

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2017

Karel Žďárek

Rozhlasová rolová hra: možnosti a limity využití
fiktivního rozhlasového vysílání ve výuce
anglického jazyka

Karel Žďárek

Katedra anglického jazyka a literatury

Školitelka: doc. PhDr. Lucie Betáková, M.A., Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Rozhlasová rollová hra: možnosti a limity využití fiktivního rozhlasového vysílání ve výuce anglického jazyka* vypracoval pod vedením školitelky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Karel Žďárek

V Praze, 4. 5. 2017

Děkuji své školitelce doc. PhDr. Lucii Betákové, M.A., Ph.D za podnětné odborné vedení, trpělivost, laskavý přístup a osobní podporu v průběhu vzniku této práce. Zároveň bych chtěl poděkovat mým kolegyním PhDr. Kláře Uličné, Ph.D a Mgr. Barboře Müller Dočkalové za jejich odborné komentáře, připomínky a doporučení v roli kritického přítele.

Tato práce vznikla na půdě Gymnázia Jana Keplera v Praze. Děkuji žákům a mým kolegům této školy za to, že mi umožnili akční výzkum v jejich vyučovacích hodinách realizovat. V neposlední řadě bych chtěl poděkovat své ženě za její podporu.

NÁZEV: Rozhlasová rolová hra: možnosti a limity využití fiktivního rozhlasového vysílání ve výuce anglického jazyka

AUTOR: Mgr. Karel Žďárek

KATEDRA: Katedra anglického jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

ŠKOLITELKA: doc. PhDr. Lucie Betáková, M.A., Ph.D.

ABSTRAKT:

Tato práce se zabývá problematikou využití dramatické výchovy ve výuce anglického jazyka. V teoretické části jsou uvedena teoretická východiska oboru včetně jeho principů, metod a příkladů praktické aplikace. Na takto vymezeném teoretickém základě je představena technika rozhlasové rolové hry. Hlavním cílem této práce bylo zjistit a ověřit, jaké jsou možnosti a limitace využití této techniky ve výuce anglického jazyka. Jako výzkumný design byl zvolen akční výzkum včetně kvalitativních metod sběru dat, např. dotazníkové šetření mezi žáky, rozhovory s učiteli a s kritickým přítelem. Získaná data jsou zpracována metodou obsahové analýzy, která jsou dále interpretována ve vztahu ke kontextu edukační reality, ve které byl výzkum prováděn, s oporou o případné další kontextuální materiály (přípravy na vyučovací hodiny, materiální didaktické prostředky, audio a videonahrávky). V rámci akčního cyklu byly ověřeny hypotézy stanovené před vstupem do výzkumu. Bylo zjištěno, že technika přispívá k rozvoji mluvní řečové dovednosti žáků (zejm. plynulosti a spontánnosti), improvizčních dovedností, tvořivosti a nonverbální komunikace. Mezi limitace patří omezená možnost monitorování práce žáků a tedy i oprava chyb. Dále jsou formulovány možnosti práce s audionahrávkou nebo digitalizace některých didaktických procesů v rolové hře.

KLÍČOVÁ SLOVA:

výuka anglického jazyka, dramatická výchova v anglickém jazyce, komunikativní kompetence, dramatická výchova, rolová hra, rozhlas, rozhlasová rolová hra

TITLE: Radio role play: possibilities and limitations of use of fictional radio broadcast in English language teaching

AUTHOR: Mgr. Karel Žďárek

DEPARTMENT: Department of English language and literature, Faculty of Education, Charles University

SUPERVISOR: Prof. Asst. PhDr. Lucie Betáková, M.A., Ph.D.

ABSTRACT:

This dissertation thesis focuses on the use of drama in English language teaching. In the theoretical part the field of drama in ELT is elaborated in terms of its principles, methods and examples of practical use. Based on the outlined theoretical basis the technique *radio role play* is introduced. The main aim of the thesis was to identify and verify possibilities and limitations of the technique applied in English language teaching. To meet the aim of the thesis action research was used as the research design employing a range of data collection methods, e.g. questionnaires with pupils; interviews with pupils, teachers and critical friends. Content analysis was used to process the collected data and the analysis was further interpreted with the support of contextual information regarding educational setting in which the research was carried out and contextual material (lesson plans, teaching material, audio and video recordings). Within the four cycles of action research initial hypotheses, which were formulated before the actual research, were verified. The research findings show that the radio role playing contributes to the development of speaking as a language skill (mainly fluency and spontaneity of speech), improvisation skills, creativity and non-verbal communication. The main limitation of the technique is limited possibility of monitoring students' work and consequently limited error correction. Further possibilities of using the technique were explored, e.g. the use of audio recordings or digitalization of some didactic processes in the role playing.

KEYWORDS: English language teaching, drama education, drama in ELT, communicative competence, communicative competence, role play, radio, radio role play

OBSAH

ÚVOD.....	15
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	20
1 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA.....	20
1.1 HISTORICKÝ KONTEXT JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	20
1.2 KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE.....	22
1.2.1 HYMESŮV MODEL KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE.....	23
1.2.2 MODEL KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE CANALA A SWAINOVÉ.....	24
1.2.3 MODEL KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE SAVIGNONOVÉ.....	24
1.2.4 VAN EKŮV MODEL KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE.....	25
1.2.5 BACHMANŮV MODEL KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE.....	26
1.2.6 SOUHRNNÝ PŘEHLED JEDNOTLIVÝCH MODELŮ KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE.....	28
1.3 KOMUNIKAČNÍ PŘÍSTUP K VYUČOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA.....	30
1.3.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY KOMUNIKAČNÍHO PŘÍSTUPU.....	31
1.3.2 UTVÁŘENÍ KURIKULA V KOMUNIKAČNÍM PŘÍSTUPU PODLE SAVIGNONOVÉ.....	32
1.3.3 KLASIFIKACE KOMUNIKAČNÍCH AKTIVIT PODLE LITTLEWOODA.....	33
1.3.4 RŮZNÉ PŘÍSTUPY K PLÁNOVÁNÍ A STRUKTUROVÁNÍ VÝUKY V KOMUNIKAČNÍM PŘÍSTUPU.....	34
1.3.5 ROLE UČITELE A ŽÁKA V KOMUNIKAČNÍM PŘÍSTUPU.....	35
1.4 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V EVROPSKÉM KONTEXTU.....	37
1.5 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU ČESKÉ REPUBLIKY.....	38
2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....	42
2.1 PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	43
2.1.1 ZKUŠENOST.....	44
2.1.2 PROŽÍVÁNÍ.....	45
2.1.3 HRA.....	45
2.1.4 TVOŘIVOST.....	47
2.1.5 PARTNERSTVÍ.....	48
2.1.6 PSYCHOSOMATICKÁ JEDNOTA.....	49

2.1.7	FIKCE.....	49
2.1.8	HRA V ROLI.....	49
2.1.9	ZKOUMÁNÍ A EXPERIMENTACE.....	50
2.1.10	IMPROVIZACE.....	50
2.1.11	PRINCIPY VÝCHOVNÉ DRAMATIKY – SHRUTÍ.....	51
2.2	HRA V ROLI JAKO METODA DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	51
2.3	ORIENTACE DRAMATICKÉ VÝCHOVY NA PRODUKT VERSUS NA PROCES.....	53
3	DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ.....	55
3.1	TEORETICKÁ VÝCHODISKA OBORU DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ.....	55
3.2	PŘÍNOS APLIKACE DRAMATIKY VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ.....	56
3.3	NÁROKY KLADE NÉ NA UČITELE.....	57
3.4	KONTINUUM DRAMATICKÝCH PŘÍSTUPŮ VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ.....	58
3.4.1	ROLOVÁ HRA PODLE SCÉNÁŘE.....	59
3.4.2	DRAMATIZACE PŘÍBĚHU.....	62
3.4.3	JAZYKOVÉ HRY.....	63
3.4.4	SIMULACE.....	63
3.4.5	ROLOVÁ HRA IMPROVIZOVANÁ.....	65
3.4.6	STRATEGICKÁ INTERAKCE.....	66
3.4.7	STRUKTUROVANÉ DRAMA.....	68
3.4.8	VEŘEJNÉ VYSTUPOVÁNÍ.....	71
3.4.9	FLEXIBILITA A RELATIVITA NA ŠKÁLE OTEVŘENOSTI PŘÍSTUPŮ.....	72
3.5	ODLIŠNÉ PŘÍSTUPY AUTORŮ OBORU DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA.....	73
3.6	VYBRANÉ OBLASTI DRAMATICKÉ VÝCHOVY APLIKOVANÉ VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA.....	75
3.6.1	ZAHŘÍVACÍ A ZKLIDŇUJÍCÍ AKTIVITY, HRY S CÍLEM STMELOVÁNÍ SKUPINY.....	75
3.6.2	CVIČENÍ ZAMĚŘENÉ NA KONCENTRACI, POZORNOST A VNÍMÁNÍ.....	76
3.6.3	PANTOMIMA.....	76
3.6.4	HLASOVÁ CVIČENÍ.....	77
3.6.5	PRÁCE S PŘEDMĚTY.....	77
3.6.6	OBRAZOVÝ MATERIÁL.....	78
3.6.7	PRÁCE S PŘEDSTAVIVOSTÍ.....	80
3.7	APLIKACE DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE VÝUCE SLOŽEK LINGVISTICKÉHO SYSTÉMU.....	80

4	ROZHLASOVÉ ROLOVÉ HRANÍ.....	83
4.1	ROZHLAS JAKO MÉDIUM V DRAMATICE A VZDĚLÁVÁNÍ.....	83
4.1.1	FUNKCE A MOŽNOSTI ROZHLASU.....	83
4.1.2	ROZHLASOVÁ HRA VE STUDIU A ROZHLAS NA JEVIŠTI.....	84
4.1.3	ROZHLAS VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	84
4.1.4	FIKTIVNÍ PROSTŘEDÍ ROZHLASOVÉHO VYSÍLÁNÍ VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ.....	86
4.2	ROZHLASOVÉ ROLOVÉ HRANÍ.....	86
4.2.1	CHARAKTERISTIKA A SPECIFIKA ROZHLASOVÉHO ROLOVÉHO HRANÍ.....	86
4.2.2	ROZHLASOVÉ ROLOVÉ HRANÍ V PRAXI.....	94
5	AKČNÍ VÝZKUM JAKO VÝZKUMNÁ METODA.....	107
5.1	FÁZE AKČNÍHO VÝZKUMU.....	108
5.2	KRITÉRIA POSUZOVÁNÍ KVALITY V AKČNÍM VÝZKUMU.....	111
5.3	METODY V AKČNÍM VÝZKUMU.....	113
II.	EMPIRICKÁ ČÁST.....	114
6	ÚVOD DO AKČNÍHO VÝZKUMU: VÝVOJ TECHNIKY ROZHLASOVÉHO ROLOVÉHO HRANÍ...114	
7	REALIZACE AKČNÍHO VÝZKUMU.....	117
7.1	VÝCHODISKA VÝZKUMU.....	117
7.2	ORGANIZAČNÍ A ETICKÉ ASPEKTY AKČNÍHO VÝZKUMU.....	118
7.3	CÍL VÝZKUMU.....	118
7.4	METODY SBĚRU DAT A METODA ANALÝZY DAT.....	118
7.5	POSTŘEHY A ZKUŠENOSTI AUTORA S TECHNIKOU ROZHLASOVÉHO ROLOVÉHO HRANÍ.....	120
8	PRVNÍ CYKLUS AKČNÍHO VÝZKUMU: BŘEZEN 2012.....	122
8.1	POZOROVÁNÍ A SBĚR DAT.....	122
8.1.1	OTEVŘENÝ DOTAZNÍK PRO ŽÁKY.....	122
8.1.2	ROZHOVORY S ŽÁKY.....	124
8.1.3	HODNOCENÍ ROLOVÉ HRY UČITELEM.....	129
8.2	INTERPRETACE A ZÁVĚR PRVNÍHO CYKLU.....	130
8.3	DŮSLEDKY PŘEDCHOZÍHO ŠETŘENÍ PRO DALŠÍ PRAXI.....	131

9	DRUHÝ CYKLUS AKČNÍHO VÝZKUMU: ZÁŘÍ 2012.....	132
9.1	AKCE – POZOROVÁNÍ A SBĚR DAT.....	135
9.2	Obsahová analýza dotazníků.....	137
9.2.1	Hodnocení na škále pozitivní – negativní.....	137
9.2.2	Hodnotící adjektiva.....	139
9.2.3	Tematická analýza dotazníků.....	145
9.2.4	Analýza obsahu rozhovorů s učiteli.....	159
9.3	Závěr druhého akčního cyklu.....	166
9.4	Důsledky předchozího šetření pro další praxi.....	168
10	TŘETÍ CYKLUS AKČNÍHO VÝZKUMU: ČERVEN 2014.....	169
10.1	Sběr dat.....	169
10.2	Analýza audionahrávek.....	170
10.2.1	Analýza komunikativní kompetence žáků.....	170
10.2.2	Objem a poměr jazykové produkce žáků v rozhlasové rolové hře.....	174
10.2.3	Závěr analýzy nahrávek.....	175
10.3	Hodnocení výuky kritickým přítelem.....	177
10.3.1	Hodnocení obecných oborově-didaktických aspektů výuky.....	177
10.3.2	Rolové hraní.....	180
10.3.3	Rozhlasové rolové hraní.....	181
10.3.4	Doporučení.....	182
10.3.5	Závěr hodnocení výuky kritickým přítelem.....	184
10.4	Závěr třetího cyklu akčního výzkumu.....	185
11	ČTVRTÝ CYKLUS AKČNÍHO VÝZKUMU - WEBOVÁ APLIKACE ROLE PLAYING KITCHEN.....	188
11.1	Pilotní studie.....	189
11.2	Analýza a interpretace dotazníku.....	190
11.2.1	Hodnotící adjektiva.....	190
11.2.2	Papír vs. digital.....	191
11.2.3	Doporučení žáků.....	193
11.3	Závěr pilotní studie.....	194
12	Diskuze a závěry.....	196

