že většina cvičení (např. transformační, substituční) je vázána na písemnou předlohu. To znamená, že mluvnické jevy většinou nejsou při procvičování propojovány s aktivitami zaměřenými na využití gramatických jevů při komunikaci.

Písemná gramatická cvičení podle Scheweho (tamtéž) dále nepůsobí na žáky a žáky<sup>4</sup> motivačně. Tento faktor může snížit jejich ochotu věnovat gramatice dostatečnou pozornost, a tím pádem snížit efektivitu cvičení.

Možným řešením výše uvedených problémů je využití dramatické výchovy ve výuce cizích jazyků. Dramatická výchova je systém učení „založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla [...]“<sup>5</sup> (Valenta, 2008, s. 40), který představuje holistickou metodu prezentace učiva (Even, 2003, s. 38). Ve výuce tudíž nejsou akcentovány výhradně nebo převážně kognitivní procesy, nýbrž všechny složky osobnosti (např. emoce).

Tento přístup může napomoci intenzivnějšímu zapojení žáků a žákyň do vyučovacího procesu, v jehož důsledku stoupá efektivita procesu. V souladu s Evenovou<sup>6</sup> (tamtéž, s. 148) soudíme, že se takový přístup může odrazit ve zvýšení motivace.

V oblasti češtiny pro cizince se využitím dramatické výchovy zabývá Marie Boccou Kestránková (2017 a další), která pracuje s tzv. metodou jevištního tvaru. Její empirická

---

<sup>4</sup> Pojem *žák/žákyně* v teoretickém výkladu užíváme v souladu s příručkou *Vyučování cizího jazyka. Terminologický slovník* (Šebesta 2017). Ve 4. kapitole, která popisuje sondu realizovanou v prostředí univerzity, je ve stejném smyslu užit termín *student/studentka*.

<sup>5</sup> Ve zdrojovém dokumentu je tato pasáž tučně zvýrazněna.

<sup>6</sup> Příjmení badatelky Evenové v textu přechylujeme. V odkazech uvedených v závorkách a v seznamu literatury je její jméno ponecháno v originální, nepřechýlené podobě. Obdobně postupujeme i u dalších zahraničních autorek.

studie potvrzuje, že využití dramatické výchovy přináší mimo jiné zlepšení jazykové kompetence v oblasti gramatiky (srov. Boccou Kestránková, 2014).

V této práci se zaměříme na modifikaci tzv. dramagramatické metody (Even, 2003) pro výuku minulého času v kurzu češtiny pro cizince. Efekt této metody na jazykovou kompetenci je měřen prostřednictvím testu a zpětné vazby subjektů v rámci výzkumné sondy.

## **2 Ukotvení obsahové náplně sondy v oblasti pedagogické mluvnice**

Tato kapitola se zaměřuje na několik aspektů souvisejících s výukou gramatiky cizího jazyka. S ohledem na sondu, která je hlavním předmětem této práce, byly zvoleny následující oblasti: výběr gramatických jevů, způsob prezentace gramatiky a postavení gramatiky z hlediska vyučovací metody. Tyto aspekty níže vysvětlujeme a vztahujeme je k sondě, kterou prezentuje 4. kapitola. Kapitulu uvádí vymezení pojmu pedagogická gramatika vůči tradičnímu pojetí mluvnice v rámci lingvistiky.

Kapitola odkazuje na mnoho materiálů, ale hlavním zdrojovým dokumentem je Hrdličkova monografie *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích pro cizince* (2009).

### **2.1 Lingvistická a pedagogická gramatika**

Předkládaná práce užívá pojmu gramatika ne ve smyslu lingvistické, nýbrž pedagogické mluvnice. Štícha a kol. (2013) definují v úvodu *Akademické gramatiky spisovné češtiny* gramatiku přirozeného jazyka jako „soustav[u] (systém) jazykových pravidel vzniklých a vyvíjejících se přirozeně v přirozeném, spontánním procesu komunikace.“<sup>7</sup> Mluvnická pravidla se týkají především tvarosloví a syntaxe, která může zahrnovat také tzv. textovou gramatiku, tj. zákonitosti výstavby textu (tamtéž, s. 14). Uvedená definice se vztahuje na tzv. lingvistickou gramatiku, jejímž cílem je popis komponentů mluvnického systému a jejich užití „v celé jejich složitosti a komplexnosti [...]“ (Hrdlička, 2009, s. 31).

---

<sup>7</sup> Štícha a kol. (2013, s. 13) poukazují také na další významy slova gramatika, jimiž jsou „kniha (příručka) popisující a vysvětlující [mluvnická, A. B.] pravidla; [...] nauka studující tato pravidla.“ Slovem gramatika v těchto dvou významech se tato práce nezabývá.

Naproti tomu tzv. pedagogická gramatika selektuje určité prvky mluvnického systému jazyka „se zřetelem k potřebám jazykové výuky žáků na určité úrovni ovládní jazyka“ (Šebesta, 2017, s. 103). Na rozdíl od lingvistické gramatiky se proto pedagogická gramatika vyznačuje redukcí a zjednodušováním popisu mluvnického systému a přizpůsobením prezentace jeho aspektů jazykové úrovni žáků a žákyň (Hrdlička, 2009, s. 31, Šebesta, 2017, s. 103).

Z charakteristiky pedagogické gramatiky vyplývají některé problémové okruhy. Vystávají například otázky, jaké gramatické jevy vybírat, jak je ve výuce prezentovat, jakou důležitost gramatice ve výuce přiřítat. Tyto okruhy jsou předmětem bádání na poli lingvodidaktiky (viz např. Ellis, 2006), stejně jako jsou otevřenými otázkami vyučovací praxe. Některé z nich mají také význam pro výuku gramatiky v sondě popsané ve 4. kapitole. V následujících podkapitolách je stručně představujeme.

## **2.2 Výběr gramatických jevů**

Jedním ze znaků pedagogické gramatiky je redukce mluvnického systému. Z tohoto důvodu vyvstává otázka, podle kterých kritérií volit gramatické jevy a zařazovat je do výuky. Podle Beneše a kol. (1971, s. 91) je zásadním hlediskem výběru gramatických jevů cíl osvojení vyučovaného jazyka. Hrdlička (2009, s. 31) rozlišuje následující kritéria výběru mluvnických jevů: „formální náročnost látky, frekvence gramatického jevu, úroveň komunikační kompetence mluvčího, jeho komunikační potřeby a priority, jeho výchozí jazyk“. Z uvedeného výčtu je patrné, že princip výběru mluvnických jevů v rámci výuky jednoho jazyka není možné zobecňovat. Naopak je třeba jej přizpůsobovat konkrétnímu jazykovému kurzu.

Kromě výše uvedených kritérií souvisí s výběrem gramatických jevů a jejich konkrétních forem stratifikace cílového jazyka, tj. jeho rozvrstvení. V případě češtiny pro cizince na území Čech se podle Hrdličky (tamtéž, s. 64) jeví jako problematický podíl prezentace spisovné a obecné češtiny, tedy kodifikovaného jazyka a tzv. běžné mluvy.<sup>8</sup> Při výuce je důležité dbát na to, aby byly tyto dvě variety důsledně rozlišovány a aby obecná čeština nebyla do vyučování zařazena příliš brzy (tamtéž, s. 72).

---

<sup>8</sup> Hrdlička (2009, s. 65) rozlišuje v návaznosti na Hrbáčka (1994, s. 119) mezi situací v Čechách a na Moravě, kde jsou namísto obecné češtiny užívány interdialekty obecná hanáctina, obecná moravština a obecná laština.

Gramatickým jevem zvoleným pro sondu, o níž pojednává tato práce, je minulý čas. Prezentace tohoto frekventovaného<sup>9</sup> mluvnického jevu je podle popisu úrovně A1 ve *Společném evropském referenčním rámci* (SERR, 2002, s. 256) součástí gramatického minima češtiny pro cizince na úrovni A1. Minulý čas byl zahrnut také v sylabu kurzu, který navštěvovaly subjekty sondy<sup>10</sup> (viz podkapitulu 4.2). Sylabus, stejně jako vymezení úrovně A1 v SERR, zohledňuje výše jmenovaná kritéria výběru (zejména frekvenci gramatického jevu a komunikační potřeby vyučovaných).

Vzhledem k podprahové úrovni žákyň a žáků z výzkumného vzorku se v sondě projevila redukce probíraného jevu. V rámci prezentace minulého času nebyla věnována stejná pozornost všem jmenným rodům. Koncovky přičestí mužského rodu neživotného, ženského a středního rodu v plurálu byly sice zmíněny, ale nebyl na ně kladen důraz při procvičování. Tato skutečnost byla zohledněna v kritériích hodnocení evaluačního nástroje užitého v této sondě (viz podkapitulu 4.5).

V sondě byly také z důvodu nízké jazykové úrovně zúčastněných záměrně vynechány hovorové konstrukce. Štícha a kol. (2013, s. 737) uvádějí, že v hovorové češtině je možné vyjádřit 1. osobu pouze zájmenem *já* – např. „**Já pracoval** za osm dolarů na hodinu [...]“<sup>11</sup>. Tato formulace se od základního způsobu vyjádření shody přísudku s podmětem liší tím, že vypouští pomocné sloveso (*jsem*). Ačkoliv je tento způsob vyjádření shody v hovorové češtině přípustný, při výuce minulého času popisované v této práci nebyl zohledněn (srov. podkapitoly 4.3 a 4.4) a absence pomocného slovesa byla kategorizována jako produkce nenáležitě tvaru (viz podkapitulu 4.5).

Mluvnický jev, který byl zařazen do sondy, byl vybrán především podle frekvence jeho výskytu v praktické komunikaci a podle úrovně komunikační kompetence subjektů sondy. Vzhledem k jazykové úrovni účastníků a účastnic sondy (viz podkapitulu 4.2) byla redukována prezentace slovesných osob a tvarů obecné češtiny (podrobněji viz podkapitoly 4.3 a 4.4).

---

<sup>9</sup> V korpusu SYN2015, jehož velikost je 100 milionů slov, se nachází přes 6,5 milionu výskytů slovesných tvarů v minulém čase. Tento počet je přibližně třetina všech slovesných tvarů zachycených v tomto korpusu (Křen a kol. 2015), [cit. 28. dubna 2018]. Dostupné z: [www.korpus.cz](http://www.korpus.cz).

<sup>10</sup> Gavora, Jůva, Hlavatá (2010, s. 73) užívají pojmu subjekty výzkumu. Tento termín v předkládané práci parafrázujeme na subjekty sondy, poněvadž práce se nevěnuje výzkumu, nýbrž sondě.

<sup>11</sup> Tučné zvýraznění je převzato ze zdrojového dokumentu.

### **2.3 Možnosti prezentace gramatiky**

Vedle výše prezentované otázky výběru mluvnických jevů je klíčový také způsob výkladu gramatiky, tj. jak je gramatika vyučována. Cicurel (1985, cit. dle Hrdličky 2009: 34 ad.) vymezuje pět způsobů prezentace gramatického jevu.

Zprvce může vyučující uvést „zjednodušené pravidlo“ (Hrdlička, 2009, s. 34). To může být efektivnější než podrobná analýza gramatického jevu. Za určitou nevýhodu lze považovat skutečnost, že tento způsob prezentace gramatiky nepočítá s aktivním přístupem žákyň a žáků.

Zadruhé lze využít „modelové výpovědi“ (tamtéž, s. 34). Na rozdíl od prezentace zjednodušeného pravidla je to postup induktivní, čili samostatné nalézání gramatických pravidel (Šebesta, 2017, s. 52). S tímto způsobem prezentace je tudíž spojena aktivnější účast žákyň a žáků (Hrdlička, 2009, s. 34). Nevýhodou může být to, že se nedá účinně aplikovat na všechny mluvnické jevy a že užité příklady mohou být zavádějící či nereprezentativní (tamtéž, s. 34).

Na podobném principu se podle Hrdličky zakládá technika „komentář vyučujícího k užitym formám“ (tamtéž, s. 35). V kontrastu s modelovou výpovědí tato metoda ale akcentuje spíše „analytické postupy“ (tamtéž), tzn. důvod užití různých forem, rozdíl mezi nimi atd. Přínosem tohoto způsobu prezentace je práce s komunikační situací, úskalím ale může být přiměřenost zvoleného jazykového materiálu.

Další možností prezentace gramatiky je „modelová situace“ (tamtéž). Hrdlička ji uvádí jako vhodnou při procvičování užití gramatických jevů, zároveň ji ale označuje pouze jako „doplňkov[ou]“ (tamtéž).

Jako poslední zmiňuje metodu „eklekticismus“, kombinaci výše uvedených způsobů prezentace gramatického jevu (tamtéž).

Způsob prezentace a procvičování gramatického jevu představuje experimentální změnu (srov. Gavora, Jůva, Hlavatá, 2010, s. 150) v níže popisované sondě (viz kapitolu 4). Způsob výuky gramatiky pomocí dramatické výchovy, který byl realizován v experimentální skupině (srov. tamtéž, s. 149), má z výše uvedených technik nejbližší k modelové situaci. Je to dáno ztvárňováním komunikačních situací pomocí metod dramatické výchovy (viz např. Machková, 2007a, Machková, 2015) – více viz v kapitole 3 a v podkapitole 4.3. Naproti tomu vycházela výuka v kontrolní skupině (srov. Gavora, Jůva, Hlavatá, 2010, s. 149) především z modelových výpovědí a z výkladu zjednodušeného pravidla – viz podkapitolu 4.4.

## **2.4 Prvky metody gramaticko-překladové, přímé a komunikační v provedení sondy**

Způsob prezentace gramatických jevů úzce souvisí s výběrem a aplikací vyučovací metody. Sonda představená v předkládané práci využívala prvky metody gramaticko-překladové, přímé a komunikační. V následujících odstavcích se zaměříme na podstatné znaky těchto metod související s výukou gramatiky cizího jazyka. Dále uvedeme, jak byly popsané metody uplatněny v sondě.

Cílem gramaticko-překladové metody, rozvíjející se v 19. století, je podle Richardse a Rodgerse (1986, s. 3) čtení literatury v cílovém jazyce a intelektuální rozvoj pramenící ze studia cizího jazyka. Prostředek k dosažení těchto cílů, stejně jako k překladu psaných textů, představuje detailní analýza gramatického systému cílového jazyka (tamtéž). Při vyučování gramatické se postupuje deduktivně – gramatický jev je nejprve prezentován, poté procvičován prostřednictvím překladu (tamtéž, s. 4). Při překladu i při výkladu gramatických pravidel se užívá výchozího jazyka (tamtéž). Velký důraz je kladen na intelekt, na kognici vyučovaných (Hrdlička, 2009, s. 14).

Zcela odlišný je přístup přímé metody, která se během 19. století vyvinula z poznatků o přirozeném osvojování jazyka (Richards, Rodgers, 1986, s. 9). Žákyně a žáci se gramatické učí induktivním způsobem – na základě přímého a spontánního užití cílového jazyka při vyučování, přičemž pravidla nejsou předem formulovaná (tamtéž, viz také Hrdlička, 2009, s. 15). Přímá metoda přibližuje učení se cizímu jazyku procesu osvojování jazyka mateřského, a proto se během výuky užívá výlučně cílového jazyka (Hrdlička, 2009, s. 15).<sup>12</sup>

Nastínění role gramatiky v gramaticko-překladové a přímé metodě může být chápáno jako prezentace dvou více či méně extrémních přístupů – na jedné straně je mluvnické spíše přeceňována, na druhé straně až opomíjena. Teprve s příchodem komunikačního přístupu by se dalo uvažovat o účelném pojetí gramatiky, které pramení ze syntetického charakteru této metody (tamtéž, s. 51).

Cílem komunikačního přístupu, který se začal formovat na přelomu 60. a 70. let 20. století (Hrdlička, 2010, s. 100), je podle Richardse a Rodgerse (1986, s. 69) rozvinutí komunikační kompetence. Valková (2014, s. 29) ji v návaznosti na Hymes (1972) charakterizuje jako schopnost „smysluplného a situačně vhodného jazykového jednání v souladu se společenskými a kulturními normami“. Rozvoj funkčního užívání řečových

---

<sup>12</sup> Poznátka o osvojování si mateřského jazyka vyústily mimo jiné také v tzv. přirozenou metodu – srov. např. Krashen (1981).



schopností a dovedností v konkrétní komunikační situaci lze vnímat jako syntézu několika dílčích složek, které jsou podrobně popsány v podkapitole 3.2 v souvislosti s tzv. metodou jevištního tvaru (viz také Boccou Kestřánková, 2012).

V rámci komunikačního přístupu se gramatika rozhodujícím způsobem „podílí na pěstování schopnosti adekvátního vědomého řečového chování mluvčího respektujícího situační zakotvenost a společenskou podmíněnost projevu“ (Hrdlička, 2009, s. 56). Z tohoto chápání gramatiky je zřejmé, že mluvnice je jedním z prostředků k dosažení „komplexní a široce pojímané znalosti jinojazyčného kódu“ (tamtéž, s. 58).

Sonda představená v této práci využívá prvků všech tří zmíněných metod. Gramaticko-překladová metoda byla aplikována v experimentální skupině při shrnutí nového pravidla vyučující, jež proběhlo ve výchozím jazyce (podrobněji viz podkapitolu 4.3).

Kontrolní skupina byla vyučována podle gramaticko-překladové metody při prezentaci nového pravidla ve výchozím jazyce na základě výkladu v učebnici *Tschechisch kommunikativ* (Maidlová, Nekula, 2005, s. 66). Po výkladu následovalo modifikační cvičení zaměřené na procvičení nového gramatického jevu (podrobněji viz podkapitolu 4.4).

Přímá metoda byla uplatněna při výuce experimentální skupiny. Vyučovací jednotka zahrnovala aktivity, při kterých zúčastnění komunikovali s vyučující a mezi sebou v cílovém jazyce. Prostřednictvím inputu ze strany vyučující přebírali do své jazykové produkce nový gramatický jev (viz podkapitolu 4.3). Ve výuce kontrolní skupiny přímá metoda zahrnuta nebyla.

Komunikační metoda byla zastoupena u obou skupin. Vyučování experimentální skupiny probíhalo prostřednictvím komunikačních situací zasazených do kontextu, který vyžadoval užití nového gramatického jevu. Na základě vstupního jazykového materiálu z těchto situací subjekty formulovaly nové gramatické pravidlo (viz podkapitolu 4.3).

Kontrolní skupina postupovala podle komunikační metody při práci se vstupním jazykovým materiálem v podobě učebnicového textu. Práce s textem zahrnovala nejprve aktivity zaměřené na významovou stránku textu, poté aktivity spojené s gramatickým jevem užitým v textu. Důsledkem bylo, že se subjekty mohly induktivním způsobem seznámit s částí pravidla pro tvoření nového gramatického jevu (viz podkapitolu 4.4). Komunikace byla také cílem párové konverzace uzavírající vyučovací jednotku kontrolní skupiny.

Kombinace výše uvedených metod ve výuce experimentální skupiny souvisí s aplikací tzv. dramagramatické metody (Even, 2003). Tato metoda propojuje aktivity

zaměřené na vědomé učení se gramatiky a aplikaci probíraných mluvnických jevů v konkrétních komunikačních situacích (tamtéž, s. 39).