12.1	OVĚŘENÍ A POTVRZENÍ HYPOTÉZ A ZODPOVĚZENÍ OTÁZEK STANOVENÝCH NA ZAČÁTKU AKČNÍHO VÝZKUMU.....	196
12.2	IMPLEMENTOVANÉ ZMĚNY A JEJICH HODNOCENÍ.....	199
12.3	AUDIO A VIDEOZÁZNAM ČINNOSTI ŽÁKŮ.....	202
12.4	DALŠÍ OTÁZKY VYPLÝVAJÍCÍ Z AKČNÍHO VÝZKUMU.....	203
12.5	ZÁVĚR.....	205
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:.....	206
	PŘÍLOHY.....	218
	PŘÍLOHA 1 – PŘÍPRAVA NA HODINU: <i>INVENTIONS</i>	218
	PŘÍLOHA 2 – PŘÍPRAVA NA HODINU: <i>SAD – IS WINTER A DISEASE?</i>	220
	PŘÍLOHA 3 – MATERIÁLNÍ DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY K RRH VYNÁLEZY (<i>INVENTIONS</i>).....	222
	PŘÍLOHA 4 – MATERIÁLNÍ DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY K RRH <i>STEVE FOSSETT</i>	224
	PŘÍLOHA 5 – MATERIÁLNÍ DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY K RRH <i>SAD</i>	226
	PŘÍLOHA 6 – TRANSKRIPCE NAHRÁVKY RHH: <i>R5A/1B (INVENTIONS)</i>	229
	PŘÍLOHA 7 – TRANSKRIPCE NAHRÁVKY RHH: <i>1A/1C (SAD)</i>	230
	PŘÍLOHA 8 – INFORMOVANÝ SOUHLAS.....	232
	PŘÍLOHA 9 – ANALÝZA DÍLČÍCH SLOŽEK KK ŽÁKŮ VE SKUPINĚ <i>R5A/1B (INVENTIONS)</i>	233
	PŘÍLOHA 10 – ANALÝZA DÍLČÍCH SLOŽEK KK ŽÁKŮ VE SKUPINĚ <i>1A/1C (SAD)</i>	239
	PŘÍLOHA 11 – ARCH PRO SEBEHODNOCENÍ STUDENTA.....	249

Obrázky

Obrázek 1 – Komponenty komunikační jazykové schopnosti (Bachman, 1990)

Obrázek 2 – Jazyková kompetence (Bachman, 1990)

Obrázek 3 – Grafické porovnání stěžejních modelů komunikativní kompetence (Bagarićová a Djigunovićová, 2007)

Obrázek 4 – Metodologický rámec klasifikace komunikačních aktivit (Littlewood, 1981)

Obrázek 5 – Role učitele ve třídě (Wright, 1987)

Obrázek 6 – Členění obecných kompetencí (SERRJ, 2006)

Obrázek 7 – Kužel učení (Dale, 1969)

Obrázek 8 – Kontinuum dramatických přístupů aplikovaných ve VCJ (Kao a O'Neillová, 1998)

Obrázek 9 – Příklad rolových karet (Holden, 1982)

Obrázek 10 – Příklad rolové karty použité u metody strategická interakce (DiPietro, 1987)

Obrázek 11 – Příklady přesahu dramatické výchovy do dalších předmětů kurikula (Somers, 1994)

Obrázek 12 – Ukázka obrázkového příběhu (Cravens, 2004)

Obrázek 13 – Příklad rolových karet k RRH *Meet the hero*

Obrázek 14 – Činnosti učitele a žáků v jednotlivých fázích RRH

Obrázek 15 – Model akčního cyklu Kemmisa a McTaggarta (1988)

Obrázek 16 – Model akčního cyklu Altrichtera a Posche (1998) adaptovaný T. Janíkem (2004)

Obrázek 17 – Model cyklů akčního výzkumu ilustrující neuspořádanost (McNiff, 1988)

Obrázek 18 – Adjektiva hodnotící výuku (2014)

Obrázek 19 – Adjektiva pozitivně hodnotící vyučovací hodinu

Obrázek 20 – Adjektiva pozitivně hodnotící rolové hraní

Obrázek 21 – Preferovaný rozsah zařazení rolového hraní ve výuce

Obrázek 22 – Adjektiva hodnotící digitální verzi RHH

Tabulky

Tabulka 1 – Obsahově-tematické členění kapitol autorů zabývajících se dramatikou ve VCJ

Tabulka 2 – Příklady rolových her a variabilita nastavení dílčích aspektů RRH

Tabulka 3 – Srovnání autorových hodnocení odpovědí v letech 2012 a 2014

Tabulka 4 – Přehled výskytu odlišného hodnocení odpovědí autorem v roce 2012 a 2014

Tabulka 5 – Klasifikace hodnotících adjektiv vybraných pro přehledovou analýzu

Tabulka 6 – Adjektiva pozitivně hodnotící vyučovací hodinu obecně

Tabulka 7 – Pozitivní hodnocení konkrétních aspektů výuky

Tabulka 8 - Ukázka kódování extraktů u tematické kategorie mluvení

Tabulka 9 – Objem a poměr jazykové produkce žáků v rolích moderátora a hosta/ů v RRH

Seznam použitých zkratk

DV – dramatická výchova

GPM – gramaticko-překladová metoda

KK – komunikační kompetence

RRH – rozhlasová rollová hra

SI – strategická interakce

VAJ – výuka anglického jazyka

VCJ – výuka cizích jazyků

SERRJ – Společný evropský referenční rámec pro jazyky

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVPG – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Termíny užívané v didaktice anglického jazyka, které nemají český ekvivalent, jsou na tomto místě stručně vysvětleny a v textu budou uvedeny v originálu kurzívou.

information-gap activity – aktivita zaměřená na překlenování informační mezery

accuracy – správnost v jazykové produkci

fluency – plynulost v jazykové produkci

controlled practice/activity – aktivita/procvičování s vysokou mírou řízenosti

free practice/activity – aktivita/procvičování s vysokou mírou volnosti (během aktivity žák samostatně volně užívá cílový jazyk)

teacher talking time (TTT) – objem času v rámci vyučovací jednotky, kdy hovoří učitel

student talking time (STT) – objem času v rámci vyučovací jednotky, kdy hovoří žák

speech rate – rychlost promluvy (zpravidla měřena v jednotkách počet slov za minutu)

Úvod

Téma disertační práce vychází ze současné tendence posilovat humanistické a konstruktivistické principy v oblasti vzdělávání. V této práci je pozornost zaměřena na aplikaci principů výchovné dramatiky ve výuce anglického jazyka. Výchovná dramatika je oborem, který je jedinečný ve svém potenciálu vzdělávat a vychovávat celostně ve smyslu osobnostní a sociální výchovy a dále v potenciálu propojování s cíli a obsahy jiných studijních oborů či vzdělávacích předmětů. Oba uvedené obory – didaktika anglického jazyka i dramatická výchova mají svoji bohatou historii a bohaté teoretické i aplikační zázemí. V této práci jsou teoreticky vymezeny oba obory samostatně s ohledem na jejich vývoj, charakteristiky, klíčové koncepty, přístupy, metody a na tomto teoretickém základě je představena dramatická výchova ve výuce anglického jazyka jako samostatný obor.

Jedním z cílů této práce je na vymezeném teoretickém základě představit techniku rozhlasového rolového hraní (RRH), tj. rolového hraní probíhajícího v prostředí fiktivního rozhlasového vysílání. Vzhledem k tomu, že technika RRH vzešla z pedagogické praxe autora, je hlavním cílem této práce metodou akčního výzkumu ověřit její možnosti a limity.

Volba tohoto tématu vychází z mého osobního zájmu o dramatickou výchovu, ke které jsem se dostal v roce 2007, kdy jsem začal objevovat oblast dramatiky nejprve prostřednictvím účinkování v amatérském uskupení Divadlo bez prken, improvizčních skupinách a na různých workshopech (dílny Švandova divadla, Setkání mladých amatérských divadelníků (SMAD) v Šumperku a jiných) a následně jsem některé improvizční techniky a rolové hraní začal intuitivně začleňovat do své výuky anglického jazyka. Zásadním přelomem pro práci s principy a metodami výchovné dramatiky pro mě bylo absolvování třísemestrálního kurzu „Dramatická výchova pro současnou školu“ v letech 2009–2011, který pořádá Sdružení pro tvořivou dramaturgii a Katedra výchovné dramatiky DAMU, Centrum tvořivé dramatiky Praha a NIPOS-ARTAMA Praha. Tento kurz mi ve své šíři záběru a praktičnosti pomohl poodkrýt pole možností, přístupů a technik, které dramatická výchova nabízí, a některé z nich přenášet do aplikační roviny ve výuce anglického jazyka. Ve své pedagogické praxi se nejvíce zaměřuji na možnosti rozvíjení situačních kontextů a dramatického napětí, které vychází z materiálních didaktických prostředků, nejčastěji učebnicových textů. Jedná se zpravidla o rolové hry nebo sekvence

rolových her na sebe navazujících a rozvíjejících původní situační kontext – vztahy, otázky, problémy, konflikty.

V roce 2010 jsem v rámci cvičení zaměřených na rozvoj svých vlastních improvizčních dovedností začal pracovat s kontextem fiktivního rozhlasového studia, který mi umožňoval soustředit se na obsah promluv a „vytvářet nové světy“ prostřednictvím slova¹. Možnosti tohoto principu jsem začal využívat ve výuce anglického jazyka v rolových hrách, které byly realizovány jako fiktivní vysílání různých formátů (interview, reportáž, zprávy, reklama atd.). Původně intuitivní práce s takto vymezeným kontextem se postupně cyklickým opakováním akce a reflexe vyvíjela v model, který jsem se v roce 2012 rozhodl zpracovat jako téma disertační práce, a podrobit techniku rozhlasového rolového hraní zkoumání metodou akčního výzkumu, prostřednictvím kterého se pokusím techniku přesněji vymezit a identifikovat její možnosti a limity. Dalším výzkumným cílem je prostřednictvím reflektované praxe hledat další otázky a problémy, případně i odpovědi na ně a jejich řešení.

Práce je členěna do dvanácti kapitol:

V první kapitole jsou představena teoretická východiska oboru didaktiky anglického jazyka, který je zasazen do historického kontextu vývoje metodických a lingvistických konceptů, a na tomto historickém pozadí je představen konstrukt komunikativní kompetence, jeho vývoj a jeho stěžejní modely (od Hymes (1972), Canala a Swainové (1980) až po Bachmana (1990)). Dále je uveden komunikační přístup k výuce anglického jazyka, který je s konstruktem komunikační kompetence neoddělitelně spjatý; zároveň jsou představeny hlavní principy, cíle, postupy a techniky komunikačního přístupu. Kapitolu uzavírá zasazení oboru didaktiky anglického jazyka do evropského a českého edukačního kontextu. V závěru si autor pokládá otázku dalšího možného vývoje s ohledem na technologický pokrok a poslední trendy ve vzdělávání (viz Mitra, 2013).

V kapitole druhé je představen obor dramatické výchovy, jsou uvedeny jeho cíle a v hlavních bodech je nastíněn jeho historický vývoj. V této kapitole jsou podrobněji představeny jednotlivé principy dramatické výchovy (dle Machkové, 2007a); zvláštní pozornost je věnována hře v roli

¹ Aluze na publikaci *Worlds into Words* autorem Kaové a O'Neilové (1998)

jako stěžejnímu principu dramatické výchovy a hře v roli jako metodě. V závěru kapitoly je rozlišen přístup orientovaný na produkt a přístup orientovaný na proces.

Kapitola třetí je zaměřena na obor dramatické výchovy ve výuce cizích jazyků (anglicky *Drama in ELT*) propojující obory vymezené v prvních dvou kapitolách. Jsou zde uvedena teoretická východiska tohoto oboru, jeho přínos, cíle a nároky kladené na učitele. Na modelu komunikačního kontinua (Kao a O'Neill, 1998) jsou představeny základní přístupy/metody dramatické výchovy aplikované ve výuce anglického jazyka. V dalším, prakticky orientovaném členění, jsou vybrané oblasti dramatické výchovy (výběr je inspirován členěním podle Maley a Duffa (2009)) rozděleny do dvou skupin – jedna vychází z herecké práce (pohyb, hlas, imaginace atd.) a druhá z materiálních didaktických prostředků (text, obraz, předmět atd.). Každá z uvedených oblastí je doplněna o příklady praktického využití ve výuce anglického jazyka.

Čtvrtá kapitola představuje techniku rozhlasového rolového hraní. Na úvod je pozornost zaměřena na rozhlas jako médium, včetně jeho charakteristik, funkcí a možností využití v oblasti umění a vzdělávání. Tyto charakteristiky a funkce jsou dále aplikovány při popisu samotné techniky. V kapitole jsou dále uvedeny obecné principy a zásady práce s kontextem fiktivního rozhlasového vysílání vycházející ze zkušenosti autora. Následně jsou popsány tři modely využití RRH, jejichž klasifikace vychází z povahy situačního kontextu rolové hry. Každý z uvedených modelů je doplněn o ukázkou z praxe, včetně přípravy na hodinu a materiálních didaktických prostředků.

V kapitole páté je představena metoda akčního výzkumu, její teoretické vymezení, vývoj, základní modely a jejich fáze. Pozornost je věnována kritériím posuzování kvality akčního výzkumu a v závěru kapitoly jsou představeny možné výzkumné metody v akčním výzkumu uplatnitelné.

Empirickou část tvoří úvod do akčního výzkumu a popis realizace jeho 4 cyklů. Před vstupem do akčního výzkumu je popsán vývoj techniky RRH a postřehy a zkušenosti z autorovy praxe, na základě nich jsou pak předběžně formulovány možnosti a limitace techniky RRH. Cílem akčního výzkumu je dovědět se více o vlastní pedagogické praxi, konkrétně o aplikaci techniky RRH, empiricky ověřit formulované předpoklady a případně hledat způsoby, jak pedagogickou praxi

zlepšit. V akčním výzkumu bylo použito různých metod sběru dat: dotazník, rozhovor, video-audio nahrávky, které byly zpracovávány metodou obsahové analýzy.

V prvním cyklu akčního výzkumu bylo mým cílem obecně zmapovat, jak techniku RRH vnímají zúčastnění žáci, do jejichž vyučovacích hodin je technika dlouhodobě a pravidelně zařazována. Realizovaná vyučovací hodina byla hodnocena formou otevřeného dotazníku a polostrukturovaných rozhovorů s žáky. Na základě výsledků byl navržen nový akční plán implementující model vyučovací hodiny integrující rozhlasové rolové hraní a práci s textem, příp. slovní zásobou, a dále se zaměřoval na otázku nevyváženosti rolí moderátora a hosta v RRH.

V druhém akčním cyklu byla výuka realizována se širším vzorkem 169 žáků gymnázia. Výuka, resp. nově navržený model výuky integrující rozhlasové rolové hraní, byla hodnocena žáky, formou otevřených dotazníků, a pozorujícími učiteli, formou polostrukturovaného rozhovoru. Na základě získaných dat byla dále potvrzena či upravena některá zjištění z předvýzkumu z hlediska vnímání RRH žáky a učiteli, např. přínos a limitace techniky, prožívání emocí a specifické charakteristiky techniky.

Ve třetím akčním cyklu byla realizována výuka ve dvou různých skupinách žáků kvinty a prvních ročníků a z těchto hodin byl pořízen videozáznam. Dále byla zaznamenána práce žáků ve skupinách či dvojicích prostřednictvím audiozáznamu. Audionahrávka byla transkribována a u jednotlivých žáků byla provedena analýza komunikační kompetence s využitím deskriptorů Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ) pro jednotlivé složky komunikační kompetence (lingvistickou, sociolingvistickou a pragmatickou). Videonahrávky a audionahrávky spolu s dalšími kontextuálními dokumenty (přípravy na hodinu, materiální didaktické prostředky) byly využity pro kritické hodnocení oborovými didaktičkami z Katedry anglického jazyka a literatury, Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, PhDr. Klárou Uličnou, Ph.D. a Mgr. Barborou Müller Dočkalovou.

V posledním akčním cyklu bylo navrženo řešení některých organizačních aspektů této techniky (např. distribuce rolových karet, časového managementu práce žáků v rolové hře) přesunutím obsahu materiálních didaktických prostředků (tj. textů, aktivit na procvičení slovní zásoby, rolových karet, obrázků) do prostředí webové aplikace. V pilotní studii byla ověřena funkčnost tohoto nástroje ve výuce u tří různých skupin žáků gymnázia a součástí této studie je

hodnocení výuky žáků a porovnání výuky s použitím „papírových“ a „digitálních“ materiálních didaktických prostředků.

V závěru jsou shrnuty poznatky vycházející z dílčích akčních cyklů, kriticky zhodnocen výzkum, včetně jeho limitací, a v diskusi jsou uvedeny další otázky, které z provedeného výzkumu vyplývají.

I. Teoretická část

1 Výuka anglického jazyka

1.1 Historický kontext jazykového vzdělávání

Výuka anglického jazyka (VAJ), resp. výuka cizích jazyků (VCJ) obecně, prošla za poslední století významnými proměnami. Gramaticko-překladová metoda (GPM), která byla ještě na začátku minulého století metodou dominantní, postupně ustoupila novým tendencím a přístupům k výuce jazyka. Již na začátku 20. století se jako alternativa objevuje metoda přímá (ve Spojených státech známá jako Berlitzova metoda), která si, na rozdíl od GPM, klade za cíl schopnost v cizím jazyce komunikovat. Ve 40. letech 20. století byla pro potřeby armády Spojených států amerických vyvinuta audio-lingvální metoda, která je postavena na behaviorální teorii učení a rovněž si klade za cíl komunikovat v cílovém jazyce s důrazem na ústní percepci a produkci. Audio-lingvální dominovala zejména ve Spojených státech v 50. a 60. letech (Richards a Rodgers, 2001).

Od 60. let dvacátého století dochází v lingvistice a následně v didaktice cizích jazyků k přesunu pozornosti od čistě mluvnického paradigmatu a vnímání jazyka jako systému k širšímu pojetí jazyka v kontextu kulturním, sociálním a situačním. Tyto tendence, patrné v pracích lingvistů 60. let (srov. Austin, 1962; Halliday, 1973, 1975; Halliday, McIntosh a Strevens, 1964), byly později označeny termínem komunikačně-pragmatický obrat. V souvislosti s tímto obratem je jazyk akcentován z hlediska jeho funkce, jako prostředek komunikace (Leung, 2005).

V roce 1969 Chomsky poprvé zavádí pojem kompetence ve významu internalizované znalosti jazyka. Hymes (1972) dále poukazuje na nutnost širšího přístupu ke kompetenci. Tvrdí, že vedle znalosti jazyka je nezbytná také znalost pravidel a zvyklostí pro jejich společenské užívání. Konstrukt komunikativní kompetence (KK) dále rozpracovávají další lingvisté a oborové didaktici, jako např. Canale a Swain (1980) nebo Van Ek (1986), z jehož klasifikace kompetencí vychází Společný evropský referenční rámec pro jazyky.

V didaktice cizích jazyků v reakci na výše zmíněný vývoj vznikla řada metod. Některé jsou metody v pravém slova smyslu, tj. opírají se o konkrétní teorie jazykového učení a mají přesné

vymezení (*design*) ve smyslu cíle, obsahu učiva a vymezují postupy a techniky jazykového vyučování (jako např. přirozený přístup (*The Natural Approach*) Stephena Krashena na konci 70. let; komunikativní přístup (*communicative approach*) 80. let nebo úkolově orientovaná VCJ (*task-based language learning*) konce 80. let (Richards a Rodgers, 2001). 70. léta jsou z pohledu metod charakteristická velkou diverzitou (Larsen-Freemanová, 1987). Objevuje se celá řada alternativních metod, které jsou založené na humanistické teorii učení, tzn. respektují emoce žáka při učení a snaží se při učení navodit příjemnou a poklidnou atmosféru. Mezi alternativní metody, které se významněji zapsali do historie metod jazykové výuky, se řadí sugestopedie (*Suggestopedia*, resp. *Desuggestopedia* – 1978), tichá metoda (*the Silent Way* – 1972) nebo úplná fyzická odpověď (*Total Physical Response* – 1977). Tyto metody jsou však často postavené spíše na silné osobnosti zakladatele (např. Lozanov u sugestopedie) než na ověřeném teoretickém základě (Larsen-Freeman a Anderson, 2011).

Během 80. a 90. let začíná v západní Evropě a USA postupně dominovat komunikační přístup (*communicative approach*) neboli také komunikační jazykové vyučování (*communicative language teaching*), jehož základním teoretickým východiskem je konstrukt KK (podrobněji v kapitole 1.2) a který se opírá o principy formulované v tzv. komunikačním přístupu k VCJ, založeném zejména na interakci, úkolovém učení a řešení otázek a problémů reálných životních situací (*real-life issues*) (Larsen-Freemanová a Anderson, 2011). I přes to, že má KJV jasně definovaný cíl, obsah výuky, roli učitele a žáka, postupy a soubor typických technik, jeho autoři a propagátoři jej vnímají spíše jako přístup, který nabízí značnou variabilitu metodiky výuky podle konkrétních potřeb žáka a dalších proměnných žákovy jazykové výuky, tj. nadání, osobnost, věk, IQ, vzdělávací kontext a motivace (Ellis, 1992).

V 90. letech se zároveň s otázkou metod VCJ začíná vyskytovat termín tzv. „období po metodě“ (*post-method era*) (Richards, 1990; Prabhu, 1990; Kumaravadivelu, 1994). Kumaravadivelu (1994) tímto termínem reaguje na konvenční obecné pojetí metody, které považuje za přežitě, a poukazuje tak na skutečnost, že v edukační realitě učitelé upravují svůj přístup k VCJ v závislosti na konkrétním kontextu a zároveň se řídí určitými makro-strategiemi. Mezi dvě takové strategie řadí maximalizaci příležitostí k učení a vedení žákovy autonomie k učení (s. 43). Prabhu (1990) uvádí, že „neexistuje jedna jediná metoda, ale že jednotliví učitelé si

utváří svůj vlastní přístup, který je v naprosté shodě s jejich smyslem pro to, co je realizovatelné²“ (s. 161, volný překlad autora).

Do didaktiky cizích jazyků se v posledních dvou desetiletích stále více promítá vliv konstruktivistické teorie učení, v níž jsou akcentovány autonomie žákovy učení (v rámci plánování, procesů i hodnocení), kooperační učení a při výuce je stále více přihlíženo k individuálním dispozicím žáka v souladu s teorií mnohočetných inteligencí (Gardner, 2011). Pod vlivem těchto tendencí vznikly nové přístupy a metody jako například úkolově orientovaná výuka (*task-based learning*), badatelsky orientovaná výuka (*inquiry based learning*), kooperativní učení (*cooperative learning*) (Larsen-Freemanová a Anderson, 2011). V souvislosti s rychlostí technologického pokroku vznikají nové výukové metody, které mají své uplatnění i ve VCJ. Jako příklad uvádíme tzv. samoorganizované učební prostředí (*SOLE – self-organized learning environment*) využívající principu badatelsky orientované výuky v úzkém propojení s využitím informačních a komunikačních technologií (Mitra, 2014).

1.2 Komunikativní kompetence

Kontext českého, resp. evropského jazykového vzdělávání, je úzce spjat s vývojem konstruktů komunikativní kompetence a komunikačního přístupu k VCJ, proto se v této kapitole zaměříme podrobněji na charakteristiku a vývoj konstruktů KK, na jejímž základě bude v kapitole 1.3 podrobněji popsán komunikační přístup.

Konstrukt KK a jeho definice prošly od 60. let několika fázemi vývoje. Chomsky (1965) zavádí v oblasti lingvistiky pojmy kompetence a performance, přičemž kompetenci (*competence*) chápe jako internalizovanou znalost jazykového systému a performanci (*performance*) jako užití jazyka v konkrétní situaci, resp. jazykové chování mluvčího. Černý (1996) poukazuje na analogii těchto pojmů v dichotomii *langue* a *parole* Saussura. Zatímco *langue* u Saussura odkazuje na systém znaků (fonologických, gramatických a lexikálních prostředků) společných pro všechny členy

² Z angl. *sense of lausibility* (z angl.) – věrohodné, přesvědčivé, přijatelné. V daném kontextu je však možné chápat jako myslitelné, realistické ve smyslu realizovatelné.

jazykového společenství, Chomského kompetence odkazuje na internalizovanou znalost konkrétního mluvčího (Stern, 1983; Widdowson, 1996).

1.2.1 Hymesův model komunikativní kompetence

Vlastní termín komunikativní kompetence jako první zavedl a vymezil Hymes (1972). Termín KK se sice objevuje již v práci Campbella a Walese (1970), není však ještě zcela jasně definován (Bagarić a Djigunović, 2007). Autorství konceptu tedy bývá přisuzováno Hymesovi, který termín definuje úplně, jasně a explicitně (Cazden, 1996).

Hymes navazuje na Chomského koncept a zároveň u Chomského kritizuje absenci sociálních a kulturních proměnných, které zásadně podmiňují úspěch komunikační události. Tvrdí, že existují společenská pravidla užívání jazyka, bez kterých je pouhá znalost systému jazyka a jeho pravidel nepoužitelná (Hymes, 1972). Vedle znalosti jazyka (*grammaticality*) je tedy nezbytná také znalost pravidel a zvyklostí pro jejich společenské užívání (*acceptability*). Na základě těchto dvou kategorií činí mluvčí rozhodnutí o svém jazykovém chování. Hymes dodává, že teorie, která by měla zahrnout uživatele jazyka a užívání jazyka, by se neměla omezovat pouze na uvedené otázky správnosti a vhodnosti: „Pokud má dojít k integraci lingvistické teorie a teorie komunikace a kultury, vyvstávají následující čtyři otázky:

1. *zda (a do jaké míry) je něco formálně možné*

2. *zda (a do jaké míry) je něco uskutečnitelné*

3. *zda (a do jaké míry) je něco vhodné*

4. *zda (a do jaké míry) je něco ve skutečnosti provedeno“* (Hymes, 1972, s. 63, volný překlad autora).

Jedná se zde o souvztažnost složky gramatické (co je formálně možné); psycholingvistické (co je uskutečnitelné ve smyslu schopnosti člověka zpracovat informaci); sociokulturní (jaký je sociální význam nebo hodnota konkrétní promluvy) a pravděpodobnostní (co se skutečně stane). Hymes výše uvedené otázky shrnuje v tvrzení, že „[...] cílem široké teorie kompetence je ukázat způsoby propojení systémově možného, proveditelného a vhodného tak, aby bylo možné produkovat a interpretovat aktuálně probíhající kulturní chování.“ (ibid. s. 57, volný překlad autora).

1.2.2 Model komunikativní kompetence Canala a Swainové

Zatímco Hymesův koncept vychází z oboru etnografie – viz užití pojmu „etnografie řeči“ (Hymes 1964, 1967, 1968) – a z etnografického hlediska Hymes také svou kritiku Chomského argumentačně dokládá, pojetí KK Canala a Swainové se již přímo vztahuje k problematice VCJ a jeho testování. Canale a Swainová (1980) člení KK na složku gramatickou, diskurzí a sociolingvistickou. Kompetence gramatická je zde pojímána jako znalost lexikálních jednotek, pravidel slovotvorby, tvoření vět a fonologie. Sociolingvistickou kompetenci tvoří dvě složky pravidel: sociokulturní pravidla používání a pravidla diskurzu – tato pravidla jsou zásadní pro interpretaci sociálního významu promluv, zejména v případech, kdy rozdíl mezi doslovným významem promluvy a záměrem mluvčího je hůře čitelný. Strategickou kompetenci tvoří verbální a nonverbální komunikační strategie, které mluvčí užívá v případě nutnosti kompenzovat selhání v komunikaci (Canale a Swainová, 1980). Canale (1983) později model rozšiřuje o diskurzí kompetenci, tj. znalost a ovládání pravidel, která určují, jakým způsobem mluvčí kombinuje obsah a formu, aby jeho psaný text nebo promluva byly srozumitelné (Canale, 1983).

1.2.3 Model komunikativní kompetence Savignonové

Savignonová (1983, s. 14) ve svém pojetí KK akcentuje aspekt aplikační a definuje KK jako *„schopnost fungovat ve skutečném komunikačním prostředí – tj. v dynamické výměně, ve které se lingvistická kompetence musí přizpůsobovat všem vstupním informacím jak lingvistickým, tak paralingvistickým, jednoho nebo více komunikačních partnerů“*.