Ve výuce kontrolní skupiny bylo zařazení zmíněných metod dáno typem aktivit v učebnici *Tschechisch kommunikativ* (Maidlová, Nekula, 2005), která využívá jak induktivního, tak deduktivního postupu prezentace gramatiky.

### 3 Dramatická výchova ve vyučování cizích jazyků

Následující kapitola se zabývá využitím dramatické výchovy ve výuce cizích jazyků. Obsahuje přehled způsobů aplikace dramatické výchovy na výuku cizích jazyků se zaměřením na obor čeština pro cizince. Využíváme jednak pramenů z oblasti obecné dramatické výchovy (zejména Machková, 2007a, Machková, 2007b, Machková, 2015), jednak zdrojů vztahujících se k aplikaci dramatické výchovy na výuku cizích jazyků (Schewe, 2003, Even, 2003, 2011a, 2011b, Boccou Kestřánková, 2017 a další).

Machková definuje dramatickou výchovu jako „učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících reálnou praxi zúčastněného jedince“ (2007b, s. 32). K tomuto druhu učení jsou využívány dramatické prostředky, jimiž jsou princip hry, fikce<sup>13</sup> a hry v roli<sup>14</sup> (tamtéž, s. 33).

Využití dramatické výchovy ve vyučování cizím jazykům je jedním z naplnění požadavku performativity v didaktice cizích jazyků, to znamená celostního jednání s cílem získat interkulturní citlivost (Bonnet, Küppers, 2011, s. 34).<sup>15</sup> V kontextu jazykového vyučování tento pojem představuje komplexní činnosti vyžadující aktivní jednání žákyň a žáků, zapojení smyslových vjemů, pohybu, emocí (Even, 2003, s. 44). Podle Fleminga (2016, s. 42) žákyně a žáci takovýto druh výuky – performativní vyučování – silněji prožívají, neboť nevyužívají pouze myšlení a jiné kognitivní aspekty učení se. Řečené mimo jiné zvyšuje koncentraci a motivaci (tamtéž). Dramatická výchova je díky důrazu na tvořivost vhodným prostředkem performativního vyučování.

Prostřednictvím celostně koncipovaných aktivit a díky poskytnutí zkušenosti s aktivním užitím cizího jazyka v konkrétních komunikačních situacích bývají nabyté řečové dovednosti a schopnosti dlouhodobé (Schewe, 2003, s. 13). Při aplikaci dramatické výchovy

---

<sup>13</sup> Fikcí se rozumí aktivity, v nichž je smyšlená situace prezentována jako reálná.

<sup>14</sup> Jednání v roli je tzv. jednáním v zastoupení (Machková 2007b, s. 34), při kterém účastník nebo účastnice dramatické lekce vstupuje do sociální role, kterou v životě ve skutečnosti nezastává.

<sup>15</sup> Další formou splňující tento požadavek je např. kooperativní vyučování (Bonnet, Küppers 2011).

ve výuce je tudíž možné očekávat dlouhodobou fixaci probraného učiva (srov. též Boccou Kestránková, 2017, s. 16, Machková, 2007b).

Sonda, kterou prezentuje tato práce, aplikovala výše zmíněné principy hry, fikce a rolové hry ve výuce gramatiky v hodině češtiny pro cizince. Výuka experimentální skupiny odpovídala popsanému konceptu performativního vyučování. Subjekty sondy propojovaly v rámci rolové hry cílový jazyk s pohybem, vyjadřovaly emoce ztvárňované postavy atd. (podrobněji viz podkapitulu 4.3). Předpokládaným efektem využití této metody byly lepší studijní výsledky, dlouhodobá fixace učiva a motivace učit se česky (viz podkapitulu 4.1).

Z důvodu aplikace principů dramatické výchovy během provedení sondy užíváme v kapitole vztahující se k sondě terminologii dramatické výchovy.<sup>16</sup>

### **3.1 Možnosti využití dramatické výchovy ve výuce cizích jazyků**

V této podkapitole se věnujeme možnostem využití dramatické výchovy ve výuce cizích jazyků. Postupujeme vzestupně podle komplexity zastoupení dramatické výchovy: zaprvé jednotlivá cvičení, zadruhé dlouhodobé využití prvků dramatické hry, zatřetí jevištní tvar.

Cvičeními jsou myšleny jednorázové aktivity, které mohou být zařazeny i ve vyučovacích hodinách nevyužívajících metodu dramatické výchovy. Dlouhodobé využití principů dramatické výchovy znamená, že dramatická výchova se více odráží v koncepci jazykového kurzu – např. při práci s loutkou jako průvodcem kulturou cílového jazyka. Nejkomplexnějším využitím dramatické výchovy je inscenace divadelního představení v cílovém jazyce. Jednotlivé možnosti jsou níže podrobně popsány a ilustrovány příklady z praxe.

V oblasti jednotlivých her a cvičení využívajících metody dramatické výchovy se ve vyučování cizím jazykům nabízí široká škála možností. Podle Billíkové a Kiššové (2013, s. 31) slouží jako hry na odbourání napětí, rozehřátí a navázání hovoru. Obě autorky v téže publikaci vyjmenovávají řadu typů aktivit, které souhrnně pojmenovávají podle

---

<sup>16</sup> Označení *hráč* je užíváno pro žáky a žákyně účastníci se lekce dramatické výchovy, ke které patří jednak hry s pravidly, jednak rolová hra.

*Živý obraz* je název techniky, při které jednotlivec nebo skupina zaujme určitou pozici a po krátký čas v ní setrvává.

Dramatická *etuda* je krátký improvizovaný příběh s jasným začátkem a koncem sehraný malou skupinkou hráčů a hráček.

využívaných dramatickových dovedností (např. pantomima), formativních cílů (např. důvěra) a fází a dílčích informativních cílů (např. procvičování výslovnosti, gramatických jevů).

Na základě uvedeného výčtu je možné rozdělit hry a cvičení do dvou kategorií podle dramatickového cíle: zaprvé vytvoření bezpečného prostředí a příznivých podmínek pro učení se, zadruhé osvojování dovedností primárně rozvíjených dramatickou výchovou.

Cíl cvičení, jejichž funkcí je vytvořit bezpečné prostředí, v sobě nenesou žádné lingvodidaktické specifikum. Jejich prostřednictvím lze jednak posílit vzájemnou důvěru mezi žákyněmi a žáky, jednak jim pomoci koncentrovat se a uvolnit se. Billíková a Kiššová (tamtéž, s. 32) mezi taková cvičení zahrnují společný rytmus, posílání signálu, relaxaci za slovního vedení nebo hry s omezením zraku.

Při těchto aktivitách je zároveň možné využít lexikum cílového jazyka – například posílání signálu po kruhu lze doplnit domluvenými slovy v cílovém jazyce s obměnami podle jazykové úrovně žákyně a žáků a podle probíraných témat. Díky tomu žákyně a žáci snadněji překonají bariéru mezi cizím jazykem a přirozenou komunikací, jelikož jsou situací nuceni užívat cizí lexikální prostředky, aby nenarušili průběh hry. Chyby při podobných aktivitách nejsou sankcionovaným selháním srovnatelným s ústním zkoušením. Tato skutečnost napomáhá vytvoření kladného vztahu k cílovému jazyku, jenž může posílit motivaci učít se ho.

Aktivita srovnatelná s cvičeními v hodinách dramatické výchovy zahrnují například živé obrazy nebo pantomimu. Se zapojením těla a pohybu lze podle Scheweho (2003, s. 176) procvičovat například slovní zásobu. Při této aktivitě sedí žákyně a žáci v kruhu, každý má svého partnera nebo partnerku sedící/ho naproti. První hráč nebo hráčka ztvární pantomimicky určitý předmět a předá ho sousedovi nebo sousedce. Způsob předání se odvíjí od vlastností imaginárního předmětu (jeho velikosti, váhy, křehkosti atd.). Partner nebo partnerka sedící naproti hráči nebo hráčce poté musí na základě pantomimického ztvárnění říci, jaký předmět byl vytvořen.

Popsaná aktivita je činností s imaginární rekvizitou, tzn. cvičením sledujícím schopnost převést představu o dané věci do představy a realizace pohybu (Machková, 2015, s. 97). V kontextu vyučování cizího jazyka zároveň rozšiřuje obvyklé spektrum různých variant memorování (Schewe, 2003, s. 176). Využití pohybu představuje vybočení z tradičního pojetí výchovy a vzdělání, ve kterém při symbolickém pojmenování zkušeností z poznávání světa dominuje verbální složka komunikace (tamtéž, s. 63).

Pohybové aktivity při procvičování nebo uvádění nové slovní zásoby jsou tudíž jednou z možností naplnění výše zmíněného konceptu performativity.

Dramatická výchova ale nemusí být ve vyučování cizímu jazyku jen prostředkem pro procvičení dílčích dovedností. Princip hry, imaginárního, fiktivního kontextu může žákyně a žáky provázet dlouhodobě. Díky tomu je možné využít komplexnější aktivity, které vycházejí z dlouhodobého rozvíjení dramatickových dovedností.

Na podprahové úrovni se nabízí například využití maňáska jako fiktivního člena vyučovacího procesu. Legutke, Vogtová (2011) popisují práci s loutkou ve výuce angličtiny na základní škole.<sup>17</sup> Maňásek, který může mít podobu pohádkové bytosti, zvířete nebo člověka, děti provází po celou dobu výuky. Zpočátku slouží především jako kompetentní komunikační partner vyučující či vyučujícího, později se v dialogu může snadno přizpůsobit aktuální jazykové úrovni dětí (tamtéž, s. 81). Žákyně a žáci se během školního roku postupně dovídají o jeho původu, rodině i dobrodružstvích, která zažil (tamtéž, s. 83). Kromě pestrého životopisu má loutka i specifický charakter (silné a slabé stránky, záliby, averze), který je třeba konsekventně dodržovat (tamtéž, s. 86).

V interakci s loutkou se dětem může dařit překonat ostych z komunikace v cizím jazyce, poněvadž přistoupí na princip hry a situace „jen jako“. Zájem o charakter loutky navíc odklání pozornost od jazykové formy na obsah. Zaměření na obsah simuluje komunikaci s mluvčím cílového jazyka v reálném životě. Hlavním cílem využití loutky ve výuce je rozvoj komunikačních dovedností. Zároveň je možné do projevu loutky zařadit nové lexikum a gramatické jevy, kterým se tak žákyně a žáci učí porozumět z kontextu situace. Kromě toho se dá loutka koncipováním svého životopisu a zálib využít i pro výuku reálií cílové kultury.<sup>18</sup>

Další z možností dlouhodobého využití dramatické výchovy ve výuce cizím jazykům je inscenace představení v cílovém jazyce. Na rozdíl od výše popsanych cvičení a her je jevištní tvar časově náročným počinem, který probíhá většinou nad rámec běžné výuky. V oblasti češtiny pro cizince se tzv. metodě jevištního tvaru věnuje Marie Boccou

---

<sup>17</sup> Na rozdíl od předchozích i následujících příkladů se využití loutky jako součásti vyučovacího procesu týká dětí mladšího školního věku, tzn. ne vysokoškolských studentek a studentů. Dramatickou výchovu lze využít při práci s každou věkovou skupinou (srov např. Machková 2007a, 191 ad.). Sonda představená v této práci je zaměřena na vysokoškolské studentky a studenty.

<sup>18</sup> Příkladem může vyprávění loutky o tom, jak slaví Vánoce, a následné porovnání tradic cílové a výchozí kultury v dialogu s žákyněmi a žáky.

Kestřánková (viz podkapitulu 3.2). Dlouhodobé, systematické využití dramatické výchovy lze pozorovat i u dramagramatické metody, která je podrobně popsána v podkapitole 3.3.

### **3.2 Metoda jevištního tvaru**

V oboru čeština pro cizince se využitím dramatické výchovy ve výuce zabývá Marie Boccou Kestřánková. Metoda jevištního tvaru je dosud nejpropracovanějším přístupem využívajícím prvky dramatické výchovy. Tato metoda počítá s jednosemestrálním divadelním seminářem určeným skupině bez společného rodného jazyka s možným zastoupením různých jazykových úrovní (srov. Boccou Kestřánková, 2014, s. 64, 2017, s. 17). Z hlediska časové návaznosti se vytváření jevištního tvaru dělí do tří hlavních etap.

V první fázi, která trvá přibližně tři týdny, je pozornost dle Boccou Kestřánkové (2017, s. 17) soustředěna na vytvoření kooperující pracovní skupiny a bezpečného tvořivého prostředí (více o těchto pojmech – viz podkapitulu 3.1). Důležitým prvkem je dále obeznámení žákyň a žáků s technikami práce dramatické výchovy (např. pohyb v prostoru, mimika apod.), přičemž hlavním cílem aktivit první fáze je rozvoj prostorového a pohybového cítění (tamtéž).

Druhá fáze je z hlediska vývoje jazykové kompetence věnována nácvičku plynulosti projevu (Boccou Kestřánková, 2017, s. 18). Děje se tak prostřednictvím dramatické improvizace, která napomáhá „překonání ostychu a rozvinutí řečové spontaneity“ (tamtéž). V souladu s metodikou Machkové (2015, s. 71) postupuje metoda jevištního tvaru od hromadných simultánních pantomimických improvizací<sup>19</sup> přes skupinovou improvizaci vycházející z krátké předchozí domluvy<sup>20</sup> k improvizaci volné<sup>21</sup> (Boccou Kestřánková, 2017, s. 18).

Dalším stěžejním momentem druhé fáze je nalezení vhodného „tématu, které by bylo pro frekventanty zajímavé [...] a následně práce s fabulí budoucího scénáře“ (tamtéž).

---

<sup>19</sup> Machková (2007b, s. 94) charakterizuje simultánní hromadnou improvizaci jako současnou hru všech hráček a hráčů na stejný podnět (např. „jste v lese“). To znamená, že se všichni pohybují prostorem a ztvárňují podle své fantazie zadanou činnost, aniž by se navzájem pozorovali.

<sup>20</sup> Skupinovou improvizací je míněn krátký příběh s jasným začátkem a koncem, na jehož průběhu se sice skupina předem domluví, ale který nemá pevně stanovený text (srov. Boccou Kestřánková 2017, s. 18).

<sup>21</sup> Volná improvizace se od předchozího druhu liší tím, že hráčky a hráči nemají žádný čas na domluvu, a musejí tudíž jednat bezprostředně podle daných inputů (např. reakce partnera/partnerky) (Boccou Kestřánková 2017, s. 19).

Základem vznikajícího příběhu se při tom stávají skupinové výstupy, například živé obrazy a etudy (tamtéž, s. 19).

Konkrétní repliky vznikají s ohledem na promluvy hráček a hráčů během improvizace (tamtéž, s. 20). Vyučující pozoruje, jaký jazykový materiál se v nich objevuje, přesněji řečeno „jaké komunikační funkce frekventanti potřebují (tzn. snaží se je realizovat) a zda jsou hráči (v improvizacích) schopni docílit úspěšného předání informace“ (tamtéž). Do scénáře jsou učitelkou nebo učitelem záměrně zařazeny gramatické jevy, které účastníkům a účastnicím během druhé fáze činily problémy. Tento postup zásadním způsobem přispívá ke zlepšení jejich jazykové kompetence (tamtéž).

Vzhledem k tomu, že primárním cílem druhé fáze je nácvik plynulosti, jsou frekventantky a frekventanti během prezentace improvizovaných etud vyučující/m korigováni jen minimálně. K zastavení improvizace učitelkou nebo učitelem dochází podle Boccou Kestřánkové (tamtéž, s. 21) pouze tehdy, dojde-li mezi hráči k nedorozumění, které nedovoluje v improvizaci pokračovat.

Důležitou součástí každé vyučovací jednotky v metodě jevištního tvaru je závěrečná reflexe. Probíhá formou rozhovoru v kruhu, při kterém každý dostane příležitost vyjádřit se k tématu právě uplynulé hodiny – může jít o názor, pocity, osobní zážitek atd. (tamtéž, s. 22).

Třetí fáze si z lingvodidaktického hlediska klade za cíl nácvik přesnosti vyjadřování (tamtéž, s. 23). Děje se tak na základě memorování textu scénáře, který postupně vznikl během předchozí fáze. V této fázi dochází „k fixac[i] požadovaného lexika, fixac[i] gramatických jevů a progres[u] ve výslovnosti [...]“ (tamtéž, s. 24). Vyvrcholením třetí fáze – a spolu s ní i celého semestru – je závěrečná prezentace výsledku společné práce v podobě divadelního představení, jež je podle Boccou Kestřánkové (tamtéž) důležitým motivačním prvkem při nácviku přesného projevu. V tomto ohledu spatřuje Boccou Kestřánková (tamtéž, s. 25) rozdíl mezi metodou jevištního tvaru a dramatickou výchovou, pro niž je proces tvorby podstatnější než závěrečný produkt. Po divadelním představení je kurz zakončen shrnující reflexí (tamtéž, s. 24).

Cíl metody jevištního tvaru, který představuje rozvíjení komunikační kompetence, je blízký komunikačnímu přístupu (Boccou Kestřánková, 2012, s. 170). Jde o dodržování zásad „**komplexnosti** (důraz na jazyk i extralingválí prvky), **adresnosti** (výuka je

koncipována podle konkrétních komunikačních potřeb vyučovaných) a **užitečnosti** (nutnost praktické využitelnosti nabytých schopností a dovedností)<sup>22</sup> (tamtéž).

Kromě toho metoda jevištního tvaru cíleně rozvíjí všech šest složek komunikační kompetence: jazykovou (jazykové prostředky), sociolingvální (adekvátní užití jazykových prostředků), diskurzí (komunikační strategie při jazykové produkci a rozpoznání typů textů při recepci), strategickou (využívání kompenzačních strategií), sociokulturní (sociokulturní realie cílové země) a společenskou (schopnost být úspěšným komunikačním partnerem/partnerkou) (tamtéž, s. 169). Zastoupení všech jmenovaných komponentů dokládá funkčnost metody jevištního tvaru při vytváření konkrétních komunikačních situací spojených s kulturou cílové země. Žáci a žákyně se jejím prostřednictvím učí nové jazykové prostředky, které užívají v konkrétním kontextu s konkrétním záměrem. To může vést k posílení schopnosti přemýšlet v cílovém jazyce a pohotověji reagovat (tamtéž, s. 170). Díky hereckým cvičením dále nabývají schopnosti vědomě pracovat s extralingválními prostředky, jako jsou gesta nebo mimika (tamtéž). Tyto aspekty jim mohou pomoci při realizování jejich komunikačních záměrů.

Sonda prezentovaná v této práci byla na rozdíl od metody jevištního tvaru koncipována jako krátkodobá výuka (experimentální i kontrolní skupina absolvovaly jednu devadesátiminutovou lekci). Z tohoto důvodu nebylo možné zaměřit se na dlouhodobé rozvíjení komunikační kompetence rozdělené na dílčí fáze. Primárním cílem bylo seznámení zúčastněných s vybraným gramatickým jevem.

V souladu s metodou jevištního tvaru sonda využívá následujících postupů dramatické výchovy ve výuce experimentální skupiny (podrobněji viz podkapitolu 4.3): Na začátek výuky zařazuje aktivitu spojenou s překonáním ostychu a vytvořením bezpečného prostředí. Stěžejní prvek spatřuje v improvizaci a vytváření skupinových výstupů v podobě živých obrazů. Vyučovací jednotku uzavírá skupinová reflexe.