Savignonová (1983) charakterizuje jednotlivé komponenty KK takto³:

- Gramatická kompetence poukazuje na zvládnutí jazykového kódu, tj. *„schopnost rozpoznat lexikální, morfologické, syntaktické a fonologické jazykové jevy a na základě znalosti těchto jevů tvořit slova a věty. Gramatická kompetence se projevuje právě schopností použít jazyková pravidla, nikoliv schopností o nich hovořit“* (Savignonová 1983, s. 36).

3 Níže uvedené definice jednotlivých komponent KK Savignonové (1983) jsou uvedeny ve volném překladu autora.

- „Sociolingvistická kompetence označuje schopnost aplikovat společenská pravidla při užívání jazyka. Vyžaduje pochopení sociálního kontextu daného jazyka, tj. rolí účastníků, sdílených informací, funkce interakce“ (Ibid. s. 37).

- Pragmatická (diskurzivní) kompetence označuje „schopnost interpretovat sérii vět nebo výpovědí jako smysluplný celek nebo vytvářet smysluplné celky, které jsou relevantní vzhledem k danému kontextu. Úspěch v obou případech závisí na míře znalosti, kterou sdílí autor textu/mluvčí a čtenář/posluchač, dále na znalosti o tomto světě, jazykovém kódu, struktuře diskurzu a znalosti společenského zasazení“ (Ibid. s. 38).

- Strategickou kompetenci lze chápat jako „strategii, kterou mluvčí použije, aby kompenzoval či zamaskoval nedostatečnou jazykovou znalost, přeslechnutí, výpadek (svůj nebo protějšku), a vyhnul se tak předčasnému ukončení konverzace. Strategické prostředky, které mu umožní pokračovat, jsou např.: parafráze, repeticce, opis, zaváhání, vyhýbavost, hádání, změna registru a stylu“ (ibid. s. 40).

1.2.4 Van Ekův model komunikativní kompetence

K formování politiky jazykového vzdělávání Rady Evropy výraznou měrou přispěl van Ek, a to zejména specifikací cílů jazykové výuky v oblasti rámcového vymezení rozsahu (van Ek, 1986) a jazykových úrovní (van Ek, 1987). O Společném evropském referenčním rámci pro jazyky⁴ (SERRJ) bude pojednáno v následující kapitole, ale v chronologickém výčtu jednotlivých modelů je třeba van Eka uvést. Za pozornost stojí šíře SERRJ, do kterého je jeho práce zasazena. Podle van Eka se VCJ nemá omezovat jen na rozvoj komunikačních dovedností, má žáka ale také rozvíjet osobnostně a sociálně. Jednotlivé kompetence ovšem nevnímá jako izolované složky, ale různé aspekty jednoho a téhož celku (Byram, 1997). Van Ek (1986) člení KK na následujících šest komponent:

⁴ Celý název dokumentu zní *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*.

– lingvistická kompetence, tj. smysluplně se vyjadřovat a interpretovat psaný i mluvený projev v souladu s pravidly jazyka;

– sociolingvistická kompetence, tj. použití jazykových forem s ohledem na podmínky komunikační události, jakými jsou: prostředí, vztah mezi komunikačními partnery, komunikační záměr apod.;

– diskurzivní kompetence, tj. schopnost používat vhodné strategie při realizaci a interpretaci textu i promluvy;

– strategická kompetence, tj. využití komunikačních strategií, které v případě obtíží umožní pochopit, co má komunikační partner na mysli, nebo naopak umožní mluvčímu vyjádřit se takovými způsoby, jež budou pro partnera v dané komunikaci pochopitelné (reformulace, potvrzující dotaz apod.);

– sociokulturní kompetence, tj. zohlednění skutečnosti, že každý jazyk je situován do určitého sociokulturního kontextu a že referenční rámce daného jazyka a ustálené zvyklosti se mezi mluvčími různých mateřských jazyků mohou lišit; sociokulturní kompetence tak poukazuje na nutnost základního obeznámení s tímto kontextem;

– sociální kompetence, tj. vůle a komunikační zdatnost mluvčího aktivně se účastnit interakce s druhými; do této složky patří motivace, zaujetí vlastního postoje či názoru, zdravá míra sebevědomí, empatie, způsobilost jednat v různých společenských situacích (van Ek, 1986, s. 39–65). Van Ek zásadním způsobem přispěl k vytvoření základu, na kterém nyní stojí evropské jazykové vzdělávání a SERRJ a současně i koncepce jazykového vzdělávání České republiky formulovaná v Rámcových vzdělávacích programech (RVP).

–

1.2.5 Bachmanův model komunikativní kompetence

Doposud patrně nejpřesněji a nejkomplexněji členěným modelem KK je model Bachmanův (1990) a jeho modifikace (Bachman a Palmer, 1996), který navazuje na definici a členění svých předchůdců Hymese, Canala a Swainové a Savignonové. Konstrukt KK, který Bachman nazývá komunikační jazyková schopnost (*communicative language ability*), je možné chápat jako dynamický proces, ve kterém dvě základní vstupní složky, tj. jazyková znalost (*knowledge of*

language) a struktura všeobecných znalostí a vědomostí (*world knowledge*) vzájemně interagují v procesu realizace s další složkou – kompetencí strategickou, dále také s psychofyziologickými mechanismy a v nejobecnější rovině jsou pak určovány a ovlivňovány situačním kontextem (Obrázek 1). Strategická kompetence u Bachmana označuje „[...] schopnost implementovat a realizovat jazykové a všeobecné znalosti vhodným způsobem v rámci daného kontextu komunikační události; zahrnuje stanovení cílů, hodnocení možností a plánování komunikační strategie“ (Bachman, 1990, s. 84–85, volný překlad autora).



Obrázek 1 – Komponenty komunikační jazykové schopnosti (Bachman, 1990, s. 85, cit. dle Kostkové 2012)

Bachmanův konstrukt KK tvoří dvě základní složky – kompetence organizační a pragmatická. Organizační kompetenci tvoří složka gramatická (slovní zásoba, morfologie, syntax, fonologie/pravopis) a textová (textová návaznost, organizace promluvy). Pragmatická složka poukazuje na schopnost vytvářet a interpretovat diskurz⁵ a zahrnuje dvě oblasti znalostí: znalost pragmatických konvencí pro vyjádření přijatelných jazykových funkcí a pro interpretaci ilokuční⁶ síly promluvy či diskurzu (ilokuční kompetence) a znalost sociolingvistických konvencí pro tvoření a interpretaci jazykových promluv, které jsou vhodné pro konkrétní kontext komunikační události (sociokulturní kompetence) (Bachman 1990, s. 87–98). Bachmanův model jednotlivé složky

⁵ Diskurzem je zde míněn „konkrétní mluvní akt zasazený do určité jazykově nebo funkčně vymezené oblasti“ (Kraus, 2003, s. 17).

⁶ Termínem ilokuce se v lingvistice/pragmatice označuje záměr, se kterým byla výpověď pronesena.

hierarchicky propojuje a ilustruje tak skutečnost, že v užívání jazyka jsou jednotlivé kompetence ve vzájemné interakci (Obrázek 2).



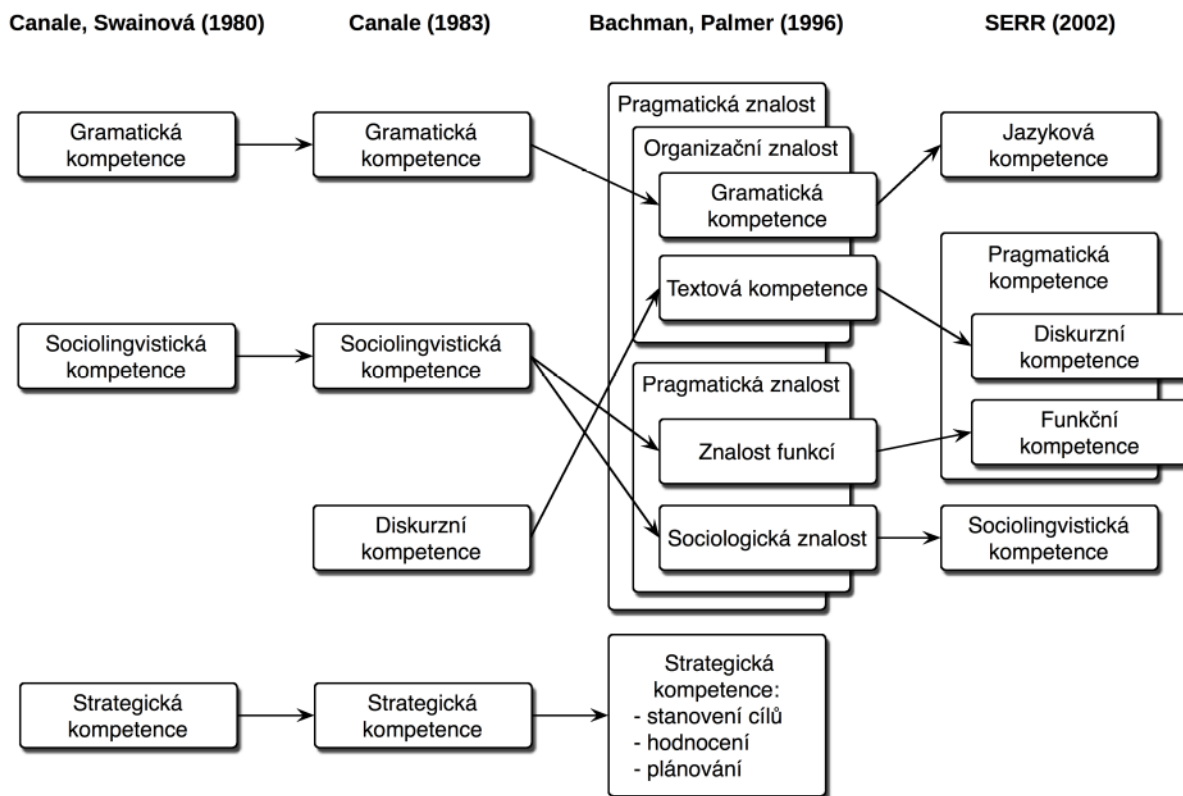
Obrázek 2 – Komponenty komunikační jazykové schopnosti (Bachman, 1990, s. 85, cit. dle Kostkové 2012)

1.2.6 Souhrnný přehled jednotlivých modelů komunikativní kompetence

Jednotlivé modely KK byly v předcházejících podkapitolách představeny v chronologickém sledu a mapují tak vývoj tohoto konstruktů. V práci se podrobněji objevily pouze ty, které vývoj ovlivnily výrazněji měrou nebo se – jako v případě van Eka – podílely na formování širšího rámce vzdělávací politiky evropského regionu.

Jak je patrné z Obrázku 3, jednotlivé modely se navzájem liší v členění a pojmenování jednotlivých složek. Často dochází i k významovým posunům, např. pragmatická kompetence u Bachmana a pragmatická kompetence ve *Společném evropském referenčním rámci*. Samotný konstrukt, obecně označovaný jako KK, je u různých autorů pojmenován různě: jazyková kompetence (Canale a Swainová 1983), dovednost (*proficiency*) (ACTFL, 1983), komunikační jazyková dovednost (*communicative language proficiency*) (Bachman a Savignonová, 1986) a komunikační jazyková schopnost (*language ability*) (Bachman, 1990), komunikační schopnost (*communicative ability*) (van Ek a Trim, 1990). Sami autoři často zdůrazňují, že navrhované modely nejsou definitivní a že je třeba problematiku KK podrobit dalšímu zkoumání; např. Bachman (1990) přirovnává svůj model k metafoře a nenárokuje si univerzální platnost modelu. I v oblasti empirického ověřování vlastností jednotlivých komponent dochází různí autoři k protichůdným závěrům (srov. Allen a kol., 1983, Bachman a Palmer, 1982). Pro souhrnný

přehled je níže uveden diagram (Bagarićová a Djigunovićová, 2007), který srovnává nejznámější modely KK a vztahy mezi jednotlivými komponentami.



Obrázek 3 – Grafické porovnání stěžejních modelů komunikativní kompetence (Bagarićová a Djigunovićová, 2007, s. 102)

Savignonová (1997) shrnuje poznání o KK na základě zkoumání historického vývoje konceptu v následující stručné charakteristice:

1. „KK je koncept spíše dynamický než statický a je závislý na míře úspěšnosti vyjednávání významu (*negotiation of meaning*) mezi účastníky komunikační události, kteří používají též symbolický systém;
2. KK se týká jak psaného, tak mluveného jazyka, a také mnoha dalších symbolických systémů;

3. KK je vázána na určitý kontext. Komunikace se odehrává v nekonečném množství různých možných situací a úspěch v určité roli záleží na schopnosti účastníka porozumět kontextu a na jeho předchozí zkušenosti s podobnými situacemi;

4. Mezi *kompetencí* a *performancí* je teoretický rozdíl. Kompetence je definována jako předpokládaná vnitřní schopnost a *performance* jako vnější projev této schopnosti. *Kompetence* označuje to, co člověk zná; *performance* označuje to, co člověk dělá. Ovšem pouze *performance* je patrná a pouze skrze *performanci* lze *kompetenci* rozvíjet, udržovat a hodnotit;

5. KK je relativní, nikoli absolutní, a závisí na spolupráci všech účastníků komunikační události. Je tedy rozumné hovořit o míře (*degree*) KK“ (Savignonová, 1997, s. 14–15, volný překlad autora).

Jak již bylo řečeno, konstrukt KK a jeho další vývoj a modifikace zásadním způsobem ovlivnily uvažování o jazyce, jeho vyučování a hodnocení. Přispěl tak k utvoření zásad pro VCJ, na jehož základě vznikl na přelomu 70. a 80. let komunikační přístup k VCJ, který bude předmětem následující kapitoly.

1.3 Komunikační přístup k vyučování cizího jazyka

Počátky komunikačního přístupu lze dle Richardse a Rogerse (2001) datovat do konce 60. let 20. století, kdy byla zpochybněna teoretická tvrzení, na kterých stálo v té době v praxi hojně rozšířené situační vyučování, a v USA došlo podobně k odklonu od audio-lingvální metody. Strukturalistické teorie totiž dostatečně nezohledňují zásadní charakteristiku jazyka – tvořivost a jedinečnost jednotlivých vět (Chomsky, 1975). K proměně částečně přispěli Christopher Candlin a Henry Widdowson (v návaznosti zejména na práci Johna Firtha a M. A. K. Hallidaye) a také američtí sociolingvisté Dell Hymes a William Labov, kteří poukázali na další aspekt jazykové výuky – funkční a komunikativní potenciál jazyka (Richards a Rogers, 2001).

Dalším impulzem, který k proměně přístupu k výuce jazyků přispěl, byla již zmíněná práce kolektivu autorů Rady Evropy. Zásadní pro vznik komunikačního přístupu byly práce *Threshold* van Eka z roku 1975 a Wilkinsův *Pojmový syllabus (Notional syllabuses)* z roku 1976. Pojmový

syllabus tvoří tři složky: sémanticko-gramatická, modální a komunikativní funkce. Tento syllabus předjímá potřeby žáků ve smyslu významů a jazykového chování, tzn. jaké významy potřebuje žák umět zprostředkovat a jaké komunikační funkce potřebuje žák ovládat. Wilkins (1976) proto rozlišuje dva druhy významových kategorií: pojmové (místo, čas, množství, četnost atd.) a komunikativní funkce (nabídka, odmítnutí, omluva atd.).

Jak uvádí Richards a Rogers (2001), díky týmovému úsilí autorů Rady Evropy a dalších autorů (Wilkins, Widdowson, Candlin, Brumfit, Johnson aj.), rychlé adaptaci nových poznatků při tvorbě nových jazykových učebnic a zároveň stejně promptní průběh procesního řízení na úrovni vzdělávacích institucí mohlo vzniknout hnutí, které bylo posléze označeno jako komunikační přístup.

1.3.1 Základní charakteristiky komunikačního přístupu

Jako základní charakteristiky komunikačního přístupu uvádí Finocchario a Brumfit (1983) následující:

- „Cílem jazykového vyučování se stává KK – tedy schopnost používat cílový jazyk⁷. Žák je od začátku motivován ke snaze komunikovat. Systém jazyka se žák nejlépe naučí v procesu překonávání překážek při komunikaci.
- Důraz je kladen na porozumění a přenos významu (negotiation) – význam je zde důležitější než forma. Pro usnadnění porozumění je jazyk vyučován s ohledem na kontext.
- Je možné využít jakékoliv výukové prostředky, které žákovi ve výuce pomohou, po zvážení lze využít rodného jazyka či překlad.
- Výukový materiál je strukturován s ohledem na obsah, funkce a významy, tak aby podnítil zájem žáka o výuku; výukové materiály i metodologie reflektují jazykovou rozmanitost.

⁷ Widdowson (1978) rozlišuje mezi používáním jazyka jako prokázáním jazykové znalosti (*usage*) a schopností jazyková pravidla aplikovat v efektivní komunikaci (*use*). (s. 3)

- Žáci jsou podněcováni ke vzájemné interakci, při práci ve dvojicích či ve skupinách.
- Důležitá je snaha učitelů motivovat žáky k práci s jazykem. Vnitřní motivace bude vycházet ze zájmu žáků o to, co je jazykem komunikováno.
- Jazyk je utvářen individuálně a často metodou „pokus, omyl“⁸.
- Plynulost a přijatelný jazyk komunikace je primárním cílem, u výuky výslovnosti je třeba usilovat o srozumitelnost.
- Učitel nemůže nikdy přesně odhadnout jazykové chování žáka, tj. jaké konkrétní formy v dané situaci použije (s. 91–93, volný předklad autora).

Jak je patrné, komunikační přístup ponechává vyučujícímu značný prostor pro uspořádání obsahu vyučování, volbu technik výuky a materiálů. Je ovšem také na zodpovědnosti učitele, aby jeho volba směřovala k naplnění vzdělávacích cílů – tj. především k rozvoji KK a rozvoji všech jazykových prostředků a řečových dovedností žáků v souladu s jejich specifickými potřebami a současně v souladu s kurikulem a cíli vymezenými institucí, v jejímž rámci je výuka realizována.

1.3.2 Utváření kurikula v komunikačním přístupu podle Savignonové

Savignonová (2002) v obecné rovině pojednává o utváření (*shaping*) kurikula v komunikačním přístupu a uvádí pět tzv. komponent komunikačního kurikula, které doporučuje brát v potaz při jeho sestavování:

- „Umění jazyka (*Language Arts*) – odkazuje na gramatickou kompetenci a schopnost gramatické jevy správně používat.
- Jazyk pro konkrétní účel (*Language for a Purpose*) – při volbě metodického přístupu, výukového obsahu, výukového materiálu a technik je třeba zohlednit očekávání žáka a ptát se, za jakým účelem a s jakým cílem se rozhodl učit se cizímu jazyku.
- Můj jazyk jsem já: můj osobní druhý jazyk (*My Language Is Me: Personal Second Language*) – tento aspekt se týká žákovy nově vyvíjející identity v novém jazyce⁹, týká se jazyka jako prostředku k sebevyjádření. Žákovi by měl být tento projev umožněn i za

8 Viz cyklus zkušenostního učení (Kolb a Fry, 1975).

9 Tento bod je možné chápat ve smyslu rčení: Kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem.

cenu jazykové nepřesnosti, kterou je třeba v tomto ohledu tolerovat. Je třeba podporovat zejména takové organizační formy výuky, které skutečnou komunikaci v cizím jazyce umožňují (skupinová práce, práce ve dvojicích, projektová práce, diskuze, aj.).

- Já budu..., ty budeš ...: dramatická umění (*You Be ..., I'll Be ...: Theater Arts*) – zkoušení životních rolí a situací nanečisto pomocí hraní rolí a technik dramatické výchovy.

- Za hranice učebny (*Beyond the Classroom*) – učitel by měl vyučovat a organizovat výuku tak, aby žáci byli motivováni cílový jazyk používat i mimo výuku (např. hosté, exkurze, výlety, jazykové pobyty). Žáci by měli být motivováni k četbě pro vlastní potěšení, sledování cizojazyčné televize, filmu, poslechu rozhlasu. Dnešní technologie to vše již umožňují prostřednictvím internetu jako média¹⁰.“ (Savignonová, 2002, s. 10–16, volný překlad autora)

Na otázku, jakým způsobem tyto aspekty výuky zohlednit a integrovat, by si měl podle Savignonové odpovědět „každý vyučující sám s ohledem na své žáky ve svém specifickém kontextu“ (Savignonová, 2002, s. 16), což koresponduje se současným pohledem na VCI formulovaném v rámci tzv. období po metodě, jak bylo uvedeno v závěru kapitoly 1.1. Toto období bývá také označováno jako metodický relativismus, pluralismus či eklektický přístup k vyučování a učení se cizím jazykům (Larsen-Freemanová a Anderson, 2011). Je otázkou, jakým směrem se bude jazykové vyučování ubírat, zejména s ohledem na technologický pokrok a možnosti, které ICT nabízí (viz Mitra, 2013).

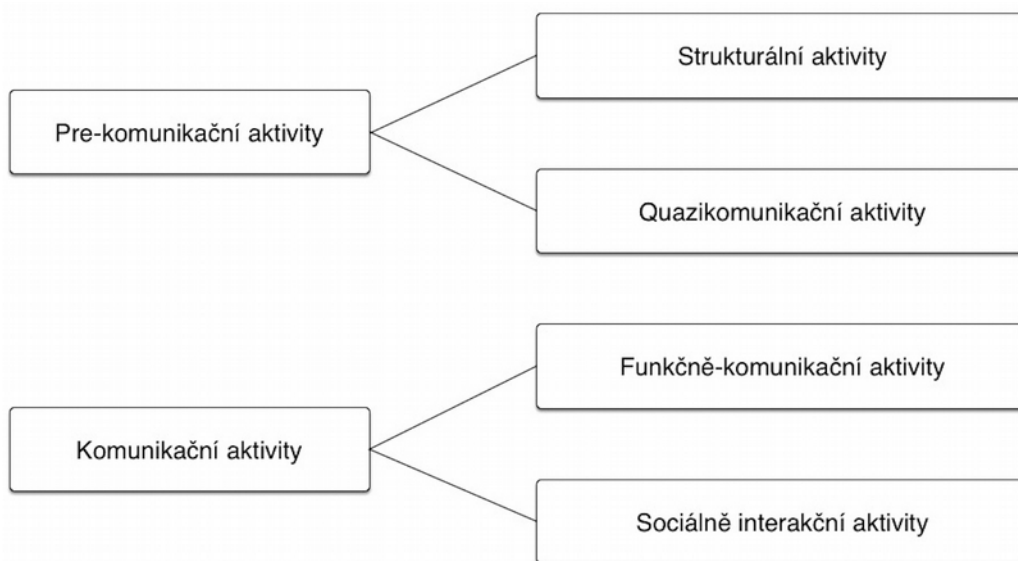
1.3.3 Klasifikace komunikačních aktivit podle Littlewooda

Komunikativní vyučování využívá neomezenou škálu jazykových cvičení a aktivit. Littlewood (1981) tyto aktivity strukturuje způsobem (Obrázek 4): Pomocí pre-komunikačních aktivit jsou jednotlivé prvky jazyka a aspekty řečových dovedností izolovány a procvičovány jednotlivě. Cílem strukturálních cvičení je produkce přijatelného (tj. dostatečně přesného či vhodného) jazyka a důraz není tolik kladen na efektivní komunikování významu (jde např. o drilová cvičení typu

10 Internetový obsah je nyní již okamžitě dostupný prostřednictvím mobilních technologií.

„otázka – odpověď“). Kvazi-komunikační aktivity spojují formu s komunikační funkcí a probíhají v kontextu příslušné komunikační situace. Umožňují žákům přistupovat k řešení zadání s určitou mírou tvořivosti, může jít např. o otevřené nebo řízené dialogy (*open/cued dialogues*).

Komunikační aktivity naproti tomu směřují k celistvému rozvoji řečových dovedností (*whole-task practice*). U funkčně komunikačních aktivit je cílem efektivní provedení úkolu, např. aktivity na zjišťování, doplňování, výměnu a porovnávání informace (tzv. *information-gap*) využívající textu, nahrávky či obrázku/ů. Sociálně interakční aktivity probíhají formou diskuzí, debat, dialogů, rolových her, simulace, improvizace a zaměřují se na rozvoj KK včetně složky sociolingvistické (Littlewood, 1981).



Obrázek 4 – Metodologický rámec klasifikace komunikačních aktivit (Littlewood, 1981)

1.3.4 Různé přístupy k plánování a strukturování výuky v komunikačním přístupu

Členění a uspořádání komponent vyučovací jednotky při plánování výuky jsou u různých autorů odlišné (Harmer, 2010; Thornbury, 2001). V duchu volnějšího komunikačního přístupu k metodice výuky (ve smyslu výběru technik a postupů) tito autoři definují fáze výukového procesu a kategorizují jednotlivé typy aktivit. Charakterizují tak základní typy stavebních bloků tvořících výukovou jednotku. Zároveň nabízí obecný návod, jak s těmito bloky pracovat, a uvádí konkrétní příklady využití. Přitom však ponechávají na učiteli a jeho odpovědnosti, kterou z alternativ zvolí.

Harmer (2010) představuje tzv. sekvenci „motivace – učení se (novému) – aktivace (ESA – *engage, study, activate*), v níž má fáze motivace za cíl představit takovou situaci, text, problém či názor, který zaujme žákovu pozornost, vtáhne ho a připraví k aktivní účasti v dalších fázích sekvence. Ve fázi učení je pozornost soustředěna na specifickou jazykovou oblast, její vysvětlení. A ve fázi aktivační žák provádí aktivity, ve kterých jsou nově objevené jazykové prvky aktivovány. Jednotlivé fáze lze aplikovat podle zavedených schémat (lineární – ESA, bumerang – ESESESA) či libovolně kombinovat (slepenec¹¹ – ESASASESA).“

Thornbury (2001) uvádí dva kontrastní přístupy aplikované zejména ve výuce gramatiky. Tradiční model využívaný v gramaticko-překládové metodě „prezentace, cvičení, produkce“ (*presentation, practice, production – PPP*) a alternativní model „úloha – učení – úloha“ (*task, teach, task – TTT*) vycházející z přesvědčení, že učení neprobíhá postupně v předem daných krocích, nýbrž v různě velkých „porcích“ a skokově (*in lumps and leaps*) podobně přirozeně jako se učíme jazyku mateřskému.

1.3.5 Role učitele a žáka v komunikačním přístupu

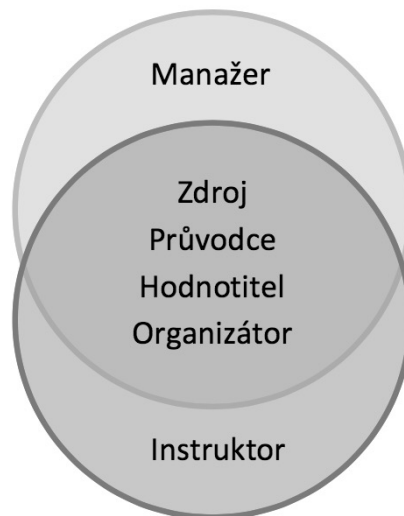
Současné pojetí učitele pracuje s pojmem „expertnosti učitele“, v jehož rámci učitel postupně zvládá a uplatňuje celou škálu profesních dovedností (Píšová, 2005, 2010; Průcha, 2002; Spilková, 1996). Pokud jde o role učitele v KJV, jednou z nejdůležitějších je role facilitátora, tedy toho, kdo vytváří příležitosti ke komunikaci (Ellis, 1994; Harmer, 2010; Lee, VanPatten, 2003; Lynch, 1996; Richard-Amatová, 2010). Při prezentaci nových jazykových jevů (slovní zásoby, gramatiky) vede učitel žáky k objevování významů a pravidel na základě příkladů a kontextu v souladu s tzv. induktivním přístupem (Thornbury, 2001). V těchto situacích zaujímá roli poradce, modelu jazyka, informačního zdroje (Prodromou, 1994). V souladu s konstruktivistickým přístupem k výuce má učitel „[...] žákům ulehčovat a usnadňovat konstrukci nových poznatků. Jeho hlavní funkcí je připravovat žákům didakticky zpracované prameny poznání, které slouží jako zdroje informací.“ (Škoda a Doulík, 2011, s. 147). V průběhu komunikačních aktivit rozvíjejících plynulost promluvy (*fluency-based activities*) učitel

11 V originále je použit termín *patchwork*, který označuje techniku sešívání různě barevných kousků látek, obvykle využívanou při ruční výrobě ložnic a dekorativních pokrývek.

monitoruje práci žáků a v případě potřeby zaujímá roli poradce (*advisor*). Richards a Rodgers (1991) do souboru rolí zařazují i roli analytika potřeb a roli manažera skupinových interakcí. Přestože jsou v současné době patrné tendence k decentralizaci jazykové výuky, kdy učitel ustupuje při výuce do pozadí, je to stále učitel, který interakci ve výuce řídí (Breen, 1998, cit. dle Betákové, 2010).