### **3.3 Výuka gramatiky pomocí dramatické výchovy**

Manfred Schewe přináší ve své monografii *Fremdsprache inszenieren*<sup>23</sup> (2003) návrhy různě koncipovaných vyučovacích jednotek cizího jazyka využívajících dramatickou výchovu. Okrajově se věnuje také procvičování gramatiky.

---

<sup>22</sup> Tučné zvýraznění je převzato ze zdrojového dokumentu.

<sup>23</sup> *Inscenovat cizí jazyk* (překlad autorky).



Schewe (2003, 181 ad.) využívá učebnicový text k inscenování živých obrazů zaměřených částečně na gramatiku. Úkolem zúčastněných je vytvořit dle své fantazie stroj – každý svým tělem znázorní jednu jeho součástku.<sup>24</sup> Jelikož výchozím textem z učebnice je humorné pojednání o přístroji vyrábějícím chleba se sýrem, jsou také stroje vytvořené žákyněmi a žáky produkty jejich fantazie (např. trychtýř na zpracování učiva, které si žák chce zapamatovat). Stroj žáci a žákyně prezentují jednak pohybově, jednak verbálně. Slovní komentář přitom může být inscenován podle potřeb konkrétní skupiny – např. v imperativu („Zmáčkni toto tlačítko, vhod' knihu do trychtýře...“). Podle Scheweho (tamtéž, s. 184) umožňuje tento typ procvičování gramatiky využít kreativitu žáků a žákyň. Uplatnění tvořivosti je považováno za kompenzaci výlučně kognitivně orientovaných gramatických cvičení.

Scheweho příklad sice srozumitelně naznačuje, jak by bylo možné využít dramatickou výchovu při procvičování gramatiky, nicméně postrádá systematičnost. Vytváření fantasijsního přístroje a návodu na jeho použití nepředchází žádné aktivity připravující žáky a žákyně na jazykovou produkci z mluvnického hlediska. Cvičení zařazené před vytváření skupinového stroje se místo toho zaměřují na pohybové uvolnění a nácvik techniky skupinového živého obrazu (srov. tamtéž, s. 181 ad.). Z tohoto důvodu lze Scheweho cvičení považovat za základ, který dále rozvíjí metody soustředící se primárně na zprostředkování gramatiky.

Jednou z takových metod je tzv. dramagramatika (Dramagrammatik), která byla vytvořena Susanne Evenovou pro potřeby žákyň a žáků němčiny jako cizího jazyka (srov. Even, 2003). Podrobný popis metody včetně kvalitativního výzkumu je obsažen v monografii Evenové *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*<sup>25</sup> (2003). Dramagramatická metoda spojuje explicitní výuku gramatiky (tj. aktivity zaměřené primárně na formulaci gramatických pravidel a jejich aplikaci) a studentské zpracování dramatických forem (tj. tvořivou činnost spojenou např. s hraním etud). Zmíněná kombinace podporuje intenzivní a celostně pojaté procesy při učení se cizímu jazyku (tamtéž, s. 173 ad.). Tyto procesy jsou rozděleny do šesti fází.

---

<sup>24</sup> Skupinové vytváření stroje je v českém prostředí hojně využíváno – viz např. *STROJ na nástěnce ROZCVIČKA - IMPROVIZACE* | Trello [cit. 6. srpna 2018]. Dostupné z: <https://trello.com/c/HI8xB17N/74-stroj>.

<sup>25</sup> *Drama gramatika. Dramapedagogické metody ve výuce gramatiky němčiny pro cizince* (překlad autorky).

Dramagramatická lekce zpravidla začíná tzv. fází zvědomění určité gramatické jevy („Sensibilisierungsphase“ – srov. tamtéž, s. 174). Zahrnuje aktivity, které žákyně a žáci přivedou k určitému gramatickému jevu, a to tak, že je nalezen impuls, jenž vyvolá potřebu vyjádřit se (tamtéž). Příkladem může být podle Evenové (2011a, s. 307) formování a předávání různých imaginárních předmětů – např. těžkého kufru, malé berušky atd. Tato hra může být snadno rozšířena o verbální složku – při předávání imaginárního předmětu žákyně a žáci zdvořile požádají sousedku nebo souseda, aby imaginární předmět převzal/a. To může vyvolat potřebu užití zdvořilostních forem využívajících německý subjunktiv (tamtéž).

V další fázi dramagramatické lekce je impuls z předchozí aktivity vsazen do širšího kontextu, tato část lekce se nazývá kontextualizace („Kontextualisierungsphase“ – srov. Even, 2003, s. 174). Příkladem mohou být krátké dramatické etudy, ve kterých zazní zdvořilé žádosti v konkrétním kontextu (Even, 2011a, s. 308).

Po vytvoření relevantního kontextu pro probíraný gramatický jev je na řadě lingvistická fáze („Einordnungsphase“ – srov. Even, 2003, s. 174), která znamená vědomé přerušení dosavadní tvořivé činnosti (Even, 2011a, s. 308). Žákyně a žáci se během ní vědomě na kognitivní bázi zabývají formami a funkcí probíraného gramatického jevu, přičemž stěžejní roli hraje spolupráce při hledání pravidel a vypracování systému. Učitel nebo učitelka jejich postup doprovází a monitoruje (Even, 2011b, s. 71). Proces objevování pravidla je tudíž induktivní. V případě německého subjunktivu lze podle Evenové (2003, s. 269) postupovat tak, že žákyně a žáci napíší všechny formy zdvořilých žádostí, které použili v předchozí aktivitě, na velký list papíru. Následně v malých skupinkách identifikují, které formy obsahují subjunktiv, a vypracují pravidlo jeho tvoření. Poté prezentují výsledek své skupinové práce a vyučující jim případně pomáhá, doplňuje je a opravuje. Na závěr vyučující pravidlo shrne, žáci a žákyně mohou klást otázky.

Na lingvistickou fázi navazuje tzv. dramatická hra („Intensivierungsphase“ – srov. tamtéž, s. 175), při níž se jazykové znalosti vypracované během předchozí lingvistické fáze prohlubují pomocí osobních obrazů a představ. Po obsahové stránce navazují aktivity v této části lekce na fázi kontextualizace (Even, 2011b, s. 71). Může se jednat o vytváření improvizovaných etud v malých skupinách – v případě subjunktivu může jít například o rozhovor dvou cestujících ve vlaku, kteří by se rádi jeden o druhém dověděli víc, ale nechtějí působit příliš zvědavě nebo netaktně (Even, 2011a, s. 308).

Výsledky této skupinové práce jsou předvedeny ostatním zúčastněným ve fázi prezentace („Präsentationsphase“ – srov. Even, 2011b, s. 71). Na prezentaci navazuje reflexe („Reflexion“ – Even, 2003, s. 175), jejíž součástí je zpětná vazba ostatních skupin a otázky lingvistického rázu. Mimo jiné je to příležitost k diskuzi o tom, zda jisté formální realizace probíraného gramatického jevu ve zvoleném kontextu fungovaly, či naopak nenesly jiný význam, než jaký zamýšleli jejich autoři (Even, 2011a, s. 308).

Evenová (2003, s. 294) shrnuje klíčové momenty dramagramatického přístupu: Porozumění gramatickým pravidlům je podpořeno jejich praktickým aplikováním v různých komunikačních situacích. Zároveň tento typ vyučování přispívá k ochotě aktivně se gramatikou zabývat a napomáhá kladnému vztahu k učení se gramatiky. Prvně jmenovaný klíčový moment se uplatňuje ve fázi zvědomění, kontextualizace, dramatické hry a prezentace. Lingvistická fáze a reflexe více podporují kognitivní procesy související s vypořádáním se s novým gramatickým jevem. Díky tomu mohou zmíněné fáze žákyním a žákům pomoci při hledání vlastních učebních strategií. Celková kombinace teorie a praxe a nemalý osobní vklad, jež vyžaduje tvůrčí povaha aktivit, pak mohou přispět ke zvýšení motivace učit se gramatiku.

V souladu s Evenovou (2011b, s. 78) se lze domnívat, že výhodou propojení kognice a hry je zohlednění různých učebních stylů jak vyučovaných, tak vyučujících. Z toho je možné odvodit, že ti, kdo se při cizojazyčném projevu více soustředí na jazykovou správnost (tato orientace může u některých vést ke strachu mluvit, aby neudělali chybu), poznají, že si mohou během dramatických etud dovolit více riskovat. Na druhou stranu ti, kteří výuku gramatiky považují pouze za „nutné zlo“ (a v důsledku toho mohou klást důraz spíše na plynulost než na přesnost), zjistí, že vědomé hledání gramatických pravidel ve spolupráci s ostatními se může kladně odrazit na jejich jazykové kompetenci.

Jak ale upozorňuje Brodová (2016, s. 125), je při tomto metodickém přístupu žádoucí, aby zúčastněné osoby již měly určité vstupní znalosti probírané gramatiky. Dramagramatika v pojetí Evenové je tudíž vhodná pro (mírně) pokročilé žákyně a žáky, kteří již mají určité znalosti probíraného tématu, jež se během lekce prohloubí a systematizují.

Evenová (2003) evaluuje efektivitu své metody kvalitativně, a to formou dotazníku s otevřenými otázkami. Její studie se zúčastnili vysokoškoláci, jejichž cílovým jazykem byla němčina. Ve zpětné vazbě k dramagramatické metodě podle Evenové (tamtéž, s. 257) často vyzdvihovali, že pro ně byla lekce velmi zábavná. Tento aspekt byl hodnocen jako motivační prvek (tamtéž).

Rovněž metoda jevištního tvaru se zabývá zvyšováním schopností a dovedností žákyň a žáků v oblasti jejich gramatické kompetence, a to především ve své třetí fázi zaměřené na nácvik přesnosti (Boccou Kestřánková, 2015, s. 9). Efekt této metody při nabývání gramatické kompetence v češtině pro cizince byl empiricky ověřen.

Studie se zúčastnily čtyři výzkumné skupiny – experimentální a kontrolní skupina tvořená začátečnicí a experimentální a kontrolní skupina složená z pokročilých žákyň a žáků (tamtéž, s. 11). Tyto subjekty absolvovaly tentýž učební program. Experimentální změnou byla náplň volitelného semináře – subjekty z experimentálních skupin navštěvovaly divadelní seminář, studentky a studenti z kontrolních skupin tvůrčí psaní nebo korektivní fonetiku (tamtéž, s. 12).

K ověření progresu v oblasti gramatické kompetence byl využit test. Testování proběhlo nejprve v době, kdy pro experimentální skupinu skončila druhá fáze metody jevištního tvaru (vstupní test), poté na konci semestru (výstupní test) (tamtéž). Jeho výsledky ukázaly, že největšího zlepšení gramatické kompetence dosáhla experimentální skupina začátečniců a celkově nejmenšího počtu odchylek od normy experimentální skupina pokročilých (tamtéž). To znamená, že využití dramatické výchovy v rámci metody jevištního tvaru je úspěšné z hlediska nabývání gramatické kompetence.

Hlavním prostředkem k nácviku přesnosti jazykové produkce v gramatické rovině je podle Boccou Kestřánkové (2014, s. 64) memorování vybraných výpovědí v rámci nácviku divadelního představení v cílovém jazyce. Boccou Kestřánková (tamtéž) ale uvádí i další postupy přispívající ke zlepšení porozumění gramatickým tvarům a jejich správné produkci.

V oblasti porozumění hraje důležitou roli to, že mediačním jazykem výuky je čeština. Tato skutečnost od zúčastněných vyžaduje, aby porozuměli alespoň funkci základních gramatických jevů.

Pokud jde o jazykovou produkci, je vhodné využít rozdíly v úrovni jednotlivých žáků a žákyň. Například v případě deklinace, které se někteří mluvčí ve svých promluvách systematicky vyhýbají, je možné využít efektu spolupráce slovanských a neslovanských mluvčích při improvizaci.<sup>26</sup> Boccou Kestřánková (tamtéž, s. 65) ilustruje na příkladu z praxe, že žák neovládající pádovou deklinaci může během improvizované dramatické etudy převzít správnou koncovku substantiva od svých spoluhráčů. Další možností, jak

---

<sup>26</sup> Tento postup vychází z toho, že žákyním a žákům se znalostí slovanského jazyka nedělá v češtině problémy kategorie pádu, jelikož ji – s výjimkou bulharštiny a makedonštiny – znají ze svého rodného jazyka (Boccou Kestřánková 2014, s. 65).

využít úrovnově smíšené skupiny, je požádat pokročilejší účastníky a účastnice, aby při práci v menších skupinách vysvětlili procvičovaný gramatický jev – např. vid – začátečníkům ze své skupiny (tamtéž, s. 69).

Dalším efektem skupinové práce na jazykovou správnost může být to, že agramatický jazykový projev<sup>27</sup> způsobuje sociální omezení mluvčího (tamtéž, s. 67). Nedostatečná jazyková kompetence, kterou tento projev provází, totiž může být ze strany recipienta vyložena například jako nevhodné chování (tamtéž). Tato interpretace může vyústit k přejímání stále stejných typových rolí během improvizovaných dramatických etud (tamtéž). Toho se jedinci s nízkou jazykovou kompetencí chtějí podle Boccou Kestřánkové (tamtéž) vyvarovat, jsou tudíž ve své jazykové produkci motivováni k aplikaci gramatických pravidel.

V sondě, již představuje tato diplomová práce, byla jako výchozí metoda využita dramagramatika Susanne Evenové. Vzhledem k odlišným výchozím podmínkám realizace sondy, ke kterým patřila zejména nízká jazyková úroveň výzkumného vzorku, ale musela být oproti jejímu výše popsanému průběhu částečně modifikována (viz podkapitolu 4.3).

## **4 Sonda – výuka minulého času pro začátečníky**

Tato kapitola popisuje sondu zkoumající využití prvků dramatické výchovy ve výuce gramatiky v češtině pro cizince, která byla provedena v období ledna a února 2018 v kurzu češtiny pro nerodilé mluvčí určeném vysokoškolským studentkám a studentům v Německu.

Po představení výzkumných očekávání věnujeme pozornost subjektům sondy, plánu výuky a jejímu průběhu u experimentální a u kontrolní skupiny. Poté nastíníme způsob měření výsledků sondy a následně prezentujeme výsledky.

### **4.1 Výzkumná očekávání**

Cílem sondy bylo zjistit efekt využití prvků dramatické výchovy ve výuce češtiny pro cizince. Ve 3. kapitole jsme uvedli, že dramatická výchova umožňuje využít během výuky cizího jazyka nejen kognitivní prvky, ale také jiné složky osobnosti, například vyjádření pohybem, emoce a kreativitu zúčastněných (srov. např. Even, 2003, s. 44, Surkamp, Hallet, 2015, s. 8). Z tohoto důvodu lze očekávat, že se žákyně a žáci při této metodě zapojí do výuky intenzivněji, než je tomu v případě výuky nevyužívající

---

<sup>27</sup> Agramatický jazykový projev je chápán jako „absence mluvnický správně ovládaného systému“ (Boccou Kestřánková 2014, s. 67), například vypouštění pádových koncovek.

dramatickou výchovu. Aktivní přístup žáků a žákyň k vyučovacím procesu by mohl znamenat lepší osvojení probíraného učiva, a tudíž lepší studijní výsledky. V neposlední řadě by využití dramatické výchovy mělo mít za důsledek zvýšení motivace vyučovaných (Fleming, 2016, s. 42).

Sonda se zaměřila na výuku gramatiky. Za zlepšení studijních výsledků je proto považován progres v osvojení konkrétního gramatického jevu. Progres byl sledován na základě počtu bodů získaných v gramatickém testu. Testovaným gramatickým jevem byl minulý čas ve všech osobách v aktivu.

Před zahájením výuky v rámci sondy bylo prověřeno, že žákyně a žáci tento gramatický jev neznají. Subjektům byly proto zadán vstupní test, jehož cílem bylo zmapovat řečené. Po skončení výuky subjekty absolvovaly výstupní test vypracovaný podle týchž zásad jako vstupní test (viz podkapitulu 4.5). Skutečnost, zda subjekty dosáhly na základě experimentálního působení během výuky lepších studijních výsledků, mohla být tudíž měřena na základě rozdílu mezi výsledky vstupního a výstupního testu.

Výzkumný vzorek byl rozdělen na dvě skupiny (podrobněji viz podkapitulu 4.2). Experimentální skupina absolvovala lekci s využitím dramatické výchovy, zatímco lekce kontrolní skupiny byla založena na práci s učebnicí s prvky gramaticko-překladové a komunikační metody (viz podkapitoly 4.3 a 4.4). Z hlediska jazykové kompetence (viz podkapitulu 3.2) bylo cílem obou vyučovacích jednotek nabytí znalosti minulého času. Efekt využití metody byl u obou skupin měřen pomocí téhož vstupního a téhož výstupního testu. Experimentální změna spočívala v metodických postupech, to znamená v aktivitách, jež tvořily náplň vyučovacích jednotek.

Na základě studia odborné literatury (Gavora, Jůva, Hlavatá, 2010) a výše řečeného (výzkumný vzorek, cíle vyučovacích jednotek) byla stanovena **výzkumná očekávání**:

Výzkumné očekávání 1 (dále **VO1**): Experimentální skupina dosáhne v porovnání se skupinou kontrolní lepšího výsledku ve výstupním testu.

Dalším aspektem, na který se sonda zaměřila, byla dlouhodobá fixace učiva. Ta byla zkoumána pomocí testu s časovým odstupem sestaveného na stejném principu jako vstupní a výstupní test. Tento test byl subjektům zadán měsíc po výuce. Ve 3. kapitole bylo popsáno, že jedním z efektů využití dramatické výchovy ve výuce cizího jazyka je dlouhodobá fixace probraného učiva (viz např. Schewe, 2003, s. 13). Sonda tento efekt ověřuje v rámci druhého výzkumného očekávání.

Výzkumné očekávání 2 (dále **VO2**): Subjekty z experimentální skupiny dosáhnou v testu s časovým odstupem lepšího výsledku než subjekty z kontrolní skupiny.

V neposlední řadě je v sondě věnována pozornost motivaci žákyň a žáků. Teze, že využití dramatické výchovy ve vyučování cizímu jazyku zvyšuje motivaci, je zkoumána na základě zpětné vazby subjektů z experimentální skupiny. Ta vyplynula jednak z průběhu závěrečné skupinové reflexe, která je popsána v podkapitole 4.3, jednak ze stručné písemné zpětné vazby, kterou subjekty zapsaly na poslední stranu dotazníku vyplňovaného na závěr lekce. Informace z těchto zápisů jsou shrnuty a okomentovány v podkapitole 4.6.2.

Výzkumné očekávání 3 (dále **VO3**): Subjekty z experimentální skupiny zhodnotí výuku pozitivně, což přispěje k jejich motivaci aktivně se podílet na vyučování.

## **4.2 Subjekty sondy a popis terénu**

Sonda byla provedena se studentkami a studenty semináře Grundkurs Tschechisch I<sup>28</sup> v Institutu slavistické filologie na univerzitě v Řezně v Německu. Podle sylabu dostupného na stránkách univerzity<sup>29</sup> byl tento kurz určen posluchačům a posluchačkám bez předchozí znalosti češtiny, tzn. začátečníkům. Jelikož ale sonda proběhla v jednom z posledních týdnů semestru, jazyková úroveň subjektů byla přibližně na úrovni A1 podle SERR (2002). Kurz byl dotován dvěma devadesátiminutovými sezeními týdně. Pracovalo se s učebnicí *Tschechisch kommunikativ* (Maidlová, Nekula, 2005).

Z informací o jazykové úrovni výzkumného vzorku vyplývá, že na rozdíl od dramagramatické metody Evenové (viz kapitolu 3) se sondy nezúčastnili pokročilí žáci a žákyně. Subjektům nebyl před provedením sondy probíraný gramatický jev ve výuce prezentován. Z tohoto důvodu nemohla být dramagramatická metoda beze zbytku aplikována ve své původní podobě. Jednotlivé fáze byly přizpůsobeny nízké jazykové úrovni subjektů sondy (viz podkapitolu 4.3).

Z organizačních důvodů proběhla výuka kontrolní skupiny v pátek v době konání kurzu, výuka experimentální skupiny den poté, tj. v sobotu. Víkendový termín byl zvolen, protože bylo jednak nutné, aby výuka obou skupin proběhla s co nejmenším časovým odstupem, jednak proto, že bylo potřeba nalézt termín eliminující časovou kolizi s jinými předměty. Vyučující studentky a studenti o sondě předem informovala a rozdala jim

---

<sup>28</sup> Základní kurz češtiny I (překlad autorky).

<sup>29</sup> *Universität Regensburg* [cit. 30. března 2018]. Dostupné z: <https://lsf.uni-regensburg.de/qisserver/rds?state=user&type=0&topitem=&breadCrumbSource=&topitem=functions>.

pozvánku vytvořenou autorkou této práce. Na základě svých preferencí se zapsali buď do kontrolní, nebo experimentální skupiny. Vyučovací jednotky obou skupin měly devadesátiminutovou časovou dotaci.

Údaje o subjektech byly zjištěny pomocí dotazníku (viz přílohu 1). Zahrnovaly věk, pohlaví, stupeň ukončeného vzdělání, dále rodný jazyk a kompetenci v cizích jazycích, vztah subjektu k divadlu. Tyto údaje byly shledány jako možné proměnné, které by mohly ovlivnit výsledky měření (viz níže). V následujících odstavcích jsou uvedena získaná data, která jsou pro přehlednost shrnuta v tabulce 1.

Sondy se zúčastnilo osm subjektů ve věku průměrně 29 let.<sup>30</sup> Kontrolní skupina se skládala ze tří mužů a jedné ženy, v experimentální skupině byl jeden muž a tři ženy. Výuky experimentální skupiny se navíc zúčastnil jeden zájemce, který již absolvoval výuku kontrolní skupiny, a jeden pokročilý student z didaktického semináře pro budoucí učitele a učitelky češtiny pro cizince.<sup>31</sup> Dále byla na základě výsledku vstupního testu vyřazena z měření studentka, jejíž znalost češtiny byla na výrazně vyšší úrovni než u ostatních členů experimentální skupiny. Výuky experimentální skupiny se tudíž zúčastnilo celkem sedm studentek a studentů (tj. tři muži a čtyři ženy). Při měření efektu výuky ale byli bráni v úvahu jen čtyři. Student, který v té době již absolvoval výuku kontrolní skupiny, pokročilý student didaktiky a studentka vyřazená na základě vstupního testu nebyli při měření zohledněni. K těmto zúčastněným bylo v průběhu vyučování při některých klíčových aktivitách přistupováno jinak než ke zbytku skupiny (viz podkapitolu 4.3).

Nejvyšším dosaženým vzděláním subjektů bylo středoškolské vzdělání s maturitou nebo vysokoškolské vzdělání. Přibližně v polovině případů šlo o studentky a studenty filologie (germanistiky nebo slavistiky), ostatní pocházeli z nejrůznějších odvětví (např.

---

<sup>30</sup> Do průměru nebyla započítána účastnice, která v dotazníku nevedla věk.

<sup>31</sup> Toto složení souvisí s celkovou situací, za které sonda probíhala. Účast studentů, kteří z hlediska měření nebyli součástí experimentální skupiny, byla důsledkem snahy vytěžit z konání nekonvenční jazykové výuky co nejvíce pro všechny zúčastněné. Vyučující semináře Grundkurs 1, která laskavě poskytla svůj vyučovací čas pro kontrolní skupinu a prostory na univerzitním kampusu pro obě skupiny, požádala o možnost využít sondu pro účely hospitace studentů didaktiky. Tomuto požadavku bylo ze strany autorky vyhověno. Vzhledem k tomu, že účastí studenta didaktiky byla narušena uzavřenost experimentální skupiny, byla účast povolena i studentovi z kontrolní skupiny, který projevil zájem o netradiční metodu výuky, a studentce vyčleněné ze vzorku na základě vstupního testu.



informatika, právo). Výzkumný vzorek se tudíž neskládal výlučně ze studentek a studentů s lingvistickou přípravou.<sup>32</sup>

Sedm subjektů uvedlo jako svůj rodný jazyk němčinu, jeden student francouzštinu. Jako první cizí jazyk uvedla většina zúčastněných angličtinu, jako druhý cizí jazyk se objevily románské jazyky (francouzština a španělština), a angličtina. To znamená, že výzkumný vzorek byl relativně homogenní z hlediska rodného jazyka, prvního cizího jazyka, ale především z hlediska (ne)znalosti jiných slovanských jazyků, která by mohla ovlivnit výsledky vstupního i výstupního testu.

Tabulka 1 shrnuje údaje získané prostřednictvím dotazníku.

	<b>Experimentální skupina</b>	<b>Kontrolní skupina</b>
<b>Počet subjektů</b>	4	4
<b>Průměrný věk</b>	23 let <sup>33</sup>	33 let <sup>34</sup>
<b>Pohlaví</b>	jeden muž a tři ženy	tři muži a jedna žena
<b>Nejvyšší dosažené vzdělání</b>	středoškolské s maturitou (4x), vysokoškolské (1x)	středoškolské s maturitou (1x), vysokoškolské (3x)
<b>Rodný jazyk</b>	němčina (4x)	němčina (3x), francouzština (1x)
<b>Event. druhý rodný jazyk</b>	-	-
<b>1. cizí jazyk</b>	angličtina (3x), latina (1x)	angličtina (2x), latina (1x), němčina (1x)
<b>2. cizí jazyk</b>	francouzština (2x), španělština (1x), angličtina (1x)	francouzština (1x), španělština (1x), angličtina (2x)

*údaje o subjektech sondy, tabulka 1*

<sup>32</sup> Skupiny nebyly homogenní z hlediska studijního profilu. Lingvistické vzdělání subjektů by mohlo ovlivnit výsledky sondy, jelikož by mohlo znamenat schopnost rychle se učit novým gramatickým jevům.

<sup>33</sup> Jedna účastnice svůj věk neuvedla.

<sup>34</sup> Do průměru byl započítán také účastník, kterému bylo v době konání sondy 59 let. Pokud by nebyl započítán, věkový průměr kontrolní skupiny by byl 25 let.

Poslední část dotazníku byla věnována vztahu subjektů k divadlu, a to jak aktivnímu (zda se sami věnují amatérskému divadlu, improvizaci, poezii slamu<sup>35</sup> atd.), tak pasivnímu (zda rádi chodí do divadla). V tomto ohledu byl – na rozdíl od předchozích aspektů – zaznamenán rozdíl mezi kontrolní a experimentální skupinou. Všechny subjekty experimentální skupiny vyjádřily pozitivní vztah k divadlu (téměř všichni do něj rádi chodí, jeden student pracuje v opeře atd.). Naproti tomu v kontrolní skupině nebyly vazby k divadlu příliš silné. Pouze jeden student uvedl, že se spolupodílí na divadelním projektu. Ostatní zmínili, že chodí do divadla jednou za rok, věnovali se mu jako děti, ale dnes již ne.

Testu s časovým odstupem, který proběhl měsíc po výuce, se zúčastnilo pět subjektů. Ostatní zúčastnění nebyli na testování přítomni z různých důvodů (např. nemoc, zahraniční stáž, předčasné vystoupení z kurzu). Tři z pěti subjektů, které vyplnily test s časovým odstupem, patřily do experimentální skupiny, zbylé dva byly součástí kontrolní skupiny.

### **4.3 Plán výuky a její průběh – experimentální skupina**

Následující podkapitola se věnuje popisu plánu devadesátiminutové lekce s využitím prvků dramatické výchovy a zhodnocení jejího průběhu. Složení experimentální skupiny bylo nastíněno výše (viz podkapitola 4.2). Tato část textu se primárně zaměřuje na jednotlivé fáze výuky stručně uvedené v tabulce 2, které níže v textu komentujeme z hlediska jejich funkce ve výuce a jejich průběhu.

Plán lekce byl koncipován na základě dramagramatické metody (Even, 2003), a proto uvádíme jeho části v souvislosti s fázemi této metody. Dramagramatickou metodu jsme podrobně vymezili v podkapitole 3.3. Pro účely popisované lekce musela být částečně modifikována z důvodu nízké jazykové úrovně subjektů (viz podkapitola 4.2).

V tabulce 2, stejně jako v popisu průběhu, jsou subjekty označovány jako *studenti*<sup>36</sup> nebo *hráči*. Autorka této práce, která hodinu vedla, je v rámci této podkapitoly nazvána *lektorkou*. V tabulce 2 i v doprovodném komentáři je užíváno pojmu *nepravidelná slovesa* v souvislosti s tvořením příčestí minulého. Tato klasifikace vychází z terminologie učebnic češtiny pro cizince (srov. např. učebnici užívanou v kurzu subjektů sondy – Maidlová,

---

<sup>35</sup> Poetry slam je časově limitované vystoupení s vlastním textem. Cílem performerů je zaujmout publikum, které hodnotí jednotlivá vystoupení. Více informací o tomto básnickém stylu je k dispozici na stránkách *Slampoetry 2018- CZ Soutěž* [cit. 22. června 2018]. Dostupné z: [http://www.slampoetry.cz/cz\\_soutez](http://www.slampoetry.cz/cz_soutez).

<sup>36</sup> Tento termín byl zvolen, jelikož subjekty byly studenti a studentky vysoké školy.

Nekula, 2005, s. 66). Tyto materiály ve výkladu minulého času dělí slovesa na pravidelná, tj. ta, u kterých se přičestí tvoří odtržením *-t* z infinitivu a přidáním *-l/-la/-lo/-li/-ly*, a nepravidelná, u kterých tento jednoduchý algoritmus neplatí (např. *mít – měl*).

Tématem hodiny byl z hlediska obsahu program dne (*co jsme dělali o víkendu*), jejím těžištěm z pohledu gramatiky byl minulý čas. Cílem bylo z hlediska studentek a studentů seznámit se s pravidly tvoření minulého času, využít tento gramatický jev pro jednoduchý popis jednání, příběhu ztvárněného živým obrazem.<sup>37</sup> Cílem vycházejícím z využití postupů dramatické výchovy bylo lépe se poznat při práci na společném úkolu, vytvořit přátelsky naladěnou skupinu, vyzkoušet si jednání v roli a srozumitelné podání jednoduchého příběhu pomocí živého obrazu a titulku (více o stanovování cílů v dramatické výchově – viz Machková, 2007a, podrobněji o technikách dramatické výchovy – viz Valenta, 2008, blíže o technice živého obrazu – srov. např. Schewe, 2002, s. 87).

Vzhledem k nízké jazykové úrovni subjektů byla mediačním jazykem hodiny kromě češtiny němčina. Postup při jednotlivých aktivitách byl primárně vysvětlován v češtině, ale při pohybově nebo koordinačně náročných částech výuky a při shrnutí gramatických pravidel lektorka hovořila německy. V německém jazyce proběhla také závěrečná reflexe.<sup>38</sup>

Výuka začala organizačními pokyny, které jsou v tabulce 2 uvedeny pod bodem 0. Lektorka vycházela z toho, že metoda dramatické výchovy nebude většině zúčastněných známa. Z tohoto důvodu byl začátek hodiny věnován především stanovení základních pravidel podstatných pro tvorbu bezpečného prostředí<sup>39</sup> při kreativní práci. Studentky a studenti uvedli, že očekávají, že se během lekce pobaví, a že jsou napjati, co je čeká. Už od začátku byla tudíž patrna přátelská atmosféra a chuť zkusit neznámé typy aktivit.

Rozehřátí, tj. aktivizace zúčastněných a jejich naladění na následující činnosti (aktivita 3 v tabulce 2), se skládalo ze dvou částí. První hra sloužila k zapamatování jmen se zapojením hlasu a pohybu. Současně ale aktivita představovala rituál přijetí jednotlivce do skupiny. To proběhlo při skupinovém opakování jména a gesta, jež si jeho nositel vymyslel. Širokou paletu her s obdobným cílem přináší např. Maley a Duff (2005).

Opakování také pomohlo odstranit počáteční rozpaky z neobvyklé činnosti před ostatními členy skupiny. To se projevilo už při druhém, ale především při třetím kole, jehož se po kratším váhání postupně zúčastnili všichni.

<sup>37</sup> Pojem *živý obraz* je vysvětlen v podkapitole 3.1.

<sup>38</sup> Termín *reflexe* je vymezen v podkapitole 3.3.

<sup>39</sup> *Bezpečné prostředí* je definováno v podkapitole 3.1.

Druhá část rozehřátí byla věnována vnímání prostoru, ve kterém se hráčky a hráči pohybovali, a partnerek a partnerů (tj. ostatních hráček a hráčů). Instrukce modifikující pohyb (čísla označující tempo atd.) vyžadovaly soustředění na koordinaci těla na základě pokynů v cílovém jazyce. Princip tohoto cvičení popisuje např. Machková (2015, s. 100). Závěrečný krátký dialog představoval přechod od recepce k jazykové produkci.

Soustředění na vlastní pohyb a zároveň na pozici ostatních v prostoru dělalo některým zúčastněným potíže, jelikož se s podobnou činností ještě nesetkali (viz níže). Navzdory tomu se díky této aktivitě – především díky závěrečné interakci při krátkém dialogu – ještě více uvolnili.

Část 4 představovala uvedení do nového gramatického jevu; svým cílem vycházela z fáze zvědomění gramatického jevu (Sensibilisierungsphase) dramagramatické metody (Even, 2003, vymezení pojmu viz podkapitolu 3.3). Při první aktivitě si studentky a studenti opakovali slovní zásobu (viz přílohu 3), s níž měli v dalších částech lekce pracovat. Vytvářeli první verze pantomimického ztvárnění tohoto lexika, které mohli posléze využít i ve druhé aktivitě. Aktivita byla modifikací pantomimického cvičení, které uvádějí např. Maley a Duff (2005, s. 50).

Během tohoto cvičení studentky a studenti zjistili, že činnosti *studovat češtinu a číst českou literaturu* si jsou při předvádění velmi podobné. Tato obtíž je přiměla hledat přesnější ztvárnění rozdílu mezi nimi. Dále zvýšila relevanci verbálního pojmenování předváděné činnosti, protože odpověď nebyla předem jednoznačně jasná.

Ve druhé aktivitě ze strany lektorky poprvé zazněly slovesné tvary v minulém čase. Studenti a studentky je slyšeli v otázce týkající se předváděné činnosti (např. *Psala Olga dopis?*) a byli podporováni v tom, aby odpověděli celou větou (*Ano, Olga psala dopis.*). Na rozdíl od pojetí této fáze v dramagramatické metodě Evenové (2003) – viz podkapitolu 3.3 – byl probíraný gramatický jev během aktivity primárně prezentován lektorkou. Studenti a studentky byli odkázáni na opakování nových slovesných tvarů. V souladu s fází zvědomění dramagramatické metody bylo cílem aktivity upoutat pozornost zúčastněných na nový gramatický jev, který byl využit s konkrétním komunikačním záměrem.

U první dvojice předvádějících se odpovídání celou větou ještě nedařilo. U následujících dvojic již studenti a studentky tento princip pochopili, a tudíž opakovali slovesná participia v náležitém tvaru. Studenti, kteří se zúčastnili výuky, ale nebyli součástí

vzorku (viz podkapitulu 4.2),<sup>40</sup> se podíleli pouze na pantomimě, tzn. neverbalizovali předváděné činnosti.

Po seznámení s tvary participia v souvislosti s konkrétními činnostmi následovalo utřídění nových tvarů při prvním lingvistickém zařazení (část 5 v tabulce 2). Tato fáze výuky koresponduje s lingvistickou fází (Einordnungsphase) dramagramatické metody (Even, 2003 – viz podkapitulu 3.3).

Lektorka německy vysvětlila, že skupina má společně zapsat tvary přičestí na tabuli a přiřadit je k infinitivům z předchozí aktivity. Poté ustoupila stranou. Studenti a studentky se tudíž museli samostatně domluvit, jak bude aktivita probíhat (tzn. kdo se ujme psaní, v jakém pořadí se budou tvary přičestí zaznamenávat atd.). Účastníky, kteří nebyli součástí vzorku, lektorka požádala, aby do této aktivity nevstupovali.

Studenti a studentky diskutovali o nových tvarech, zapisovali nejprve pravidelné, poté s určitou mírou nejistoty nepravidelné. Když byli hotovi, vyzvala lektorka zbylé účastníky, kteří se do té doby nezapojili, aby pomohli opravit nenáležité tvary.<sup>41</sup> Poté, co byly všechny tvary na tabuli v souladu s jazykovou normou, lektorka vyvodila pravidlo tvoření přičestí z infinitivu na základě předchozích aktivit a jejich dílčích kroků. Dále upozornila na tři skupiny participií podle „pravidelnosti“ jejich tvoření.<sup>42</sup> Doplnila koncovky podle jmenného rodu, které nezazněly v části 4.

Poté studenti a studentky samostatně vyplnili první část neúplné tabulky (viz přílohu 5). Tato tabulka sloužila k potvrzení a k fixaci nového pravidla (aktivita je prvkem užívaným v komunikačním přístupu – viz Valková, 2014, s. 43). Lektorka následně zkontrolovala, jak každý tabulku doplnil.

---

<sup>40</sup> V podkapitole 4.2 již bylo řečeno, že výuky se zúčastnili jedna studentka a dva studenti, kteří nebyli součástí experimentální skupiny. Studentka byla vyřazena z měření na základě výsledku vstupního testu. U zbylých dvou studentů bylo důvodem vyloučení z měření jednak absolvování výuky kontrolní skupiny, jednak pokročilá znalost češtiny (v případě studenta z didaktického semináře).

<sup>41</sup> Produkované nenáležité tvary byly ve většině případů nepravidelné.

<sup>42</sup> V návaznosti na terminologii učebnice užívané v kurzu subjektů sondy (Maidlová, Nekula 2005, s. 66) byla participia rozdělena do tří skupin:

1. participia tvořená odtržením *-t* z infinitivu a přidáním *-l* (např. *dělat* – *dělal*);
2. participia tvořená z jednoslabičných infinitivů s dlouhou samohláskou, která se v přičestí zkracuje (např. *být* – *byl*);
3. tzv. nepravidelná participia (např. *číst* – *četl*).

Část 6 byla věnována zasazení nového gramatického jevu do kontextu, korespondovala proto s fází kontextualizace (Kontextualisierungsphase) dramagramatické metody (Even, 2003, viz podkapitulu 3.3). Jako postavy byli lektorkou zvoleni studenti ve sdíleném studentském bytě. Důvodem byl předpoklad, že toto prostředí by mělo být většinou zúčastněných důvěrně známé.