Wright (1987) uvádí dvě základní role učitele – roli manažera a instruktora, které se vzájemně překrývají, a v jejichž průniku vznikají role nové – zdroj informací, průvodce, hodnotitel, organizátor (viz Obrázek 5). Role manažera obnáší vytváření příležitostí k učení a komunikaci, řízení výuky, motivaci žáků a udržování disciplíny ve výuce; naproti tomu role instruktora je spojena s cíli, obsahy, postupy, metodami výuky a materiálními didaktickými prostředky.

Role žáka je v KJV pojmána výhradně jako role komunikátora (Larsen-Freemanová a Anderson, 2011), kdy žák během komunikačních aktivit plní komunikační úkoly a hledá řešení představených problémů. Pro KJV jsou tedy typické organizační formy práce, které umožňují komunikaci mezi žáky navzájem (dvojice, skupiny). Další rolí žáka je role sebehodnotitele, v níž žák reflektuje svoji práci v hodině nebo svůj pokrok za delší časový úsek (např. pomocí nástrojů jako je *Evropské jazykové portfolio* viz kapitola 1.4).



Obrázek 5 – Role učitele ve třídě (Wright, 1987, s. 52)

1.4 Jazykové vzdělávání v evropském kontextu

V současnosti je otázka komunikačních kompetencí aktualizována i na základě požadavků jazykové politiky Rady Evropy. Tato instituce v roce 2001 v rámci svého vědecko-výzkumného projektu a celé řady výnosů, usnesení a doporučení publikovala dokument „Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme“ (SERRJ), ve kterém jsou rámcově stanoveny požadavky na cizojazyčnou KK vycházející z určitého cílového standardu. Tento cílový standard vychází z implementace funkčního přístupu van Eka a Trima (1999) v pracích, které 1) strukturují vzdělávací obsah dle jazykové funkce pro dvě základní komunikační úrovně – A2 (*Waystage 1990*) a B1 (*Threshold 1990*)¹² a 2) specifikují obsah a cíle jazykového vzdělávání – *Cíle učení se cizím jazykům – Rozsah (Scope)* (Rada Evropy, 1986) a *Cíle učení se cizím jazykům – Cíle (Objectives)* (Rada Evropy, 1987). Druhé zmíněné publikace jazykovou výuku a její cíle zasazují do širšího celospolečenského rámce evropské a světové multikulturality.

Hlavním cílem tohoto dokumentu je podpora rozvoje KK, na které se podílí dvě hlavní složky – obecné kompetence (Obrázek 6) a komunikační jazykové kompetence (SERRJ, 2006, s. 103). Obě kompetence jsou členěny na kompetence další, specifické, a u každé z nich jsou uvedeny konkrétní příklady situací a dovedností, které se k ní vztahují.



Obrázek 6 – Členění obecných kompetencí (SERRJ, 2006)

12 Publikace Van Eka a Trima (*Threshold 1990* a *Waystage 1990*) vychází z původního modelu z roku 1975 (*Threshold*).

V souvislosti se SERRJ je třeba zmínit i Evropské jazykové portfolio (EJP) – dokument, který má při učení se jazyku sloužit jako sebe-evaluační a monitorovací nástroj vlastního pokroku a také jako nástroj motivační. EJP tvoří tři vzájemně propojené části: Jazykový pas, Jazykový životopis a osobní dokumenty a práce. Dokument EJP od samého začátku nebyl a stále není implementován v takové míře, jak bylo očekáváno – jedním z původně uváděných důvodů byly náklady na pořizování tištěných verzí ELP (Perclová, 2006). Toto by však mohla výhledově změnit on-line aplikace ELP spuštěná v roce 2012. V případech, kdy bylo ELP v rámci pilotní studie systematicky ve výuce využíváno, bylo vnímáno jako efektivní, osvěžující a celkově přínosné jak ze strany učitelů, tak ze strany žáků (Perclová, 2006). Jeden z nejčerstvěji realizovaných výzkumů využití ELP v jazykové výuce v ČR (Brychová et al., 2012) také uvádí malou míru využití ELP, kterou vysvětluje nejistotou učitelů, jak nástroj metodiky uchopit.

1.5 Jazykové vzdělávání v kontextu České republiky

České školství prochází od roku 1990 transformačním procesem, přičemž dosud nejvýznamnější změnou je zavedení rámcového vzdělávacího programu (RVP), který vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (předškolní, základní a střední vzdělávání). Na základě RVP a v souladu s ním si pak každá škola tvoří vlastní školní vzdělávací program (ŠVP). Pro potřeby této práce se zaměříme na RVP pro gymnázia (RVPG).

Mezi základní principy RVPG patří: stanovení vzdělávací úrovně, specifikace klíčových kompetencí, vymezení závazného vzdělávacího obsahu, zapojení průřezových témat s výrazně formativními funkcemi, podpora komplexního přístupu k realizaci vzdělávacího obsahu, mezipředmětová spolupráce. Jedním z hlavních cílů vzdělávání uvedených v RVP je vybavit žáky klíčovými kompetencemi, které označují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Mezi šest klíčových kompetencí patří: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská a kompetence k podnikavosti (RVPG, 2013). Pro komunikativní kompetence RVPG rámcově stanovuje, jaké

dovednosti by měl žák ovládat¹³:

- a) „s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací;
- b) používá s porozuměním odborný jazyk a symbolická a grafická vyjádření informací;
- c) efektivně využívá moderní informační technologie;
- d) vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci;
- e) prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem;
- f) rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění.“ (RVPG, 2013, s. 9–10)

Tato charakteristika vychází z pojetí a členění van Eka (1987), přesto i zde lze identifikovat některé kompetence strukturované dle Canala a Swainové (1980): např. kompetenci sociolingvistickou v bodě d), kompetenci diskurzívní v bodě f). Složka gramatická zde není explicitně vyjádřena, lze předpokládat, že gramatická složka KK je dílčím způsobem zohledněna ve všech zmíněných bodech, zejména v kritériích srozumitelnosti vyjadřování či porozumění sdělení.

Specificky pro vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace (Cizí jazyk)* je v RVP (2013) dále zdůrazněn požadavek na

„zvyšování komunikativní úrovně, aby žáci mohli v tomto jazyce účinně komunikovat na běžná témata, aby mohli navazovat společenské a osobní vztahy a naučili se porozumět kultuře a zvykům jiných lidí a respektovat je. Vyučování cizím jazykům vede žáky k prohlubování komunikačních schopností získaných na základní škole.“ (RVPG, 2013, s. 13)

13 Přestože RVP v rámci klíčových kompetencí uvádí KK v obecné rovině (tj. napříč všemi vzdělávacími oblastmi), považujeme za vhodné tuto specifikaci uvést, protože uvedená specifikace obsahuje všechny podstatné složky a aspekty KK tak, jak je konstrukt pojímán ve VCJ.

Na základě výše uvedeného lze shrnout, že vedle jazykové stránky (gramatiky, slovní zásoby, výslovnosti) a prostředků textové návaznosti, je třeba při výuce zohlednit další aspekty KK – složku sociolingvistickou a pragmatickou (diskurzí, funkční). V současném pojetí vzdělávání (viz Rámcové vzdělávací programy) je nejen v jazykové výuce kladen důraz na osobnostní a sociální rozvoj, multikulturní výchovu, mediální výchovu, tj. průřezová témata (RVP, RVPK). Podle RVP (2013) průřezová témata pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáka a mají tedy vedle obsahového vzdělávání i formativní charakter. Umožňují žákovi na základě nových zkušeností a poznání reflektovat a korigovat své vlastní postoje a chování (zejména např. ve výchově osobnostní a sociální, multikulturní nebo environmentální).

Směrnice a doporučení uvedené v národních kurikulárních dokumentech a v návaznosti na ně i ve školních vzdělávacích programech jsou formulovány jako ideál, zatímco uvádění ŠVP do praxe je zatím v procesu směřování k tomuto ideálu. Proces implementace ŠVP je v dílčích aspektech různě úspěšný, jak dokládá např. šetření *Přehled monitoringu kurikulární reformy VÚP* (2011) nebo *Výzkum kvality výuky prostřednictvím hospitací* (2012). Druhá z uvedených studií uvádí konkrétní problémy a nedostatky při naplňování ŠVP – např. 50 % pozorovaných výukových situací je hodnoceno jako nerozvinuté, pouze 10 % jako rozvíjející; dalším problémem je nedobře zvládnutá terminologie kurikulárních dokumentů či pedagogická teorie u učitelů. Z analýzy videostudií výuky VAJ v disertační práci Šebestové (2011) vyplývají dvě výrazné charakteristiky dokládající současný stav VAJ na 2. stupni základních škol: dominuje recepce řeči u žáků (čtení a poslech), žáci mají méně příležitostí k mluvení a psaní; navíc se dále vyskytují i výrazné rozdíly mezi učiteli v užívání cílového jazyka. Jednou z možných příčin velkých rozdílů mezi výukou jednotlivých učitelů může být podle Šebestové vysoké zastoupení nekvalifikovaných učitelů anglického jazyka.

Vyvstává otázka, do jaké míry se učitelé identifikovali s kurikulárními změnami, zda je vzali za své, nebo zda je vnímají jako nařízení, kterým je nutné se podřídit. Na základě výše uvedených studií opřených o vlastní zkušenost, rozhovory s žáky a kolegy učiteli, z mediálních zpráv a dalších impulzů je však patrné, že situace se mění a bude měnit velice pozvolna, vzhledem k obecně nízké motivaci učitelů k práci na sobě samých, dalšímu vzdělávání, změnám a inovacím v přístupu ke vzdělávání a metodám výuky. Existuje však početná skupina učitelů, kteří

v implementaci kurikulárních dokumentů vidí příležitost ke zkvalitňování své vlastní výuky, výuky na své škole a vzdělávání obecně. Zejména v posledních dvou letech také téma vzdělanosti a vzdělávání získává výrazně větší mediální prostor a jsou slyšet hlasy jednotlivců z řad odborné – ne nezbytně vědecké – veřejnosti (např. Ondřej Šteffl, zakladatel společnosti SCIO a nyní nově SCIO škol, zástupci neziskové organizace EDUin nebo členové z řad studentů z České středoškolské unie¹⁴), kteří často kritizují současný stav a volají po systémových změnách. Zajímavý pohled na možný vývoj v oblasti vzdělávání s ohledem na výrazný technologický pokrok představuje např. Mitra (2013) ve své práci „Škola v cloudu¹⁵“ (*School in the Cloud*), jejíž ústřední myšlenkou je metoda tzv. samoorganizovaného učebního prostředí (*SOLE – Self-organized learning environment*), ve kterém je akcentována autonomie žáka, kooperace ve skupině a upozaďována role učitele. Otázku budoucnosti vzdělávání společně s Mitrou (2013) pokládá i Robinson (2006): Jaká bude role organizovaného vzdělávání v budoucím, tak rychle se měnícím světě?

14 Uvedené organizace či jednotlivci jsou aktivní v mediálním prostoru ve snaze o zviditelnění aktuálních otázek a témat týkajících se vzdělávání a vzdělanosti mezi laickou i odbornou veřejností.

15 *Cloud* (angl. mrak) obecně označuje poskytování nebo pronajímání služeb přes internet, zejména datových úložišť.

2 Dramatická výchova

Dramatická výchova (DV) je obor estetické výchovy (stejně jako výtvarná, hudební, pohybová a literární výchova), který využívá principů a postupů dramatu a divadla. V dramatické výchově je klíčové učení se prožitkem a zkušeností; tj. žák řeší předkládaný problém v rámci fiktivní situace za použití svého fyzického aparátu, emoční i rozumové složky osobnosti, a v tomto procesu získává nové zkušenosti (Koťátková et al., 1998). Bláhová (1996) vymezuje dramatickou výchovu jako:

„obor zabývající se osobnostně sociálním učením. V jejím obsahu a metodách se prolínají poznatky a principy především z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie. Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe“ (Bláhová, 1996, s. 22).