Prvním úkolem této části bylo vytvoření dramatických postav na základě vizitek. Tomuto účelu sloužily kostýmní znaky, zdůrazňující moment vstupu do zvolené role. Šátky a další doplňky se zároveň staly inspirací pro ty účastnice a účastníky, pro které bylo zadání vytvořit vizitku příliš široké. Byly pro ně výchozím bodem pro vytvoření postavy odlišné od jejich skutečné osobnosti. Roli si každý definoval sám, a to na základě předpřipravené struktury vizitky. Díky stanovení jména, věku, studijního oboru a koníčku měl každý implicitní možnost zvolit si základní charakterové vlastnosti své postavy. Více o vytváření fiktivních postav v dramatické výchově – viz Valenta (2008, s. 56).

Pohyb prostorem ve zvolené roli a kontaktování ostatních postav navazovaly na aktivitu 3. Umožnily studentům a studentkám představit svou roli ostatním. Vzájemné představení v roli se dá považovat za základ budování vztahů mezi postavami (tamtéž).

Oproti plánu v tabulce 2 bylo přidáno ukončení pohybové aktivity – živé obrazy. Každý vytvořil živý obraz své role, který na tlesknutí rozpohyboval a shrnul informace o své postavě (např. *Jmenuju se Jan, je mi 22 let, studuju informatiku, rád hraju fotbal.*).

Toto zakončení plnilo několik funkcí. Zaprvé sloužilo případné jazykové korektuře informací o postavě ze strany lektorky. Zadruhé živé obrazy posílily pohybovou charakterizaci postavy (viz Machková, 2015, 56 ad.). Hráčky a hráči vytvořili její typickou pózu.<sup>43</sup> Zatřetí si studentky a studenti zopakovali techniku živého obrazu, která se poprvé objevila v aktivitě 4.

Po vytvoření kontextu pro užití minulého času byla pozornost soustředěna na další mluvnické aspekty této kategorie, konkrétně na pomocné sloveso, slovosled a zápor. Z perspektivy dramagramatiky (Even, 2003, viz podkapitulu 3.3) tato aktivita představovala druhou část fáze zvědomění gramatického jevu (Sensibilisierungsphase).

Ke zvědomění těchto aspektů byl využit kontext vybudovaný během aktivity 6. Byl využit krátký dialog, který vedly dvě postavy ze sdíleného studentského bytu. V předepsaném dialogu byly aplikovány všechny slovesné osoby jednotného čísla a negace.

---

<sup>43</sup> Živý obraz charakterizuje postavu pomocí držení těla, mimiky apod.

Z hlediska dramatičnosti dialog umožňoval zaujmout k emočně vypjaté situaci různé postoje (vztek, ublíženost, překvapení atd.). To dávalo studentkám a studentům možnost oživit jej i navzdory několikerému opakování (k udržování zájmu přispívala i různá místa jmenovaná v dialogu, která si každá dvojice aktérů vylosovala na kartičkách). Jak popisují Maley a Duff (2005, s. 207), zasazení do konkrétního kontextu a zvolení určitého postoje k situaci je předpokladem pro kreativní interpretaci dialogu.

Studenti a studentky se postupně střídali v obou rolích. Aktivitu těch, kteří zrovna nebyli partnery nebo partnerkami v dialogu, stimulovala lektorka. Společně s nimi „seděla ve studentském bytě“ a pomocí držení těla, mimiky a nonverbální komunikace s ostatními reagovala na promluvy dvojice vedoucí dialog.

Během dialogu měli studenti a studentky zpočátku potíže se správným přečtením slovesného tvaru (např. vynechání pomocného slovesa), dále se jmenným rodem, pokud si zvolili postavu opačného pohlaví, a s předložkami (např. \*v koncertě). Postupně se plynulost a správnost čtení zlepšila.

Část 8 představovala další explicitně lingvisticky orientovanou aktivitu, při které měli studenti a studentky podobně jako v části 5 za úkol ve skupině vypracovat tvary minulého času všech slovesných osob a zápor. Aktivita byla pokračováním lingvistické fáze (Einordnungsphase) dramagramatické metody (Even, 2003, viz podkapitolu 3.3).

Na rozdíl od aktivity 5 se studentky a studenti ujali řešení tohoto úkolu sebevědoměji, protože už věděli, co se od nich očekává. Studenty nezařazené do vzorku lektorka opět vyzvala, aby se na formulování pravidla nepodíleli. Měli možnost vyjádřit se až k jeho výslednému znění, než je opravila a na základě předchozích aktivit vyvodila lektorka. Studenti a studentky poté kladli dotazy týkající se užití zvrátého zájmena *se*, které nebylo do lekce zařazeno. Lektorka vysvětlila jeho pozici ve větě na příkladu. Aktivita byla opět ukončena samostatným zápisem nového pravidla do neúplné tabulky, který lektorka následně u všech zkontrolovala.

Část 9 byla uvedena skupinovými živými obrazy. Hráčky a hráči měli za úkol vytvořit pózy ilustrující situace zadané v minulém čase. Zadáním bylo vytvořit „fotografie – momentky“ z různých situací, které společně zažily postavy žijící ve sdíleném studentském bytě, které si studenti a studentky vytvořili v části 6. Techniku společných živých obrazů popisuje např. Ulrychová (2016, s. 14).

Aby byl podpořen kontext tvoření „skupinových fotografií“, lektorka živé obrazy fotografovala prostřednictvím mobilního telefonu. I přesto bylo pro studentky a studenty

zpočátku obtížné zadání pochopit, a to i navzdory vysvětlení v mediačním jazyce. Hráčky a hráči se doptávali a diskutovali mezi sebou. První živé obrazy byly spíše jednotlivci stojící vedle sebe než interagující skupina. Postupně se hráčky a hráči stávali jistějšími, pohybově reagovali na partnery/partnerky, volili osobitější postoje.

Z důvodu počáteční nejistoty lektorka aktivitu opakovala – studenti a studentky podruhé tvořili tytéž obrazy, ale s rozšířením. Po vytvoření obrazu lektorka obcházela hráče/hráčky a některých se dotkla – ti pak mohli promluvit nebo vydat zvuk podle toho, jak se právě cítila jejich postava. Toto zadání si studentky a studenti užívali, zbytek skupiny pozitivně reagoval na promluvy spoluhráčů. Odezva hráčů a hráček na lektorčin impuls byla většinou jednoslovná. Díky minimalizaci verbálního projevu a aplikaci gest a mimiky vznikaly ve většině případů reakce adekvátní daným komunikačním situacím. Pozice, kterou hráčky a hráči zaujali v rámci živého obrazu, u nich evokovala myšlenky a emoce, jež byly součástí jejich role (srov. Valenta, 2008, s. 53).

Jádrem části 9 byla tvorba vlastních živých obrazů na téma společného trávení víkendu a jejich verbální pojmenování pomocí vět v minulém čase. Aktivita byla syntézou dramatickových techniky a gramatického jevu, se kterými se hráčky a hráči postupně seznamovali v průběhu celé lekce. Z hlediska dramagramatiky (Even, 2003, viz podkapitulu 3.3) korespondovala s fází dramatické hry (Intensivierungsphase).

Lektorka rozdělila studentky a studenty na dvě skupiny (trojici a čtveřici) a vysvětlila zadání včetně předepsané struktury titulku (*Nejdříve... Pak... Nakonec...*). Studenti a studentky pracovali samostatně, v případě potřeby se radili s lektorkou ohledně slovní zásoby. V závěrečné fázi přípravy lektorka kontrolovala titulky k živým obrazům.

Průběh části 10 (prezentace) byl řízen lektorkou – na její pokyn hráčky a hráči vytvořili živý obraz, poté lektorka přečetla titulek, který k němu vytvořili. Tato část koresponduje s fází prezentace (Präsentation) dramagramatické metody (Even, 2003, viz podkapitulu 3.3). Prostor byl rozdělen na „jeviště“ a „hledišť“. V „hledišti“ seděla skupina, která právě neprezentovala. Po prezentaci každé skupiny se lektorka obrátila na diváky a ptala se, jestli všemu rozuměli a jestli mají otázky. Dále se v mediačním jazyce zeptala, co by na prezentaci ocenili.

Tento aspekt je důležitý pro podporu bezpečného, tvořivého prostředí (viz kapitulu 3). Zároveň je podstatný pro tříbení schopnosti pozorovat detaily v roli diváka, soustředit se na to, co je příčinou toho, jak na něj živý obraz působí. Podle Valenty (2008, s. 51) je sledování rolové hry jedním z aspektů metody hry v roli v dramatické výchově.



Lekci uzavírala, stejně jako v případě dramagramatiky (Even, 2003, viz podkapitulu 3.3), společná reflexe v kruhu (část 11 v tabulce 2). Nejprve měli studenti a studentky prostor klást otázky k probrané gramatice. Po chvíli mlčení se ptali na tvoření druhé osoby singuláru zvrtných sloves (např. *díval ses*), žádné jiné nejasnosti v dané chvíli neměli.

Stěžejním tématem reflexe byl průběh lekce. Tato část reflexe cílila na zachycení toho, jak subjekty vnímaly využití dramatické výchovy v rámci výuky cizího jazyka. Zároveň tato aktivita umožnila účastnicím a účastníkům zaměřit se na své prožívání jednotlivých aktivit a verbalizovat, o jakou zkušenost je činnosti během výuky eventuálně obohatily (srov. Machková, 2007a, s. 83).

Studenti a studentky se zaměřili na efekt aktivit v části 3 – seznámení s ostatními, uvolnění atmosféry. Na začátku se cítili velmi nezvykle, protože měli pracovat s gesty, s mimikou, ale velmi rychle se na tento typ aktivit „naladili“. Současně ale podotkli, že tomu napomohla i skutečnost, že se předtím znali. Dále studentky a studenti zmiňovali své počáteční pochybnosti ohledně nové gramatiky. Ty se vytratily, když v průběhu lekce zjistili, že není obtížné se ji naučit.<sup>44</sup>

Účastnice a účastníci se shodli na tom, že čas vyměřený pro výuku jim uplynul velmi rychle, a kontrastovali tento dojem s frontální výukou. Jako důvody zmínili využití pohybu a podněty ke spontánnímu mluvenému projevu během lekce. Podle svých slov se většina zúčastněných s podobnými aktivitami do té doby nesetkala. Absolvované činnosti pro ně byly fyzicky vyčerpávající, jelikož museli být neustále aktivní. Navzdory tomu hodnotili náplň lekce velmi kladně. Náročnost lekce uvedli do souvislosti jednak s metodou výuky, jednak s relativně malou velikostí skupiny. Jeden ze studentů vyslovil přání, aby takto probíhala výuka pořád, protože „nudná písemná cvičení“ by mohl každý vyplnit samostatně doma.

Na závěr reflexe jedna účastnice zmínila, že podobné interaktivní přístupy ve vyučování cizích jazyků existují ve Velké Británii. Protože skupina projevila zájem o teoretické pozadí podobných metod, lektorka krátce zmínila dramagramatiku Susanne Evenové (2003), která byla výchozím bodem právě uplynulé lekce.

Zpětná vazba potvrdila dojem, který bylo možné získat z práce skupiny v průběhu lekce, tj. její přátelské naladění, rychlé přistoupení na nezvyklé aktivity a motivaci zapojovat

---

<sup>44</sup> Jedna účastnice vyhodnotila minulý čas v češtině jako téma vhodné pro aplikovaný styl výuky a vnesla otázku, jestli by se dal využít i na složitější gramatické formy. Ostatní byli toho názoru, že by to bylo možné s větší časovou dotací.

se do her a cvičení. Skutečnost, že se ve studentech a studentkách v průběhu lekce podařilo vyvolat jisté nadšení pro aplikaci prvků dramatické výchovy ve výuce češtiny pro cizince, potvrzuje i jejich spontánně se rozvíjející rozprava o výhodách tohoto přístupu a možnostech jeho dalšího využití.

Vyučovací jednotka byla zakončena výstupním testem a dotazníkem zaměřeným na údaje relevantní pro vyhodnocení studie (viz podkapitulu 4.2), které každý vyplnil individuálně. Dotazník byl rozdán až na konci lekce, aby ho každý mohl vyplnit svým tempem a skupina na něj nemusela čekat. Test ani dotazník se opět netýkaly účastníků, kteří nebyli součástí vzorku.

Výše řečenou strukturu lekce pro přehlednost stručně shrnuje tabulka 2.

	Typ aktivity	Náplň	Čas
0.	Úvod	Představení, stručné vysvětlení cíle a obsahu lekce, nastínění konceptu dramatické výchovy a nastolení pravidel pro následující práci (např. nic není špatně, každý má právo odmítnout zadanou roli, pokud se v ní necítí dobře, nikdo se nikomu nevysmívá atd.). <sup>45</sup> Hráči/hráčky mohou sdělit, co od lekce očekávají.	2 min
1.	Souhlas s účastí	Studenti a studentky podepíší souhlas s účastí na sondě a využitím získaných dat pro vyhodnocení studie.	-
2.	Vstupní test	Studenti vyplňují vstupní test zaměřený na jejich znalost préterita (viz přílohu 2). Lektorka přeloží instrukci do němčiny.	5 min

<sup>45</sup> Důležitost pravidel pro skupinovou práci zmiňuje např. Machková (2007b, s. 77). Pravidlem „nic není špatně“ je myšleno odbourání zábran při plnění úkolů vyžadujících kreativitu. Hráči a hráčky musí přijmout princip, že neexistuje jedno správné řešení. Záleží tudíž jen na nich, jak např. pohybem ztvární zadanou roli. Meze kreativního řešení zadaných úkolů tvoří především respekt k ostatním zúčastněným. Právo odmítnout zadanou roli zaručuje, že se hráči a hráčky nebudou v průběhu lekce cítit pod tlakem z úkolů, které se jich z nějakého důvodu nepříjemným způsobem osobně dotýkají. Jak podotýká Boccou Kestřánková (2017, s. 22), nezapojování účastníků do určitých aktivit (např. do skupinové reflexe) je třeba plně respektovat. Poslední uvedené pravidlo zakazující posměvačné reakce souvisí s výše zmíněným respektem k ostatním hráčům a hráčkám, který je součástí bezpečného prostředí (viz podkapitulu 3.1).

3.	<b>Rozehrání</b>	<p>Hráči a hráčky stojí v kruhu. V prvním kole každý řekne své jméno a doprovodí ho jakýmkoliv gestem. Všichni zopakují jméno a gesto. V druhém kole všichni opakují nejprve všechna předchozí jména a gesta od začátku kola, než zopakují jméno a gesto toho, kdo byl právě na řadě. Ve třetím kole mají dobrovolníci možnost individuálně zopakovat všechna jména a gesta.</p> <p>Hráči a hráčky chodí prostorem, snaží se ho rovnoměrně zaplnit. To znamená, že musí soustředit pozornost na členění prostoru a pozici ostatních hráčů a hráček (srov. Machková, 2007b, s. 115). Na pokyn <i>stop!</i> se všichni zastaví a opět se mohou rozejít na pokyn <i>chůze!</i>. Soustředí se na to, aby do sebe nevráželi a aby byli zároveň rozmístěni po celém prostoru. Podle pokynu střídají pomalé (<i>jedna</i>), střední (<i>dva</i>) a rychlé (<i>tři</i>) tempo chůze. Na pokyn se zastaví, zavřou oči a ukáží na osobu, jejíž jméno lektorka řekne. Poté otevřou oči a zkontrolují, jestli ukázali správným směrem.</p> <p>Po zvládnutí základních pokynů se začnou soustředit na ostatní. Při setkání s partnerem nebo partnerkou se zastaví, potřesou si rukama a zahrají dialog (napsaný na tabuli):</p> <p>A: <i>Ahoj, já jsem ...</i> B: <i>Ahoj, já jsem ...</i> A: <i>Těší mě!</i> B: <i>Těší mě!</i></p> <p>Vystřídají se se všemi. Poté pokračují v chůzi.</p>	15 min
----	------------------	--	--------

4.	<b>Zvědomění gramatického jevu (participium)</b>	<p>Na tabuli je napsáno několik činností ve formě infinitiv + předmět (např. <i>dělat oběd</i>, další příklady viz přílohu 3). Pro ujasnění významu studenti nejprve po jednom pantomimicky předvádějí dané činnosti a ostatní je pojmenovávají (např. A: <i>Co dělá Olga?</i> B: <i>Dělá oběd.</i>).</p> <p>Hráči a hráčky si losují aktivity, jež jsou napsané na tabuli. Činnosti jsou zaznamenány na kartičkách, které mají podobu stránky z diáře. V diáři je činnost zapsána u již uplynulého data (viz příklad v příloze 4). Poté vždy dva předstoupí před ostatní a vytvoří živý obraz dané činnosti. Lektorka se ptá ostatních, kdo z prezentujících co dělal (např. A: <i>Kdo psal dopis?</i> B: <i>Olga psala dopis.</i>) Na zvukový signál (tlesknutí) prezentující studenti své obrazy krátce rozpohybují, aby se potvrdilo, nebo vyvrátilo, co dělali.</p> <p><b>Pomůcky:</b> kartičky s činnostmi v podobě stránky z diáře</p>	10 min
5.	<b>První lingvistické zařazení – participium</b>	<p>Studenti píší tvary participia, které používali v předchozí aktivitě, k infinitivům, které jsou již na tabuli (viz část 4 této tabulky). Infinitivy jsou na tabuli rozděleny do tří sloupců podle pravidelnosti tvoření participia (viz rozdělení v tabulce v příloze 3). Společně hledají analogie a vyvozují z nich pravidlo tvoření přičestí minulého. Identifikují nepravidelnosti. Poté každý doplní přičestí do neúplné tabulky (viz přílohu 5).</p> <p><b>Pomůcky:</b> neúplná tabulka s pravidlem tvoření přičestí minulého</p>	10 min
6.	<b>Kontextualizace (spolubydlící)</b>	<p>Hráči a hráčky se nyní stávají spolubydlícími ve sdíleném studentském bytě. Každý si vybere nějaký kostýmní znak a vytvoří stručnou vizitku své postavy (viz přílohu 6). Poté hráči a hráčky chodí prostorem a navzájem se představují (použijí rozšířenou verzi dialogu z části 3).</p> <p><b>Pomůcky:</b> kostýmní znaky (šátky, čepice, korále, sluchátka), vizitky pro doplnění údajů o postavě</p>	10 min

7.	<b>Zvědomění gramatického jevu (pomocné sloveso, slovosled, zápor)</b>	<p>Lektorka uvede hráče a hráčky do situace, kterou budou hrát: Spolubydlíci se domluvili, že se večer všichni sejdou a budou probírat pravidla soužití (rozpis úklidu a vaření, přispívání na společné potraviny a čisticí prostředky, nutné opravy atd.).<sup>46</sup> Jeden z nich se ale velmi opozdí. Když konečně přichází domů, ostatní se na něj zlobí. Probíhá dialog:</p> <p>A: <i>Kde jsi byl/a tak dlouho?</i>          B: <i>Byl/a jsem v knihovně...</i>          A: <i>Tak on/a byl/a v kavárně!</i>          B: <i>Ne, nebyl/a jsem v kavárně, byl/a jsem v knihovně!</i></p> <p>Tento dialog je napsaný na tabuli, ale je v něm vynechané místo, kde pozdě přichází postava byla. To si každá dvojice (opozdilec + partner/ka) vylosuje na kartičce (viz přílohu 7). Postupně se všichni vystřídají v roli opozdilce, jeho partnera/partnerky v dialogu a přihlížejících spolubydlících. Opozdilec vždy odejde za dveře a scéna začíná jeho příchodem do třídy, která se nyní stává společným bytem.</p> <p><b>Pomůcky:</b> kartičky s místy, kde se opozdilec zdržel</p>	5 min
8.	<b>Druhé lingvistické zařazení – pomocné sloveso, slovosled, zápor</b>	<p>Studenti nyní podobně jako v části 5 této tabulky formulují pravidlo užití pomocného slovesa a tvoření záporu v minulém čase. Doplňují pravidlo do tabulky (viz přílohu 5).</p> <p><b>Pomůcky:</b> neúplná tabulka s pravidlem užití pomocného slovesa a tvoření záporu přičestí minulého</p>	10 min

<sup>46</sup> Tato situace není ve studentském životě v Německu neobvyklá.