Dramatická výchova si za poslední půlstoletí postupně vybudovala pevné a nezastupitelné místo v oblasti vzdělávání. Nicméně výzkumníci a praktikové u nás i v zahraničí poukazují na skutečnost, že drama (podobně jako ostatní esteticky či tvořivě zaměřené humanitní obory) jsou v porovnání s vědami a přírodovědnými obory upozaděné. Ken Robinson v přednášce nazvané „Ubíjí škola tvořivost?“ (v originále: „Do schools kill creativity?“) k této skutečnosti navíc dodává že: „téměř v každém systému existuje hierarchie v rámci umění. Výtvarné umění a hudba jsou ve školách většinou stavěny výše než drama a tanec.“¹⁶

Pro účely průřezového zmapování vývoje oboru DV zmíníme pouze nejvýznamnější z průkopníků oboru, kteří každý svým ojedinělým způsobem přispěli k utváření oboru DV do podoby, jak jej známe dnes. Za zakladatelku oboru je považována Američanka Winifred Wardová, která jako první zavádí systematický přístup k oboru DV. Dále je to Viola Spolinová, která v americkém Chicagu stála u zrodu improvizace jako jevištní formy, je autorkou metodických

¹⁶ Tento pocit upozadění oboru výchovné dramatiky a potřeby jeho legitimizace je patrný i na konferencích IDEA (International Drama/Theatre and Education Association) či IDIERI (International Drama in Education Research Institute), které slouží jako platformy pro setkávání praktiků a akademiků v oboru dramatická výchova.

postupů a cvičení k výuce improvizace (Spolinová, 1963) a podílela se na implementaci improvizace do školního vzdělávání a kurikula. Z britských autorů je třeba na prvním místě jmenovat Dorothy Heathcoteovou, která svým osobitým způsobem přibližně od 50. let 20. století významně přispěla k formování směru, který je označován jako strukturované drama (v USA *process drama* – procesuální). Ona sama označuje svůj přístup jako dramatiku ve stylu „člověk v trablích“¹⁷ a její práci dále rozvíjeli Gavin Bolton a Brian Way. Mezi zahraničními odborníky, kteří v odkazu výše zmíněných průkopníků pokračují a obor DV dále rozvíjejí, jsou Cecily O’Neillová a Jonathan Neelands (Velká Británie), Juliana Saxtonová a Norah Morganová (Kanada) a mnozí další. Z našich autorů, zabývajících se teorií DV, uvádíme Evu Machkovou, Josefa Valentu, Radka Marušáka, Marii Pavlovskou a Silvu Mackovou.

2.1 Principy dramatické výchovy

Rolové hraní je v této práci pojímáno jako technika výuky cizího jazyka, která klade důraz na rozvoj KK žáků (zejména kompetence pragmatické a sociolingvistické) a dále rozvoj plynulosti a spontánnosti mluvního projevu. Rolové hraní je nicméně nutné vnímat v širším kontextu výchovné dramatiky, ze kterého technika vychází, a kde je rolové hraní pojímáno především jako jeden ze základních principů dramatiky. Pro správné uchopení rolového hraní jako techniky (jak je obecně většinou chápána) budou nejprve blíže představeny základní principy DV.

Machková (2007a) rozděluje principy DV do dvou skupin: jednak uvádí principy, které jsou společné s širším okruhem vzdělávacích směrů a systémů (zkušenost, prožívání, hra a tvořivost); a jednak principy, které jsou specifické pro DV (partnerství¹⁸, psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, zkoumání a experimentace, improvizace). Níže se budeme uvedeným principům věnovat podrobněji.

17 Z angl. originálu „*man in the mess*“ drama work – přístup, na který tehdejší britská tradiční škola nahlížela s velkou mírou nedůvěřivosti. Zahraniční kolegové z oboru (Betty Jane Wagnerová, Norah Morganová, Juliana Saxtonová) však její přístup nadšeně vítají a ve své praxi a výzkumu na něj navazují.

18 Machková (2007a) označuje princip partnerství za hraniční – přechod mezi uváděnými dvěma skupinami. O vymezení principu partnerství bude dále pojednáno v kapitole 2.1.5.

2.1.1 Zkušenost

Zkušenost je zásadní pro poznávání situací, charakterů a vztahů lidí v životě i v kontextu školního vyučování. Tento způsob poznávání zároveň umožňuje hlubší a osobnější pochopení a vede k trvalejšímu zapamatování. Vygotsky (1962) ve své sociálně-kognitivní teorii klade důraz na zkušenost v rámci kooperačního a sociálního učení a dramatické hraní považuje za vhodný způsob zprostředkování takové zkušenosti. Marušák a kol. (2008) uvádí, že nabyté zkušenosti jsou využívány při dramatických činnostech a vedou k získání zkušeností nových. Dale (1969) ilustruje ve svém kuželu učení (Obrázek 7) skutečnost, že způsob, jakým jsme zapojeni do učení (povaha zapojení), má bezprostřední vliv na paměť. Z uvedeného diagramu je patrné, jak důležitá je ve výuce aktivní zkušenost, zejména zkušenost autentická nebo zkušenost simulovaná. Ve výchovné dramatice jsou oba tyto principy (kooperační/sociální učení a zkušenostní učení) přítomné. Nejlépe patrné jsou v tzv. strukturovaném dramatu (*process drama*), kdy se žáci stávají tvůrci příběhu, společně rozhodují, kudy se bude „jejich“ příběh ubírat. Příkladem výše uvedeného je práce Dorothy Heathcoteové zaznamenaná ve filmovém dokumentu *BBC Three Looms Waiting* (Smedley, Betty Rogers, Gyles & Heathcoteová, 1972).



Obrázek 7 – Kužel učení (Dale, 1969, s. 108, přeloženo autorem)

2.1.2 Prožívání

Prožívání lze definovat jako kontinuum psychických zážitků, které probíhá na různých úrovních bdělosti, a jehož předmětem může být vnější svět, či stav vlastního těla i vlastní mysli. Základními kategoriemi prožívání jsou obsahy (vjemy, představy a myšlenky), city a snahy (Hyhlík a Nakonečný, 1973). Rolové hraní umožňuje podle Machkové (2007a) prožívání ve fiktivní situaci, při kterém dochází k poznání světa druhých „zevnitř“ a následně i k proměnám osobnosti hráče.

2.1.3 Hra

Huizinga (1971) definuje hru jako svobodné, dobrovolné jednání, bez materiálního zájmu, které se uskutečňuje ve vymezeném prostoru a času a probíhá řádně podle daných pravidel. Hra má cíl v sobě samé, nedosahuje žádného užitku, je doprovázena pocitem napětí, radosti a vědomím jiného bytí, než je všední život. Velký význam má pro hru prvek tajemství. Huizinga uvádí příklad malých dětí, které vnášejí do hry tajemství a zvyšují tak její půvab. *„To je něco jen pro nás, ne pro ostatní. Co ti ostatní tam venku dělají, na tom nám teď nějakou dobu nezáleží. V oblasti hry neplatí zákony a zvyky obyčejného života. My ‚jsme‘ a ‚děláme‘ ‚něco‘ ‚jiného‘.“* (Huizinga, 1971, s. 19).

Hra je podle Huizingy nápodobou něčeho skutečného nebo smyšleného a důležitým doprovodným prvkem hry spojeným s vymezením hranice reálného a smyšleného je maskování. *„Převlečený nebo maskovaný člověk ‚hraje‘ úplně jinou bytost. ‚Je‘ jinou bytostí.“* (Huizinga, 1971, s. 20; srov. Horká a Syslová, 2011; Svobodová, 2011). Stačí přitom pouze jeden konkrétní znak, charakteristický prvek, určující postavu; u dětských her to mohou být například čepice policisty, čelenka indiána nebo klacík zastupující jakoukoli zbraň.

Další významný koncept teorie her přinesl Caillois (1961), který uvádí dvě roviny klasifikace her – podle stupně organizovanosti hry a podle cíle hry. Z hlediska organizovanosti (formalizovanosti) Caillois rozlišuje 1) neformalizované hry (tzv. *paidea/play*) – do této kategorie spadá např. spontánní dětské hraní a 2) formalizované (tzv. *ludus/game*), což jsou hry s oficiálními pravidly, např. kopaná. V rovině pak Caillois člení hry podle jejich cíle a rozlišuje čtyři typy – agon, alea, mimikry a ilinx. Níže o jednotlivých typech her stručně pojednáme.

1) *agon* – tento typ hry je postaven na dovednostech, schopnostech a zápolení. Jeho cílem je vítězství, které je plně v rukou hráčů a závisí na míře jejich snažení a na jejich rozhodnutích. Jeho podstatou je zápolení, snaha. Patří sem všechny sportovní hry a disciplíny (např. kopaná, atletika, ale i šachy).

2) *alea* – je typ hry, u něhož je vítězství dané mírou pravděpodobnosti, náhody, a není zcela závislé na vůli hráče. Na rozdíl od *agon* tento druh hry neguje vůli, práci, zkušenost (např. ruleta, hra v kostky).

3) *ilinx* – hry, při kterých hráč vyhledává stav závratě (*vertigo*), při němž dochází k dočasnému narušení rovnováhy a vnímání – různé druhy adrenalinových aktivit a sportů (např. bungee jumping, houpání se, rotace, tanec valčíku).

4) *mimikry* – pro tento typ hry je charakteristické dočasné přijetí iluze (doslova vstup do hry – *in ludus*) či fikce, kdy hráč vstupuje do nové role či do imaginárního prostoru a času. Při této formě her se často uplatňuje zmiňované maskování, rekvizity, zástupné předměty či symboly. Princip *mimikry* lze spatřovat u ostatních živočichů – změna zbarvení (některé druhy hmyzu, či obojživelníků) či nápodoba u savců včetně člověka (zívání, běh, smích). Do této kategorie patří také divadelní a dramatické hraní. Hráč má užitek a potěšení ze samotného „bytí“ někým jiným. (Caillois, 1961, s. 12–26).

Výše uvedené typy her je možné dále rozdělit na hry orientované na proces (*ilinx*, *mimikry*) a na výsledek (*agon*, *alea*)¹⁹, přičemž jedna herní disciplína může v závislosti na úhlu pohledu spadat do několika různých kategorií. Například dostihový závod lze vnímat jinak z pohledu žokeje (*agon*), z pohledu diváka – představení, podívaná (*mimikry*) či z pohledu sázkaře (*alea*). Příkladem z oblasti dramatiky jsou improvizční zápasy tzv. *Improligy*, kde proti sobě soutěží dva týmy v různých improvizčních disciplínách (*agon a mimikry*), a zadání (témata, prostředí, či další

19 I v dramatické výchově lze pozorovat totéž rozdělení na výsledek a proces (viz kapitola 2.3). Orientace na výsledek může být patrná v přehlídkách dětských divadel (*youth actors/theatre*) a s nimi spojeným elementem soutěže (postupové přehlídky). Orientace na proces v tzv. strukturovaném dramatu je charakteristická v práci Dorothy Heathcotové nebo Cecily O’Neillové v zahraničí, nebo u Radka Marušáka a Evy Machkové u nás.

upřesnění úkolů) pro soutěžní týmy bývají určeny náhodným výběrem či losem nebo přímo diváky (*alea*).

Pro dramatickou výchovu je ovšem důležitý ten rozměr hry, v němž účastník dočasně přijímá novou identitu a/nebo fiktivní situaci a v této roli a/nebo situaci jedná a prožívá – tedy mimikry. Tento způsob hraní bývá v literatuře označován různě, např. hra „*námětová, fantastická, nápodobová (Příhoda, 1963), dramatická (Příhoda, 1963; McCaslinová, 1990), předstírání a nápodoba (Millarová, 1978) či symbolická (Piaget-Inhelderová, 1970).*“ (Machková, 2007a, s. 13).

2.1.4 Tvořivost

Tvořivost lze chápat jako „*tendenci a schopnost tvořit a rozpoznávat myšlenky, alternativy či způsoby, které mohou být úspěšně využity k řešení problémů, komunikaci s ostatními či k pobavení sebe a ostatních.*“ (Franken, 1994c, s. 396, volně přeloženo autorem, srov. Pecina, 2008). Tvořivou práci v kontextu školního vyučování definuje Maňák (2001) jako: „*[...] potencionální uplatnění aktuálních sil žáků při řešení úkolů v situacích vyjadřujících netradiční přístupy, neobvyklé metody a změněné nástroje při dosahování daných cílů ve školních podmínkách [...]*“ (Maňák, 2001, s. 10).

Wallas (1926) uvádí čtyři fáze procesu kreativního myšlení: 1) příprava – v této fázi je problém nahlížen z více úhlů pohledu a podrobován zkoumání, 2) inkubace – problém je předmětem podvědomého přemýšlení, 3) iluminace – shluk myšlenek nabývá formy možného řešení problému, 4) ověření – v této závěrečné fázi je výsledek vyhodnocen jako přijatelný či nepřijatelný.

Wallas dále provádí členění kreativity v závislosti na operační komplexitě problému a schopnosti abstrakce a rozlišuje následující 4 úrovně: 1) expresivní – jedná se o základní úroveň tvořivosti, která se vyznačuje přímočarostí a naivitou, lze ji pozorovat u školních dětí; 2) invenční – představuje schopnost tvořivě pracovat s již známými poznatky (divadelní, filmová tvorba, technické inovace); 3) inovační – vyžaduje hlubší porozumění problematice, objevuje se ve vědecké práci či umělecké tvorbě; 4) emergetivní – představuje nejvyšší úroveň tvořivosti uplatňovanou v dílech geniů, jejichž význam má globální přesah.

V dramatické výchově, resp. ve výchově a škole obecně, se u žáků zpravidla pracuje na úrovni expresivní tvořivosti, která v daném momentě „přináší nové vzhledem k vývoji žáka, je spontánní, nevyžaduje speciální kvalifikaci a uplatňuje se příležitostně“ a působí přímo na žáka a jeho bezprostřední okolí (Machková, 2007a, s. 18).

2.1.5 Partnerství

Princip partnerství podle Machkové (2007a) výrazně ovlivňuje jak sociální klima a atmosféru ve výuce, tak i její obsah. Princip partnerství je úzce spojen s kooperací, komunikací, empatií a tolerancí, a to nejen mezi žáky, ale i na úrovni žák/žáci – učitel a proto je princip partnerství, tj. především přijetí druhého člověka takového jaký je a snaha vidět na člověku jeho pozitiva, je v dramatické výchově klíčový (Machková, 2007a). Rogers (1957) tento princip pojmenovává jako „*nepodmíněné pozitivní nahlížení*“ (s. 97) s tím, že tento způsob nahlížení může vést k pozitivním změnám v osobnosti druhého člověka.

Machková (2007a) dále uvádí, že k vytvoření pozitivního, tolerantního a povzbudivého klimatu ve třídě přispívají předem jasně daná pravidla práce a soužití a zejména kvalita a zralost učitele (projevování zájmu o žáky, schopnost naslouchat a empatie). Takovéto klima umožňuje řešení případných problémů klidně a věcně.