9.	<b>Živé obrazy s vypravěčem</b>	<p>Hráči a hráčky vytváří skupinové fotografie (živé obrazy), které lektorka „fotografuje“ prostřednictvím mobilního telefonu. Fotografie mají následující titulky:  <i>Když se viděli poprvé</i>  <i>Když dělali večeri</i>  <i>Když pili víno</i>  <i>Když se dívali na romantický film</i>  <i>Když se dívali na horor</i>  <i>Když byla party</i></p> <p>Pokud se lektorka někoho na fotografii dotkne, může dotyčný/á promluvit za postavu ve znázorněné situaci. Může říci slovem, co si právě myslí. Těž může vyjádřit citoslovcem emoci.</p> <p>Studenti a studentky ve dvojicích vytváří živé obrazy na téma, co dělali obyvatelé jejich sdíleného bytu o víkendu. Ke každému obrazu zapisují titulek v minulém čase. Použijí strukturu <i>nejdříve ... pak ... nakonec</i>.</p>	15 min
10.	<b>Prezentace</b>	Studenti prezentují své živé obrazy a titulky ostatním, kteří jim následně poskytují zpětnou vazbu. Zpětná vazba se zaměřuje zejména na srozumitelnost ztvárnění živých obrazů.	10 min
11.	<b>Reflexe</b>	V závěrečné reflexi v kruhu je prostor jednak pro otázky a upřesnění probírané gramatiky, jednak pro zhodnocení celého průběhu lekce, porovnání s vlastními zkušenostmi atd.	10 min
12.	<b>Výstupní test</b>	Studenti vyplňují výstupní test zaměřený na jejich znalost préterita (viz přílohu 8).	5 min
13.	<b>Dotazník</b>	Studenti vyplňují dotazník zjišťující osobní údaje důležité pro vyhodnocení sondy (viz přílohu 1).	5 min

*plán výuky experimentální skupiny, tabulka 2*

#### **4.4 Plán výuky a její průběh – kontrolní skupina**

Tématem této podkapitoly je popis plánu a průběhu výuky kontrolní skupiny. (Složení vzorku kontrolní skupiny bylo zmapováno již v podkapitole 4.2.) V této části textu shrnujeme aktivity, ze kterých se skládala výuka. Aktivity jsou stručně popsány v tabulce 3 a komentovány a reflektovány v textu níže. Pro subjekty sondy je užíváno označení *studenti*, pro autorku práce, která působila jako vyučující, *lektorka*. V tabulce 3 kromě toho uvádíme odkazy na učebnici *Tschechisch kommunikativ* (Maidlová, Nekula, 2005), která je označena

jako *učebnice*. Dělení sloves na pravidelná a nepravidelná je v souladu s principem popsaným v podkapitole 4.3.

Lekce byla z hlediska tématu v návaznosti na učebnici zaměřena na zájmy, z pohledu gramatiky na minulý čas. Cílem bylo, aby se studenti a studentka seznámili s pravidly tvoření minulého času a procvičili je prostřednictvím modifikačních cvičení a interakčních aktivit.

Ačkoliv byla primárně užívaným jazykem jednoduchá čeština, stejně jako v experimentální skupině byla doplněna němčinou, a to zejména při přesném vysvětlení zadání komplexnějších aktivit a při výkladu gramatiky.

Lekce začala krátkým úvodem (aktivita 0 v tabulce 3). Jeho součástí bylo stručné zmínění cíle sondy, který byl podán jako porovnání efektu dvou různých způsobů výuky. Nebylo explicitně zmíněno, že přítomní účastníci jsou kontrolní skupinou. Stejně jako u experimentální skupiny na úvod navázaly podpis souhlasu s účastí a vstupní test (viz přílohu 2).

Jako zahřívací aktivita (bod 3 v tabulce 3) bylo zvoleno spojování obrázků a pojmenování volnočasových aktivit, které byly součástí poslechového textu. V souladu s komunikačním přístupem se tím otevřelo „hlavní obsahové téma výukové jednotky“ (Valková, 2014, s. 41).

Studentka a studenti pracovali ve dvojicích. Sice jim nebyl jasný význam všech slov, ale vylučovací metodou dospěli k víceméně správnému výsledku. Po kontrole řešení se doptali na význam slov, kterými si nebyli jisti.

Jeden z účastníků se dostavil se zpožděním, a proto v průběhu rozehrívací aktivity dokončoval vstupní test. Z tohoto důvodu byla rozehrívací aktivita ukončena hlasitým čtením slovní zásoby a simultánní prezentací obrázků, aby měl tento student možnost alespoň zběžně se s probíraným lexikem seznámit. Celkově proto úvodní část hodiny (psaní vstupního testu a rozehrívací aktivita) trvaly déle, než předpokládal plán lekce. Tato skutečnost se odrazila ve skladbě aktivit na jejím konci (viz níže).

Poslechová aktivita (řádek 4 v tabulce 3) měla dvě části. Při prvním poslechu se studentka a studenti soustředili na jednu otázku napsanou na tabuli. Při druhém poslechu měli za úkol více diferencovat podtrháváním okruhů volnočasových aktivit. Aktivita byla tudíž zaměřena obsahově. Orientace na obsah je jedním ze znaků prezentace nového gramatického tématu v rámci komunikačního přístupu (Valková, 2014, s. 41). Společná

kontrola potvrdila, že studenti a studentka v poslechovém textu správně zachytili většinu informací.

Po poslechu zaměřeném na obsahovou stránku textu následovalo hlasité čtení poslechového textu (aktivita 5). Protože se při kontrole poslechového cvičení skupině podařilo vyjmenovat všechny okruhy zájmů, nebylo při čtení potřeba doplňovat žádné nové informace. Čtení bylo přechodem k formálním jevům zastoupeným v textu.

V aktivitě 6 se studenti a studentka vědomě zaměřili na slovesné tvary minulého času. Cílem bylo povšimnout si v textu nových tvarů a nalézt mezi nimi podobnosti, ze kterých by bylo možné indukovat gramatické pravidlo (viz Valková, 2014, s. 43). Tento proces byl rozdělen do tří kroků uvedených v tabulce 3. V textu *Katka a její sen*, se kterým studenti a studentka pracovali, se objevovaly pouze tvary 3. osoby singuláru. To znamená, že text neobsahoval žádná pomocná slovesa. Tato aktivita byla proto zaměřena pouze na tvoření participia. Na základě přičestí a infinitivů vypsanych na tabuli studenti a studentka bez větších problémů identifikovali způsob tvoření participia z infinitivu a jeho koncovky v závislosti na jmenném rodě podmětu. Teprve poté lektorka zaměřila jejich pozornost na tzv. nepravidelná slovesa (viz výše). Aktivitu uzavřelo samostatné doplnění nových tvarů do neúplné tabulky (viz přílohu 5). Při tom si každý individuálně ujasnil, kdy použít jakou koncovku a jak pracovat s diakritikou (při krácení vokálu v přičestí).

Představení nové gramatiky bylo následně doplněno čtením německojazyčného výkladu v učebnici (aktivita 7 v tabulce 3). Jelikož je minulý čas v učebnici nazván „Präteritum“ (Maidlová, Nekula, 2005, s. 65), položil jeden ze studentů otázku, zda má čeština i perfektum. Dalším dotazem bylo, proč se český minulý čas, který se podobně jako německé perfektum tvoří pomocí přičestí a pomocného slovesa *být* v přítomném čase, nazývá „Präteritum“.<sup>47</sup> Tento dotaz svědčí o studentově akademickém zájmu o český jazyk, vzhledem k cíli lekce ale nebyl podrobně rozebrán. Mimo jiné kvůli těmto doplňujícím otázkám trvala tato aktivita déle, než bylo plánováno. Zdržení při této aktivitě ovlivnilo další průběh lekce (viz níže). Výklad byl ukončen doplněním druhé části neúplné tabulky (viz

---

<sup>47</sup> Tato otázka byla vznesena zřejmě proto, že němčina má celkem tři časy odkazující k minulosti – plusquamperfektum, perfektum a préteritum (Wöllstein, Eisenberg, Dudenredaktion 2016, 515 ad.). Zatímco plusquamperfektum vyjadřuje předčasnost děje před určitou dobou nebo jiným dějem v minulosti (tamtéž, s. 523), perfektum a préteritum jsou užívány pro děje odehrávající se v minulosti, tj. před současností (tamtéž, s. 517 ad.). U perfekta je situace o něco složitější, vzhledem k tématu práce zde jeho užití ale blíže nerozebíráme. Podstatné ovšem je, že je-li v učebnici v německém výkladu užito pro minulý čas v češtině výrazu „Präteritum“, může to u studentů vyvolat představu, že čeština má také perfektum.



přílohu 5) bez nahlížení do učebnice. Při této aktivitě si studenti a studentka opět ujasnili zejména pravopisné aspekty (např. předpona *ne-* je na rozdíl od německé částice *nicht* součástí příčestí).

Řízené procvičování minulého času (aktivita 8 v tabulce 3) začalo modifikací textu *Katka a její sen* ze třetí osoby singuláru do první (cvičení na straně 66 v učebnici). Studenti a studentka kladli další doplňující dotazy – např. jestli je možné v případě souvětne koordinace vypustit pomocné sloveso (např. *hrála jsem na kytaru a zpívala jako Johnny Cash* v modifikaci textu *Katka a její sen*). Další cvičení, která byla naplánována jako fáze řízeného procvičování, byla vypuštěna z důvodu nedostatku času. Je ale třeba podotknout, že plán lekce záměrně obsahoval více cvičení, než je možné během dané časové dotace stihnout. Tato skutečnost lektorce umožnila přizpůsobit výběr konkrétních aktivit naladění a tempu skupiny.

Volné procvičování bylo redukováno na konverzaci ve dvojicích začínající otázkou *Co jsi dělal/a včera?*. Aktivita byla ukončena otázkou vyučující, co dělal/a partner/ka daného studenta/studentky včera.

Závěr lekce tvořilo stručné shrnutí probrané gramatiky (aktivita 10 v tabulce 3), následované výstupním testem (aktivita 11) a dotazníkem (aktivita 12).

Výše řečené shrnujeme v tabulce 3.

	Typ aktivity	Náplň	Čas
0.	Úvod	Privítání, vysvětlení cíle a obsahu lekce.	2 min
1.	Souhlas s účastí	Studenti podepíší souhlas s účastí na sondě a využitím získaných dat pro vyhodnocení studie.	-
2.	Vstupní test	Studenti vyplňují vstupní test zaměřený na jejich znalost préterita (viz přílohu 2).	5 min
3.	Rozehrátí, opakování	Studenti ve skupinkách přiřazují obrázky a slovní spojení z tématu zájmy. <b>Pomůcky:</b> Slovní spojení z bubliny na str. 75, obrázky ilustrující tato spojení.	5 min
4.	Poslech	Poslech textu <i>Katka a její sen</i> : 1. poslech: <i>Co dělá Katka ráda?</i> 2. Poslech: <i>Jaké zájmy má Katka?</i> – podtrhávání okruhů <b>Pomůcky:</b> Pracovní list s otázkou a s okruhy zájmů podle učebnice str. 65/1, 2, audio 43.	10 min

5.	<b>Čtení</b>	Studenti nahlas čtou text <i>Katka a její sen</i> , doplňují zájmy, které nezachytili při poslechu, zkonkrétní své odpovědi. <b>Pomůcky:</b> Učebnice, str. 65.	10 min
6.	<b>Minulý čas v textu</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Povšimnutí si nových tvarů: Studenti podtrhávají slovesné tvary v textu <i>Katka a její sen</i>.</li> <li>2. Utřídění: Studenti vypíší slovesné tvary na tabuli, spolu s lektorkou k nim doplní infinitiv a slovesnou osobu. Utřídění probíhá v následujícím pořadí: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Pravidelně tvořená participia</li> <li>b) Participia se zkráceným vokálem</li> <li>c) Ostatní nepravidelná participia (viz 4.3)</li> <li>d) Jmenný rod v koncovce participia</li> </ol> </li> <li>3. Potvrzení pravidla: Každý student samostatně doplní první část neúplné tabulky se slovesnými tvary v préteritu.</li> </ol> <b>Pomůcky:</b> neúplná tabulka s pravidlem tvoření slovesných tvarů préterita	20 min
7.	<b>Tvoření préterita: doplnění výkladu</b>	<p>Skupina společně čte výklad a tvary sloves.</p> <p>Studenti doplňují bez učebnice druhou část neúplné tabulky s pravidlem tvoření slovesných tvarů préterita.</p> <b>Pomůcky:</b> učebnice, str. 66, neúplná tabulka s pravidlem tvoření slovesných tvarů préterita	10 min
8.	<b>Řízené procvičování</b>	<p>Skupina společně vyplňuje cvičení zaměřené na tvary préterita.</p> <b>Pomůcky:</b> učebnice, str. 66	10 min
9.	<b>Volné procvičování</b>	<p>Studenti se ptají partnera/partnerky, co dělal/a včera (napíší do sešitu pět otázek pro partnera/partnerku), o víkendu (zapisují do tabulky).</p> <b>Pomůcky:</b> pracovní list se cvičeními převzatými z <i>Communicative Czech</i> (Rešková, Pintarová, 2006), str. 85/4	10 min
10.	<b>Shrnutí</b>	Lektorka stručně shrne pravidlo tvoření préterita, studenti mají možnost klást otázky.	5 min

11.	<b>Výstupní test</b>	Studenti vyplňují výstupní test zaměřený na jejich znalost préterita (viz přílohu 8).	5 min
12.	<b>Dotazník</b>	Studenti vyplňují dotazník zjišťující osobní údaje důležité pro vyhodnocení sondy (viz přílohu 1).	5 min

*plán výuky kontrolní skupiny, tabulka 3*

#### 4.5 Způsob měření

Efekt využití prvků dramatické výchovy ve výuce češtiny jako cizího jazyka ve výše popsané lekci byl měřen pomocí gramatického testu. Parametry způsobu měření vycházely především z práce Boccou Kestránkové (2015). V experimentální i kontrolní skupině proběhl vstupní test (pretest – srov. Gavora, Jůva, Hlavatá, 2010, s. 150) bezprostředně před výukou a výstupní test (posttest – srov. Gavora, Jůva, Hlavatá, 2010, s. 150) ihned po jejím konci. Dále subjekty psaly test s časovým odstupem zkoumající dlouhodobý efekt použité metody vyučování (viz 4.1). Zadání testů se nacházejí v příloze (pretest – příloha 2, posttest – příloha 8, test s časovým odstupem – příloha 9).

Všechny tři testy byly vytvořeny podle stejných specifikací a s přihlédnutím ke slovní zásobě obsažené v učebnici *Tschechisch kommunikativ* (Maidlová, Nekula, 2005). Dále byly při porovnávání úrovně a hledání modelových vět využity učebnice *Čeština expres* (Holá, Bořilová, 2012), *New Czech step by step* (Holá, 2006) a *Communicative Czech. Elementary Czech* (Rešková, Pintarová, 2006).

V následujících odstavcích blíže specifikujeme podobu testů. Jelikož jsou popisované údaje obdobné u všech tří testů, nerozlišujeme v komentáři mezi pretestem, posttestem a testem s časovým odstupem. Souhrnně užíváme termín *test* odkazující na všechny tři varianty. Specifikace shrnujeme v tabulce 4.

Test se skládal z deseti polootevřených položek. Úkolem bylo tvořit věty v minulém čase pomocí zadaných slov – např. (1). Tato forma testování byla zvolena, aby bylo možné hodnotit nejen náležité tvary, ale i slovosled z hlediska postavení pomocného slovesa *být* (více o způsobu hodnocení – viz níže). V případě, že byl podmět v položce nevyjádřený, byla slovesná osoba určena osobním zájmenem v nominativu v závorce u infinitivu – viz např. (2).

Test byl uveden stručnou instrukcí v češtině (*Vytvořte věty v minulém čase.*) a dvěma příkladovými větami. Instrukce byla rozsahově omezena na minimum z důvodu nízké jazykové úrovně subjektů. Porozumění instrukci proto napomáhaly příkladové věty. V první byl podmět vyjádřen (1), ve druhé ne (2).

(1) Příklad 1: Tomáš – připravovat – referát. Tomáš připravoval referát.

(2) Příklad 2: Vidět (*my*) – hezký film. Viděli jsme hezký film.

V testu byly zastoupeny tři kategorie sloves z hlediska jejich „pravidelnosti“ (viz Maidlová, Nekula, 2005, s. 66, dále podkapitolu 4.3). V tabulce 4 jsou proto slovesa rozdělena na pravidelná, modální a nepravidelná.

Za pravidelné sloveso je považováno např. sloveso *dělat* (příčestí minulé se tvoří odtržením *-t* od infinitivu a přidáním *-l*). Pravidelná slovesa se v tabulce člení do skupin podle přípony (*-at* – např. *dělat*, *-et/-it* – např. *bydlet*, *-ovat* – např. *studovat*). V každém z testů je dále obsaženo jedno modální sloveso, konkrétně *muset* (vstupní test), *smět* (výstupní test), *chtít* (test s časovým odstupem). Za nepravidelné sloveso je pokládáno např. sloveso *mít* (příčestí minulé se netvoří podle algoritmu platného u pravidelných sloves – viz výše).

Test dále zkoumal všechny slovesné osoby, zápor a jmenný rod ženský a mužský v koncovce příčestí v singuláru.

V oblasti morfosyntaxe test reflektoval slovosled, konkrétně postavení pomocného slovesa na druhé pozici. V tabulce 4 jsou uvedeny možnosti větných členů, které mohou pomocnému slovesu předcházet. V případě příslovečného určení a vyjádřeného podmětu se na rozdíl od příčestí může jednat o více slov, která ze syntaktického hlediska tvoří jeden celek. Z instrukce k testu nevyplývá, jak má být naloženo se slovy, která jsou k dispozici pro tvoření vět. Případné varianty slovosledu vyjma pozice pomocného slovesa tudíž nejsou zahrnuty do hodnocení testu.

Test obsahoval všechny slovesné osoby. Shoda přísudku s podmětem v plurálu v koncovce příčestí se netestovala, jelikož tato dovednost je vyžadována až na úrovni A2 SERR (2002, s. 183–184). Popis úrovně A1 tento jev blíže nespecifikuje (SERR, 2002, s. 256).

Tabulka 4 uvádí specifikace testu.

Gramatický jev		Frekvence v testu	
Pravidelné sloveso	-AT	2x	
	-ET/-IT	2x	
	-OVAT	2x	
Modální sloveso		1x	
Nepravidelné sloveso		3x	
Slovosled	vyjádřený podmět na první pozici	3x	
	příčestí na první pozici	4x	
	přísluvečné určení na první pozici	3x	
Zápor		2x	
Jmenný rod ženský (v příčestí ve třetí osobě singuláru)		1x	
Jmenný rod mužský (v příčestí ve třetí osobě singuláru)		1x	
Slovesná osoba	1. os. sg.	2x	
	2. os. sg.	2x	
	3. os. sg.	mask.	1x
		fem.	1x
	1. os. pl.	2x	
	2. os. pl.	1x	
	3. os. pl.	1x	

*specifikační tabulka testu, tabulka 4*

Každá položka testu byla hodnocena stejným počtem bodů. Za jednu položku bylo možné získat maximálně pět bodů, za celý test nejvýše 50 bodů. Kritéria hodnocení vyplývají ze specifikací popsaných v tabulce 4. Byl hodnocen tvar příčestí se zvláštním zřetelem k negaci v položkách vyžadujících slovesný tvar v záporu, dále koncovka příčestí a tvar a pozice pomocného slovesa.

Tabulka 5 podává podrobnější přehled o způsobu hodnocení na příkladu položek vstupního testu. Hodnocení výstupního testu a testu s časovým odstupem se lišilo pořadím položek vyžadujících negaci (výstupní test – 3. a 9. položka; test s časovým odstupem – 3. a 8. položka) a umístěním položek ve třetí osobě, tj. položek bez pomocného slovesa (výstupní test – 1., 5. a 7. položka; test s časovým odstupem – 1., 5. a 9. položka).

U participia se hodnotilo, zda byl vytvořen existující tvar příčestí bez ohledu na koncovku (nenáležitým tvarem bylo např. *\*jístli* namísto *jedl*). U položek 3 a 9 je v tomto hodnocení zahrnuta i negace (z hlediska vyjádření negace byla jako nenáležitá hodnocena např. následující položka *\*O vikendu nejsete poslouchal rádio*.<sup>48</sup>).

<sup>48</sup> Správné řešení by bylo: *O vikendu jste neposlouchali rádio*. Studentova verze tudíž obsahuje také nenáležitou koncovku příčestí a neexistující tvar pomocného slovesa.

Jmenný rod vyjádřený koncovkou příčestí byl hodnocen ve větách s vyjádřeným podmětem v jednotném čísle (ve vstupním testu položky 1 a 9). Jako nenáležitý tvar bylo v tomto ohledu klasifikováno např. *\*Paní Dvořáková hledal hotel.*

Pomocné sloveso bylo u 1. a 2. osoby hodnoceno z hlediska tvaru (nenáležitým tvarem bylo např. *\*jte* ve větě *\*Pil jte už černé pivo?*, která měla správně znít *Pil jsi už černé pivo?*). Dalším aspektem byla nenáležitá absence pomocného slovesa (např. *\*Včera večerel v restauraci.* namísto *Včera jsi večerel v restauraci.*). U položek vyžadujících 3. osobu byly body naopak udělovány, nebylo-li pomocné sloveso užito. Řešení typu *\*Tomáš je bydlel v Praze* bylo hodnoceno jako nenáležitý tvar nulou.

Z hlediska slovosledu byla relevantní pozice pomocného slovesa *být*. Nulou bodů za pozici pomocného slovesa byla hodnocena např. věta *\*Na univerzitě končili jsme ve čtyři hodiny.*, která by měla znít *Na univerzitě jsme končili ve čtyři hodiny.*

Vokálová kvantita byla v testu vzhledem k zaměření na gramatiku a k nízké jazykové úrovni subjektů hodnocena pouze v jednom případě, a to při zachování délky u příčestí, u kterých se zkracuje dlouhá samohláska (např. *psát* – *\*psál* namísto *psal*).

V testech se objevilo několik případů, které by se z hlediska hodnocení daly označit jako diskutabilní, a které proto stručně komentujeme. Jako koncovka příčestí se u první osoby plurálu v jednom případě objevilo *-a*.<sup>49</sup> Tento tvar byl hodnocen jako adekvátní, přestože na něj ve výuce z důvodu frekvence nebyl kladen důraz (viz podkapitoly 4.3 a 4.4). Lze proto předpokládat, že byl v testu produkován nahodile. Jelikož je ale příčestí s koncovkou *-a* kodifikovaným tvarem a poněvadž je tento tvar uveden v učebnici používané v kurzu subjektů sondy (viz podkapitolu 4.2), byl hodnocen jako náležitý.

Dále se při hodnocení pomocného slovesa jeví jako problematické neexistující tvary, které by se v některých případech daly považovat za tvary slovesa *být* (např. *jsete*). Nicméně nelze jednoznačně určit, kdy bylo zaměněno slovo, užito zcela jiné slovo, kdy se jednalo jen o záměnu písmen apod. Proto byla všechna tato neexistující slova hodnocena jako nenáležité užití pomocného slovesa.

---

<sup>49</sup> Položka byla v testu zadána následovně: Snídat (*my*) – chleba s máslem. Student či studentka uvedl/a jako řešení: *Snídala jsem chleba s máslem.*

Tabulka 5 uvádí přehled bodování na základě vstupního testu.

Č. položky	Příčestí		Koncovka příčestí	Pomocné sloveso		Celkový počet bodů
	Tvar	Negace		Tvar	Pozice	
1.	2		1	2		5
2.	2		1	1	1	5
3.	1	1	1	1	1	5
4.	2		1	1	1	5
5.	2		1	2		5
6.	2		1	1	1	5
7.	2		1	1	1	5
8.	2		1	1	1	5
9.	1	1	1	2		5
10.	2		1	1	1	5

*hodnocení testu – počet bodů (vstupní test), tabulka 5*

## 4.6 Vyhodnocení

Tato podkapitola shrnuje výsledky sondy. Zprvė obsahuje výsledky dosažené ve vstupním testu, výstupním testu a v testu s časovým odstupem. V této souvislosti se věnujeme komparaci výsledků experimentální a kontrolní skupiny. Porovnání je prostředkem pro vyhodnocení naplnění výzkumných očekávání (VO) popsaných v podkapitole 4.1.

Ve druhé části uvádíme a komentujeme krátké písemné reflexe subjektů z experimentální skupiny, které zúčastnění napsali na poslední stranu dotazníku bezprostředně po ukončení výuky. Na základě jejich komentářů můžeme vyhodnotit, zda mělo využití dramatické výchovy ve výuce cizího jazyka v rámci sondy vliv na motivaci žáků a žákyň.

### 4.6.1 Výsledky měření

Testy, které měřily výsledky sondy, byly vyhodnoceny podle kritérií popsaných v podkapitole 4.5. Za každou z deseti položek testu bylo možné získat maximálně pět bodů – viz tabulku 5. Byly udělovány nejvėše dva body za příčestí minulé (tvar příčestí vyjma koncovky a případně náležité užití prefixu *ne-* pro vyjádření negace). Jedním bodem byla hodnocena koncovka příčestí (v závislosti na jmenném rodu vyjádřeného podmětu v singuláru). Dva body bylo možné získat za pomocné sloveso (jeden za tvar pomocného slovesa a jeden za jeho pozici ve větě).

U každé skupiny subjektů byl vypočten aritmetický průměr výsledků jednotlivce pro každý test. Tyto údaje shrnuje tabulka 6, jež průměrné výsledky vyjadřuje rovněž v procentech.

Skupina	Pretest		Posttest		Test s časovým odstupem	
	Počet bodů	%	Počet bodů	%	Počet bodů	%
experimentální	21,25	42,5	43,75	87,5	37,6	75,2
kontrolní	24	48	39	78	42	84

*výsledky sondy (průměr), tabulka 6*

Z průměrných výsledků vyplývá, že znalost minulého času byla před sondou u obou skupin relativně stejná – experimentální skupina si v pretestu vedla v průměru o 5,5 % (2,75 bodu) hůře než kontrolní skupina. Poměrně nízký počet bodů u obou skupin dokládá, že vzorek tvoření minulého času před sondou neovládal.

Naopak v posttestu je rozdíl mezi oběma skupinami větší. Experimentální skupina v něm dosáhla průměrně o 9,5 % (4,75 bodu) vyššího výsledku než skupina kontrolní. Tento výsledek tudíž **naznačuje potvrzení VO1** (viz podkapitulu 4.1).<sup>50</sup>

V testu s časovým odstupem, který se konal měsíc po výuce minulého času, dosáhla vyššího počtu bodů kontrolní skupina. Její výsledek je v průměru o 8,8 % (4,4 bodu) vyšší než výsledek experimentální skupiny. Řečené **naznačuje, že VO2 se nepotvrdilo** (viz 4.1). Výpovědní hodnotu tohoto rozdílu nicméně snižuje skutečnost, že testu s časovým odstupem se nezúčastnily všechny subjekty. Jednalo se pouze o dva studenty z kontrolní a tři z experimentální skupiny. Z hlediska velikosti vzorku tudíž nemůže být výsledek testu s časovým odstupem porovnán s pretestem a posttestem.

#### 4.6.2 Komentář subjektů z experimentální skupiny

Studenti a studentky z experimentální skupiny byli na konci lekce požádáni, aby na poslední stránku dotazníku stručně písemně shrnuli svůj dojem z výuky. Pro účely této práce byla tato zpětná vazba přeložena do češtiny (viz přílohu 10). Na jejím základě lze posoudit, zda by užití prvků dramatické výchovy mohlo přispívat k motivaci učit se česky a aktivně se podílet na vyučovacím procesu.

<sup>50</sup> Zároveň je ale nutno podotknout, že výsledky se nevztahují k výzkumu, nýbrž k sondě. Vzhledem k malému vzorku proto nelze určit, zda je rozdíl mezi výsledkem experimentální a kontrolní skupiny statisticky signifikantní.



V komentářích se více či méně explicitně objevuje poznámka, že výuka byla pro studentky a studenty zábavná. Často zmiňovaným aspektem je také efektivita užitého postupu. Několik účastníků v textu zdůraznilo didaktické aspekty – konkrétně postup po malých krocích, bezprostřední aplikaci nového učiva v reálných kontextech a jeho propojení se zkušenostmi a příklady.

Zmíněné dojmy indikují, že výuka zanechala na experimentální skupině velmi dobrý dojem. To **naznačuje, že VO3 se potvrdilo**. Lze předpokládat, že dlouhodobé využívání prvků dramatické výchovy by přispělo k motivaci studentek a studentů být během výuky aktivní. To by se mohlo pozitivně projevit na jejich studijních výsledcích, a tudíž i na celkové jazykové úrovni.

## 5 Zhodnocení výsledků sondy

V následující kapitole blíže popisujeme a interpretujeme vyhodnocení sondy, jež jsme představili ve 4. kapitole. Uvádíme faktory, které mohly ovlivnit výsledky testování a hodnocení výuky v rámci zpětné vazby subjektů sondy.

Při posuzování výsledků testování je třeba vzít v úvahu, za jakých okolností byla sonda realizována. Časová dispozice její přípravy a provedení byla jeden rok. Výzkumný vzorek byl relativně malý (osm subjektů). Tyto podmínky nejsou dostatečné pro potvrzení, či vyvrácení výzkumných očekávání 1 a 2. Výsledky měření tudíž pouze naznačují určitou tendenci.

Průměrný výsledek vstupního testu byl u obou skupin nepatrně nižší než 50 % (experimentální skupina dosáhla průměrně 42,5 %, kontrolní skupina získala průměrně 48 %). Z hlediska míry zvládnutí testovaného gramatického jevu před experimentálním působením byly tudíž experimentální a kontrolní skupina srovnatelné.

Naopak výsledky výstupního testu se u jednotlivých skupin lišily. Experimentální skupina získala průměrně 87,5 %, zatímco kontrolní skupina dosáhla průměrně 78 %. Rozdíl mezi výsledky, který činí 9,5 %, **naznačuje potvrzení VO1**. Tento rozdíl lze přičíst metodě výuky v rámci sondy. Dalo by se proto tvrdit, že výuka s prvky dramatické výchovy byla efektivnější než výuka využívající prvky komunikačního přístupu a gramaticko-překládové metody. Tento výsledek koresponduje s dalšími již realizovanými výzkumy. Progres v jazykové kompetenci u subjektů vyučovaných prostřednictvím dramatické výchovy zjistila také Boccou Kestřánková (2015) v souvislosti s aplikací metody jevištního tvaru.

Větší efektivnost výuky s využitím prvků dramatické výchovy lze přičíst jejímu celostnímu charakteru. Celostním charakterem výuky je v souladu s Evenovou (2003, s. 44) míněno zapojení všech složek osobnosti žákyně nebo žáka. To znamená, že není využívána jen složka kognitivní, ale také emocionální, pracuje se s hlasem a pohybem. Výsledky výstupního testu naznačují, že tento klíčový aspekt využití dramatické výchovy ve výuce cizího jazyka má kladný vliv na studijní výsledky.

Zároveň je třeba zdůraznit, že využívání prožitku ve výuce (srov. Boccou Kestránková, 2014, s. 61) neznamenal, že by byly v rámci sondy opomíjeny kognitivní procesy. Ty hrály důležitou roli zejména při tzv. lingvistickém zařazení nového gramatického jevu provedeném na základě dramagramatické metody (Even, 2003, viz podkapitulu 4.4). Z tohoto důvodu je možné tvrdit, že zlepšení studijních výsledků experimentální skupiny je dáno kombinací explicitní prezentace gramatických pravidel a jejich aktivního užití v rámci tvořivých aktivit.

Další předností využití dramatické výchovy ve výuce cizích jazyků je podle Scheweho (2003, s. 13) dlouhodobá fixace učiva. Tuto tezi ověřoval test s časovým odstupem, který subjekty absolvovaly měsíc po experimentálním působení. Výsledek tohoto testu byl u experimentální skupiny průměrně 75,4 %, to je o 9,6 % méně než u kontrolní skupiny. Procentuální rozdíl naznačuje vyvrácení VO2.

K výsledkům testu s časovým odstupem je ale nutné podotknout, že se ho nezúčastnil stejný vzorek jako vstupního a výstupního testu. Kontrolní skupina byla zastoupena dvěma subjekty, experimentální třemi. Z toho vyplývá, že **VO2 nemohlo být potvrzeno, či vyvráceno.**

Proti možnosti ověřit VO2 hovoří i skutečnost, že sonda byla koncipována jako krátkodobá výuka. Vyučovací jednotka trvala u obou skupin 90 minut. Na subjekty nebylo působeno dlouhodobě. Podmínky pro dlouhodobé fixování učiva byly proto z časového hlediska minimální.

Kromě lepších studijních výsledků je přínosem využití dramatické výchovy ve výuce cizích jazyků zvýšení motivace žákyň a žáků (Even, 2003, s. 148). Příležitost být ve výuce aktivní a kreativně se projevovat zvyšuje ochotu podílet se na vyučovacím procesu a přispívá ke kladnému postoji k vyučovanému jazyku (tamtéž, s. 257). Toto tvrzení bylo ověřeno prostřednictvím závěrečné skupinové reflexe a písemné zpětné vazby v dotazníku subjektů experimentální skupiny (viz podkapitulu 4.3 a přílohu 10).

Ze zpětné vazby subjektů je zřejmé, že využití prvků dramatické výchovy hodnotily kladně. Zúčastnění ocenili, že výuka pro ně byla zábavná a že měli možnost aktivně aplikovat prezentovaný gramatický jev. Lze se tudíž domnívat, že **VO3 se potvrdilo**.<sup>51</sup> Reakce subjektů sondy také koresponduje s výsledky dotazníku Evenové (tamtéž), který zjišťoval postoj subjektů k dramagramatické metodě.

Je ale třeba vzít v úvahu, že na kladné přijetí metody výuky mohly mít vliv i další faktory. Subjekty tvořící experimentální skupinu se znaly již před realizací sondy a měly spolu přátelské vztahy. To podpořilo jejich chuť zapojovat se do dramatickových aktivit, jelikož jim to umožnilo snadněji překonat počáteční rozpaky.

Dále mohla být jejich motivace spojena s termínem, ve kterém proběhla výuka experimentální skupiny. Lekce se konala v sobotu, tj. mimo oficiální rozvrh. Už sama skutečnost, že se na ni studentky a studenti dobrovolně přihlásili, vypovídá o jejich chuti učit se česky a poznávat nové metody výuky.

Podstatným motivem mohl být také kladný vztah subjektů k divadlu, který zmínily v dotazníku (viz podkapitolu 4.2). Z výše řečeného vyplývá, že experimentální skupina vykazovala již před sondou příznivé podmínky pro kladné přijetí výuky prostřednictvím dramatické výchovy. Na základě její zpětné vazby lze tvrdit, že výuka v rámci sondy jejich pozitivní očekávání uspokojila, ne-li předčila.<sup>52</sup>

## 6 Závěr

Tématem předkládané práce bylo využití dramatické výchovy při výuce gramatiky v češtině pro cizince. Jejím cílem byla modifikace tzv. dramagramatické metody (Even, 2003) pro výuku začátečníků v češtině pro cizince. Práce prezentovala sondu provedenou v kurzu určeném německým vysokoškolákům. Efekt aplikované metody byl měřen prostřednictvím gramatického testu a zpětné vazby subjektů sondy.

Dramatická výchova využívá principů dramatu a divadla. Je holistickou metodou, jež zapojuje ve výuce nejen kognitivní složku osobnosti, ale také pohyb, emoce, smyslové

---

<sup>51</sup> Na rozdíl od VO1 a VO2 lze u VO3 konstatovat potvrzení (nebo vyvrácení). Důvodem je skutečnost, že východiskem pro posuzování VO3 je zpětná vazba v dotaznících, nikoliv výsledky testu.

<sup>52</sup> Další okolností, která mohla zvýšit motivaci subjektů, mohla být novost použité vyučovací metody. Otázkou zůstává, zda by míra jejich nadšení byla stejná, kdyby se podobným způsobem pracovalo ve výuce pravidelně. Motivace by se z dlouhodobého hlediska mohla buď posílit, nebo snížit.

vnímání atd. Tento postup podněcuje žákyně a žáky k intenzivnější účasti ve výuce, jež vede k lepším studijním výsledkům. Dalším důležitým důsledkem využití metod dramatické výchovy je dlouhodobá fixace učiva. Větší osobní vklad žáků a žákyň rovněž vede k větší motivaci aktivně se podílet na vyučovacím procesu. To může přispět k jeho zefektivnění.

Využití dramatické výchovy ve výuce cizího jazyka může přispět k nabývání jazykové kompetence v oblasti gramatiky, jak potvrzuje empirický výzkum. Sonda představená v této práci aplikovala modifikaci dramagramatické metodu ve výuce minulého času pro začátečníky v češtině pro cizince. Efekt využití dramatické výchovy ve výuce minulého času byl ověřen pomocí pretestu, posttestu a testu s časovým odstupem. Součástí vyhodnocení byla rovněž zpětná vazba subjektů.

Sondy se zúčastnilo celkem osm subjektů – čtyři v experimentální skupině, čtyři v kontrolní skupině. Experimentální skupina absolvovala výuku s aplikací dramagramatické metody, kontrolní skupina byla vyučována na základě učebnice pomocí gramaticko-překládové a komunikační metody.

Podle výzkumného očekávání (VO) 1 měla experimentální skupina dosáhnout lepšího výsledku ve výstupním testu na konci vyučovací jednotky. Výsledky naznačují, že toto očekávání se potvrdilo, neboť experimentální skupina si ve výstupním testu vedla v průměru o 9,5 % lépe než kontrolní skupina.

VO2 se týkalo dlouhodobé fixace učiva. Předpokládalo se, že výsledek experimentální skupiny v testu s časovým odstupem bude lepší než výsledek kontrolní skupiny. Testu s časovým odstupem se nezúčastnily všechny subjekty, pro potvrzení, či vyvrácení VO2 nevznikly srovnatelné skupiny a nebylo shromážděno dostatečné množství materiálu. Výsledky byly přesto vyhodnoceny. Kontrolní skupina dosáhla o 8,8 % lepšího výsledku než experimentální skupina. Řečené naznačuje, že VO2 se nepotvrdilo.

VO1 a VO2 nemohly být jednoznačně potvrzeny, či vyvráceny, jelikož časová dispozice sondy byla relativně krátká (příprava a provedení trvaly jeden rok) a výzkumný vzorek poměrně malý (celkem osm subjektů).

Podle VO3 měly subjekty z experimentální skupiny zhodnotit výuku s využitím dramatické výchovy jako motivující. Na základě reflexe na závěr vyučovací jednotky a písemné zpětné vazby subjektů lze konstatovat, že VO3 se potvrdilo.

Sonda, jež je předmětem této práce, dokládá, že využití aplikace prvků dramatické výchovy ve výuce gramatiky v hodinách češtiny pro cizince je přínosné z hlediska nabývání jazykové kompetence a motivace vyučovaných.

Je ale nutné zmínit, že výuka v rámci prezentované sondy byla pouze krátkodobá a účastnil se jí nízký počet subjektů. Pro přesnější zmapování efektu využití dramatické výchovy ve výuce gramatiky je nezbytné provést dlouhodobou studii s větším výzkumným vzorkem. Tato studie může poskytnout data přesněji vypovídající nejen o změně studijních výsledků, ale také o dlouhodobé fixaci učiva a o vlivu metody na motivaci žákyň a žáků.

## 7 Seznam použité literatury

### Odborná literatura

BENEŠ, E. a kol., 1971. *Metodika cizích jazyků. angličtiny, francouzštiny, němčiny*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství.

BILLÍKOVÁ, A. a M. KIŠŠOVÁ, 2013. *Drama Techniques in the Foreign Language Classroom*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., 2012. Jevištní tvar jako řešení jednoho lingvodidaktického problému ve 21. stolní. In: J. HASIL, ed. *Čeština jako cizí jazyk VI. Materiály z VI. Mezinárodního Symposia o Češtině v zahraničí*. Praha : Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, s. 167-172. ISBN 978-80-7308-440-0.

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., 2014. K vybraným parametrům rozvoje gramatické roviny prostřednictvím metody jevištního tvaru. *Nová čeština doma a ve světě*, (1), 61-75. ISSN 1805-367X.

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., 2015. Měření gramatické kompetence při výuce využívající divadla. In: G. DVOŘÁKOVÁ a J. HOUŽVIČKA, ed. *Gramatika ve výuce a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. Sborník z mezinárodní konference. Praha : Univerzita Karlova, Ústav jazykové a odborné přípravy, s. 9-16. ISBN 978-80-87238-11-0.

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., 2017. Presentace metody jevištního tvaru z hlediska jejích fází. *Nová čeština doma a ve světě*, (1), 15-27. ISSN 1805-367X.

BONNET, A. a A. KÜPPERS, 2011. Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen. In: A. KÜPPERS, T. SCHMIDT a M. WALTER, ed. *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, s. 32-53.

BROD, A., 2016. Grammatik performen. Dramapädagogische Methoden zu Wortarten im Praxistest. In: A. BETZ, C. SCHUTTKOWSKI, L. STARK a A.-K. WILMS, ed. *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht*. Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren, s. 119-137. ISBN 978-3-8340-1569-3.

- CICUREL, F., 1985. *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris : CLE International. Didactique des langues étrangères. ISBN 219033263X.
- ELLIS, R., 2006. Current issues in the teaching of grammar. An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, **40**(1), 83-107. ISSN 1545-7249.
- EVEN, S., 2003. *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. Mnichov : Iudicium. ISBN 3-89129-778-5.
- EVEN, S., 2011a. Drama grammar. towards a performative postmethod pedagogy. *The Language Learning Journal*, **39**(3), 299-312. ISSN 1753-2167.
- EVEN, S., 2011b. Studiosus cognens und studiosus ludens - Grammatik inszenieren. In: A. KÜPPERS, T. SCHMIDT a M. WALTER, ed. *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig : Schroedel [u.a.], s. 68-79. ISBN 978-3-425-71214-7.
- FLEMING, M., 2016. Überlegungen zum Konzept performativen Lehrens und Lernens. In: S. EVEN a M. SCHEWE, ed. *Performatives Lehren, Lernen, Forschen. Performative teaching, learning, research*. Berlin : Schibri-Verlag, s. 27-47. ISBN 978-3-86863-168-5.
- GAVORA, P., V. JÚVA a V. HLAVATÁ, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno : Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HRBÁČEK, J., 1994. *Úvod do studia českého jazyka*. Praha : Karolinum.
- HRDLIČKA, M., 2009. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. 1. vyd. Praha : Karolinum. Acta Universitatis Carolinae. Philologica. Monographia, 0567-8277. 157. ISBN 978-80-246-1527-1.
- HRDLIČKA, M., 2010. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-7043-867-1.
- HYMES, D., 1972. On communicative competence. In: J.B. PRIDE a J. HOLMES, ed. *Sociolinguistics. Selected readings*. Harmondsworth, Middlesex : Penguin, s. 269-293. ISBN 9780140226584.
- KRASHEN, S., 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford : Pergamon. ISBN 0080253385.

- LEGUTKE, M. a S. VOGT, 2011. Die Handpuppe als Inszenierungsinstrument im Englischunterricht der Grundschule. In: A. KÜPPERS, T. SCHMIDT a M. WALTER, ed. *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, s. 80-93. ISBN 978-3-425-71214-7.
- MACHKOVÁ, E., 2007a. *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha : Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky. ISBN 978-80-7331-089-9.
- MACHKOVÁ, E., 2007b. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha : NIPOS. ISBN 978-80-7068-207-4.
- MACHKOVÁ, E., 2015. *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*. 13. vyd. Praha : Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. ISBN 978-80-7068-298-2.
- MALEY, A. a A. DUFF, 2005. *Drama techniques. A resource book of communication activities for language teachers*. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press. Cambridge handbooks for language teachers. ISBN 978-0-521-60119-1.
- RICHARDS, J.C. a T.S. RODGERS, 1986. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press. Cambridge language teaching library. ISBN 0-521-31255-8.
- SCHEWE, M., 2002. Teaching Foreign Language Literature. Tapping the Students' Bodily-Kinesthetic Intelligence. In: G. BRAUER, ed. *Body and Language : Intercultural Learning Through Drama*. Westport, Spojené státy : Greenwood Publishing Group, Incorporated, s. 73-95. ISBN 9780313011900.
- SCHEWE, M., 2003. *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. 2., nezm. dotisk. Oldenburg : Didaktisches Zentrum, Carl von Ossietzky Universität. ISBN 3-8142-0463-8.
- SURKAMP, C. a W. HALLET, 2015. Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Zur Einleitung. In: W. HALLET a C. SURKAMP, ed. *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, s. 1-18. ISBN 978-3868215779.
- ŠEBESTA, K., 2017. *Vyučování cizího jazyka. Terminologický slovník*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. Varia. 64. svazek. ISBN 978-80-7308-743-2.



ŠTÍCHA, F., M. VONDRÁČEK, I. KOLÁŘOVÁ, J. HOFFMANNOVÁ, J. BÍLKOVÁ a I. SVOBODOVÁ, 2013. *Akademická gramatika spisovné češtiny*. 1. vyd. Praha : Academia. Lingvistika. ISBN 978-80-200-2205-9.

ULRYCHOVÁ, I., 2016. *Drama a příběh. Tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 2. vyd. Praha : Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU. ISBN 978-80-7331-408-8.

VALENTA, J., 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha : Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1865-1.

VALKOVÁ, J., 2014. *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Praha : Univerzita Karlova, Filozofická Fakulta. ISBN 978-80-7308-524-7.

WÖLLSTEIN, A., P. EISENBERG a DUDENREDAKTION, ed., 2016. *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 9., přepracované a aktualizované vyd. Berlín : Bibliographisches Institut; Duden. Duden - Deutsche Sprache in 12 Bänden. 4. svazek. ISBN 978-3-411-04049-0.

### **Učebnice**

HOLÁ, L. a P. BOŘILOVÁ, 2012. *Čestina expres*. Praha : Akropolis. ISBN 978-80-87481-23-3.

HOLÁ, L., 2006. *New Czech step by step*. 3., opravené vyd. Praha : Společnost Viktora Dyka; Akropolis. ISBN 80-86903-33-8.

MAIDLOVÁ, J. a M. NEKULA, 2005. *Tschechisch kommunikativ*. Řezno : Bohemicum Regensburg-Passau. ISBN 80-7106-733-4.

REŠKOVÁ, I. a M. PINTAROVÁ, 2006. *Communicatice Czech (elementary Czech)*. 3. vyd. Tvarožná u Brna : vl. nákladem. ISBN 978-80-239-6575-9.

### **Internetové zdroje**

KŘEN, M., V. CVRČEK, T. ČAPKA, A. ČERMÁKOVÁ, M. HNÁTKOVÁ, L. CHLUMSKÁ, T. JELÍNEK, D. KOVÁŘÍKOVÁ, V. PETKEVIČ, P. PROCHÁZKA, H. SKOUMALOVÁ, M. ŠKRABAL, P. TRUNEČEK, P. VONDŘÍČKA a A. ZASINA, 2015. *SYN2015* [online]. *reprezentativní korpus psané češtiny* [cit. 28. dubna 2018]. Dostupné z: <http://www.korpus.cz>

*Letní škola slovanských studií* [cit. 6. května 2018]. Dostupné z: <http://lss.ff.cuni.cz/>

*SCENARIO FORUM-Conference 2017* | *University College Cork*, 1. května 2018 [cit. 3. května 2018]. Dostupné z: <https://www.ucc.ie/en/scenario/scenarioforum/scenarioforum-conference2017/>

*Slampoetry 2018- CZ Soutěž* [cit. 22. června 2018]. Dostupné z: [http://www.slampoetry.cz/c/cz\\_soutez](http://www.slampoetry.cz/c/cz_soutez)

*STROJ na nástěnce ROZCVIČKA - IMPROVIZACE* | *Trello* [cit. 6. srpna 2018]. Dostupné z: <https://trello.com/c/HI8xB17N/74-stroj>

*Universität Regensburg* [cit. 6. května 2018]. Dostupné z: <https://lsf.uni-regensburg.de/qisserver/rds?state=user&type=0&topitem=&breadCrumbSource=&topitem=functions>

*Ústav bohemistických studií*, 6. května 2018 [cit. 6. května 2018]. Dostupné z: <https://ubs.ff.cuni.cz/cs/>

## Příloha 1

Fragebogen [https://www.soscisurvey.de/sprache\\_drama/?q=qr2&admin](https://www.soscisurvey.de/sprache_drama/?q=qr2&admin)



---

**1. Geburtsdatum**

  

**2. Geschlecht**

männlich       weiblich       keine Angabe

**3. Höchste abgeschlossene Ausbildung, Studienfach**

Höchste abgeschlossene Ausbildung

Studienfach

---

M.A. Aneta Buckova, Karls-Universität – 2017 0% ausgefüllt

1 z 1 6. 11. 2017 12:03



4. Muttersprache

5. Evtl. zweite Muttersprache

6. Erste Fremdsprache

Sprache

gelernt seit

7. Sprachkenntnisse

sehr gut

sehr schlecht

8. Verwendung

täglich

wöchentlich

monatlich

seltener

Weiter



9. Zweite Fremdsprache

Sprache

gelernt seit

10. Verwendung

täglich

wöchentlich

monatlich

seltener

11. Sprachkenntnisse

sehr gut

sehr  
schlecht

12. Beschreiben Sie bitte Ihre Beziehung zum Theater. Haben sie sich früher dem Theaterspiel (oder ähnlichen Formen – poetry slam, Improvisation usw.) gewidmet oder sind sie heute auf diesem Feld aktiv? Gehen Sie gerne ins Theater?

Weiter

## Příloha 2

### Vstupní test

Vytvořte věty v minulém čase.

**Příklad 1:** Tomáš – připravovat – referát. Tomáš připravoval referát.

**Příklad 2:** Vidět (*my*) – hezký film. Viděli jsme hezký film.

1. Petr – studovat – v Praze. \_\_\_\_\_
2. Dělat (*my*) – dobrou večeři. \_\_\_\_\_
3. Včera – nemuset (*já*) – pracovat. \_\_\_\_\_
4. Jít (*vy*) – do školy. \_\_\_\_\_
5. Tomáš a Alena – bydlet – v Mnichově. \_\_\_\_\_
6. V pondělí – být (*ty*) – dlouho – ve škole. \_\_\_\_\_
7. Pracovat (*já*) – v redakci. \_\_\_\_\_
8. Na univerzitě – končit (*my*) – ve čtyři hodiny. \_\_\_\_\_
9. Denisa – nevstávat – brzy. \_\_\_\_\_
10. Jíst (*ty*) – ten bílý jogurt? \_\_\_\_\_

### Příloha 3

#### Činnosti (pantomima)

<b>Pravidelné tvoření participia</b>		telefonovat mamince
		učit matematiku
		studovat češtinu
		fotografovat město
		dělat oběd
<b>Nepravidelné tvoření participia</b>	<b>Zkrácení vokálu v participiu</b>	psát referát
		pít pivo
		být v galerii
		být v kanceláři
	<b>Další nepravidelné tvary</b>	jíst v menze
		číst českou literaturu

## Příloha 4

### Diář

<b>leden</b>	
<b>22. pondělí</b>	
<b>23. úterý</b>	
<b>24. středa</b>	<i>psát referát</i>
<b>25. čtvrtek</b>	
<b>26. pátek</b>	
<b>27. sobota</b>	
<b>28. neděle</b>	



## Příloha 5

### Neúplná tabulka

#### Präteritum

Infinitiv	Partizip			
	Singular			Plural
	Maskulinum	Femininum	Neutrum	

		I-Partizip + Hilfsverb	Negation
Sg.	1.		
	2.		
	3.		
Pl.	1.		
	2.		
	3.		

Das Hilfsverb ist immer auf der \_\_\_\_ Position im Satz.

## Příloha 6

### Vizitka

<b>jméno</b>	
<b>věk</b>	
<b>studium</b>	
<b>hobby</b>	

## Příloha 7

### Místa (dialog)

<b>opozdilec</b>	<b>partner/ka v dialogu</b>
v knihovně	v kavárně
ve škole	v hospodě
na univerzitě	na koncertě
v redakci	v restauraci
v supermarketu	v outletu

## Příloha 8

### Výstupní test

Vytvořte věty v minulém čase.

**Příklad 1:** Tomáš – připravovat – referát. Tomáš připravoval referát.

**Příklad 2:** Vidět (*my*) – hezký film. Viděli jsme hezký film.

1. Miroslav – telefonovat – do školy. \_\_\_\_\_
2. Na semináři – mluvit (*my*) – jen česky. \_\_\_\_\_
3. Nesmět (*já*) – fotografovat – exponát. \_\_\_\_\_
4. Číst (*my*) – českou literaturu. \_\_\_\_\_
5. Marie a Filip – fotografovat – Karlštejn. \_\_\_\_\_
6. Včera – večerět (*ty*) – v restauraci. \_\_\_\_\_
7. Paní Dvořáková – hledat – hotel. \_\_\_\_\_
8. Psát (*já*) – test. \_\_\_\_\_
9. O víkendu – neposlouchat (*vy*) – rádio. \_\_\_\_\_
10. Pít (*ty*) – už – černé pivo? \_\_\_\_\_

## Příloha 9

### Test s časovým odstupem

Ich habe an dem Unterricht am folgenden Tag teilgenommen (bitte ankreuzen):

Freitag, den 26.01.2017	
Samstag, den 27.01.2017	

Vytvořte věty v minulém čase.

**Příklad 1:** Mirek – připravovat – oběd. Mirek připravoval oběd.

**Příklad 2:** Hledat (*my*) – autobusové nádraží. Hledali jsme autobusové nádraží.

1. Tomáš – rád – cestovat – autobusem. \_\_\_\_\_
2. Snídat (*my*) – chleba s máslem. \_\_\_\_\_
3. V neděli – nechtít (*já*) – číst emaily. \_\_\_\_\_
4. Být (*vy*) – v divadle. \_\_\_\_\_
5. Pan učitel a paní učitelka Dvořákovi – učit – na gymnáziu.  
\_\_\_\_\_
6. Včera – jít (*ty*) – pozdě spát. \_\_\_\_\_
7. Grilovat (*já*) – maso na party. \_\_\_\_\_
8. Doma – neuklízet (*my*) – moc často. \_\_\_\_\_
9. Veronika – hezky – zpívat – na školním koncertě. \_\_\_\_\_
10. Spát (*ty*) – o víkendu do dvanácti? \_\_\_\_\_

## Příloha 10

### Zpětná vazba experimentální skupiny

1.

Tato hodina pro mě byla zcela novou zkušeností. Ještě nikdy jsem nezažila tak kompaktní výuku. Mám pocit, že si z ní odnáším opravdu hodně, ale zároveň to byla velká zábava. To, že jsme byli produktivní, bylo znát na naší námaze, na vynaloženém úsilí. Po kurzu je člověk unavený, ale spokojený.

Jako budoucí učitel si myslím, že divadlo by se určitě mělo stát součástí školy. Díky němu je možné spojit zábavu a úspěch v učení.

2.

Vyučování bylo velmi fascinující. Divadlo jsem ještě nikdy nehrála a byla jsem pozitivně překvapena.

Novou gramatiku si musím ještě procvičit, ale takový druh vyučování je velmi poučný. Člověk ve vyučování propojí nové učivo se zkušenostmi a příklady.

3.

Jednodušší otevřít se, protože se členové skupiny znali, jinak bývají často větší zábrany.

Dobrý přístup, je zábavné, když novou látku nedostaneme jen suše naservírovanou, ale máme možnost si ji aktivně vštípit (proces učení potom u mě úspěšnější).

Užíváno také v rétorice, pomáhá mi to, lépe si pamatovat.

4.

Hodina pro mě měla zřetelnou „přidanou hodnotu“: Gramatika byla zprostředkována v malých krocích – didakticky velmi cenným způsobem – a mohli jsme ji hned aplikovat v kontextech blízkých realitě!

Ráda bych si to zopakovala!

5.

Provedení bylo velmi dobré.

Myšlenka je velmi dobrá.

Byla to zábava.

Bylo to efektivní.