Partnerství je podle Machkové (2007a) principem zaznamenávajícím hranici přechodu od principů obecných a společných pro oblast výchovy a vzdělávání ke skupině principů, které jsou vlastní pouze pro dramatické tvorbě a dramatické výchově. Poslední výzkumy potvrzují efektivitu využití kooperačního učení ve výuce k rozvoji nejen v rámci daného vyučovaného předmětu, ale i v rovině osobnostního rozvoje, KK a dalších oblastí (viz Davoudi a Mahinpo, 2012). Přestože partnerství v oblasti DV a dramatické tvorby má poněkud odlišný či hlubší rozměr, je v této práci partnerství uvedeno ve skupině první spolu s ostatními obecnými principy dramatické výchovy.

2.1.6 Psychosomatická jednota

Princip psychosomatické jednoty se týká především problematiky herecké teorie a označuje jednotu vnitřního světa člověka s tělem. Velký průlom v historii metodiky herectví zaznamenal K. S. Stanislavský, který posouvá herecké vyobrazení k hereckému výrazu. Machková uvádí:

„Psychosomatická jednota souvisí s tím, že herectví je umění, jehož výrazový prostředek je totožný s tvůrcem, že herec tvoří sám svou osobou. Základem je pravda vnitřních pochodů, emocí a vnitřního zaujetí, soulad člověka, který se vyrovnává s vlastním tělem, jeho těžištěm či opěrným bodem, napětím [...]“ (Machková, 2007a, s. 23).

Jaroslav Vostrý hovoří o herectví jako o „specifickém způsobu chování, vyvolaném nikoli reálnými okolnostmi, ale imaginací.“ (Vostrý, 1966, cit. dle Machkové, 2007a, s. 23). Tento způsob hereckého jednání je omezen na výjimečné, talentované jedince a týká se zejména profesionálních herců; v běžné výuce se s ním prakticky nesetkáme.

2.1.7 Fikce

Hraní role je podmíněno vytvořením nového fiktivního kontextu, které se od reality liší místem, časem, postavami, vztahy nebo problémy, popř. jejich libovolnou kombinací. Machková (2007a) tuto fiktivní situaci, hru „jako“, „jakoby“, předstírání (v anglickém jazyce *make-believe*) označuje souhrnně jako symbolizaci. Fikce žákovi umožňuje neomezený pohyb v prostoru a čase, zakoušet nové a nepoznané situace a řešit nové a citlivé problémy. Současně však poskytuje bezpečí, nehrozí následky rozhodnutí a činů, vše lze vrátit a zkusit znova a jinak. Fikce tímto žákovi nabízí příležitost pro „*sebepoznání, uvědomování si svých možností i hranic a prozkoumávání svých tužeb i obav.*“ (Machková, 2007a, s. 24)

2.1.8 Hra v roli

Hra v roli je princip, který odlišuje dramatickou výchovu od jiných výchovných koncepcí, které metodu či techniku hry v roli také využívají, jako je např. osobnostně-sociální výchova (Valenta, 2008). Hru v roli lze v nejobecnější rovině definovat jako „*praktické realizování fiktivnosti; jednání ve fiktivní skutečnosti či jako symbolickou hru založenou na mezilidských vztazích, charakterech a jednání.*“ (Machková, 2007a, s. 24). Machková (2007a) dále uvádí:

„Hru v roli provádí hráč svou vlastní osobou, celým svým reálným psychosomatickým aparátem, tedy nikoli jen tělem ani jen myšlením nebo slovem. Je to jednání reálně uskutečněné, ne pouze myšlené nebo slovně popsáné, je v něm přítomen prožitek a utváří se jím zkušenost. Psychologicky je základem hry v roli vnitřní představa. Hodnotná (výchovně i umělecky) hra v roli je založena na vnitřních charakteristikách a motivacích zobrazované osoby, tvora nebo jevu.“ (Machková, 2007a, s. 96)

2.1.9 Zkoumání a experimentace

Fikce a hra v roli umožňují experimentovat se situacemi, tvořivě přistupovat k hledání nových řešení problémů a situace dle libosti znovu opakovat. Hra takto dostává podobu experimentu. Je-li situace přehrána pouze jednou, žák stěží pozná různé možnosti, které dané situace či charaktery postav nabízejí, a může naopak vést ke schematickým rigidním postupům řešení, zjednodušování, netvořivosti a případně i netoleranci (Machková, 2007a). Tato kategorie má určitou podobnost se zmíněnou zkušeností a prožíváním (oba principy jsou při této formě experimentace přítomné), ale experimentace se vymezuje právě možností opakovaného prožívání, umožňujícího hlubší reflexi a případnou alteraci.

2.1.10 Improvizace

Improvizaci lze zjednodušeně chápat jako jednání bez přípravy, bez textu, scénáře. Improvizujeme v situacích, kdy jsme nuceni reagovat na nečekané situace, překážky a konflikty. Jedná se o typický příklad *„hravosti, neboť je bez nátlaku a sankcí.“* (Machková, 2007a, s. 25). Uplatňování tohoto principu je při svém uplatňování z pohledu aktéra (herce, žáka) provázeno pocitem svobody tvoření a zároveň i pocitem napětí, kdy dochází k nečekaným proměnám dramatických situací a je třeba na ně pružně reagovat. Žáci, kteří nejsou dostatečně tvořiví a pohotiví, mohou tento tlak vnímat nepříjemně, a je tedy na učiteli, aby dokázal vytvořit takový kontext (téma, zadání, organizační formu práce, klima ve třídě), aby bylo toto napětí nastaveno přiměřeně věku a schopnostem žáků.

2.1.11 Principy výchovné dramatiky – shrnutí

Výše uvedené principy jsou podle Machkové (2007a) pevně spjaty s DV, nejsou vždy ovšem uplatňovány všechny najednou. Vyučující volí, v závislosti na vymezených cílech výuky, na který z principů bude kladen důraz, a proto se přítomnost a míra zastoupení jednotlivých principů v jednotlivých hodinách obvykle liší. U dramatické výchovy, která má komplexně přispívat k osobnostnímu rozvoji žáka, nastává problém v případě, kdy je jednostranně kladen důraz na jeden z principů na úkor ostatních. Záměrné nevyvážené či jednostranné zastoupení některých principů ve výuce jiného předmětu (například statické rolové hry v hodinách anglického jazyka probíhající v lavicích, bez dramatického uvedení do role, bez elementu zpřítomnění atd.) je částečně obhajitelné vzhledem k cílům výuky, které se zpravidla týkají vzdělávacího obsahu pro daný předmět. Nejedná se však již ovšem o DV, ale o aplikované principy výchovné dramatiky v jiném předmětu.

2.2 Hra v roli jako metoda dramatické výchovy

V předchozí kapitole byla nastíněna hra v roli jako jeden ze základních principů dramatické výchovy. Dramatická výchova dále pojímá hru v roli i jako metodu, která směřuje k naplnění vzdělávacích a výchovných cílů. Podle Valenty (2008) se jedná o metodu, která:

„[...] vede k plnění osobnostně rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců), zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti, jevy ap.) včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého.“ (Valenta, 2008, s. 53)

Pro používání rolových her je třeba v závislosti na cíli nastavit míru proměny hráče ve hře; určit, zda je pro optimální efekt hry třeba, aby hrál hráč sám (za) sebe, nebo jednal v roli někoho jiného.

Valenta (2008)²⁰ podle míry identifikace hráče s rolí rozlišuje tři úrovně hry v roli:

1) Simulace – hráč jedná ve hře sám za sebe, ale za jiných (fiktivních nastavených) okolností. Tato rovina vyžaduje, aby hráč jednal ve hře za sebe, ale v jiných, momentálně ve skutečnosti „nepřítomných“, ve hře však „přítomných“, okolnostech.

2) Alterace – na této rovině bere hráč na sebe nějakou jinou roli ve smyslu „já, když jako hráč hraji ...“. Role jsou zde vymezeny spíše jako funkce či povolání, z hlediska spíše biologických atributů (např. starší dáma) nebo jako některá ze základních existenčních rolí (např. matka, bratr).

3) Charakterizace – je typem rolové hry, která proniká hluboko do vnitřních motivací a nuancí postojů postavy, do hledání psychických charakteristik a zkoumání a vytváření jejího vnitřního života, což se pak samozřejmě zhodnocuje v rámci hry, v prožitku hráče a ve vnějších projevech postavy. Charakterizace se snaží ukázat nejen obecné rysy hraného jevu, ale též jeho individuální specifičnosti v konkrétním případě a v konkrétní variantě.

Další úhel pohledu na metodu rolového hraní v DV nabízí Morganová a Saxtonová (1987), které rolové hraní člení jak z hlediska osobní angažovanosti hráče (jednotlivé fáze procesu zahrnují: zájem, zapojení, zaujetí, zvnitřnění, interpretování a hodnocení), tak v druhé rovině na základě hráčovy identifikace:

- 1) Dramatické hraní – hráč představuje sám sebe ve fiktivní situaci.
- 2) Plášť experta – hráč představuje sám sebe, pohlíží na situaci jiným pohledem, pohledem experta.
- 3) Hra v roli – hráč v roli představuje konkrétní postoj nebo úhel pohledu, který se od jeho vlastního liší.
- 4) Charakterizace – hráč představuje konkrétní životní styl, který je jiný než jeho vlastní.
- 5) Herecká tvorba – hráč vyobrazuje konkrétní postavu pomocí symbolů, pohybů, gest a hlasu (Morganová a Saxtonová, 1987).

20 Viz také Machková, 2011, s. 17.

Taxonomie v rovině hráčovy identifikace u Morganové a Saxtonové (1987) a míře proměny osobnosti hráče u Valenty (2008) je v jistých ohledech podobná. Simulace, alterace, charakterizace u Valenty přibližně odpovídají dramatickému hraní, hraní v roli a charakterizaci (případně herecké tvorbě) u Morganové a Saxtonové. Jejich členění je navíc doplněno o techniku *plášť experta*. Tu je ovšem možné považovat za podkategorii hry v roli, ve které hráč jako expert zastává určitý úhel pohledu, který se od jeho vlastního může lišit, a v souladu s tímto nově získaným pohledem také jedná. Ve skutečnosti žák expertem není, ale ve hře se jím jakoby stává, a tato role ho zmocňuje z již známých informací o zadané problematice tvořit informace nové, viz Wagnerová (1976), Heathcote (1995). Zde je právě uplatňována tvořivost v rovině invenční (viz 2.1.4). Další otázkou je, zda i dramatické hraní již samo o sobě není hrou v roli – jak bylo řečeno v kapitole 2.1.8, hra v roli je principem, který je přítomen ve všech formách dramatického hraní. Vedle toho v literatuře existují různé pohledy na rolové hraní a přístupy k jeho členění, viz Bolton (1984), O'Toole (1992), O'Neillová (1995); v této práci se budeme terminologicky držet jednoduššího a systémově jednoznačnějšího členění Valenty (2008).

2.3 Orientace dramatické výchovy na produkt versus na proces

V oboru DV existují dva různé přístupy k práci s žáky. Na jedné straně stojí dětská divadla a divadelní soubory orientované na produkt – tj. ucelený jevištní tvar určený k předvedení před diváky (představení, přehlídka, soutěž). Na straně druhé způsob práce, při kterém se k prezentaci jevištního tvaru nesměřuje, anebo je finální výsledek pouze dílčím a méně důležitým cílem, při kterém je podstatný proces, ve kterém probíhá dramatická hra či vzniká představení za tvořivé spoluúčasti žáků (Machková, 2011). V druhé polovině 20. století díky průkopnické práci praktiků a výzkumníků (např. Brian Way, Dorothy Heathcoteová, Cecily O'Neillová, Gavin Bolton, John O'Tool a dalších) dochází k posunu pozornosti od produktu k procesu a tento způsob práce je označován jako strukturované drama (*process drama*)²¹. Strukturované drama se za posledních

21 V češtině jsou v tomto významu používány ekvivalentní termíny strukturované drama, školní drama nebo konvencionální drama.

50 let vyvinulo v uznávaný přístup využívající specifickou metodiku a techniky, tak jak jej v praxi prezentují její přední současní představitelé Cecily O’Neillová, Jonothan Neelands, Juliana Saxtonová, Norah Morganová a další. Blíže bude o strukturovaném dramatu pojednáno v kapitole 3.4.7.

3 Dramatická výchova ve výuce cizích jazyků

3.1 Teoretická východiska oboru dramatické výchovy ve výuce cizích jazyků

Aplikace výchovné dramatiky na výuku jazyků je v praxi zpravidla omezena na jazykové hry s prvky dramatiky nebo jednoduché rolové hry – improvizované nebo dle předepsaného scénáře (Kaová a O’Neillová, 1998). Lingvodidaktické publikace pojednávají o technikách výchovné dramatiky spíše okrajově, většinou jako součást kapitol zaměřených na rozvoj mluvní řečové dovednosti nebo uvádí komunikační cvičení či aktivity s akcentem na plynulost jazykového projevu. Škála technik je přitom omezena na různé jazykové hry s prvky dramatiky, jednoduché rolové hry a simulace (často předcházející učebnicovému textu nebo tematickému celku nebo na ně navazující), případně je doplňují o praktické příklady využití (srov. Scrivener, 2009; Harmer, 2010). Scrivener (2009) uvádí výčet a stručnou charakteristiku typů dramatických aktivit: rolová hra, simulace, dramatická hra, řízená improvizace, rozehrání dramatických situací, připravené improvizované scénky. V následujících kapitolách se podrobně zaměříme na průnik obou oborů, tj. didaktiky cizích jazyků a výchovné dramatiky, a pokusíme se zmapovat tuto oblast z hlediska jejího přínosu pro žáky učící se cizímu jazyku, nároků kladených na učitele, diverzity přístupů a aplikace různých oblastí dramatické výchovy ve VCJ a příklady nejčastěji využívaných technik.

Pokud jde o odborné publikace zabývající se danou problematikou, jedná se též o poměrně malý okruh vědců a praktiků (*practicioners*). Ze zahraničních autorů můžeme jako nejvýraznější uvést Shin May Kaovou a Cecily O’Neillovou, které se zaměřují zejména na strukturované drama (*proces drama*) ve VAJ a uvádí příklady výzkumu autorů z různých částí světa. Samy však poukazují na problém reliability uváděných výzkumů. Jedná se zejména o kvalitativní výzkum (případové studie), který poskytuje vhled do aplikační roviny strukturovaného dramatu v konkrétní edukační realitě toho daného autora. Dalším je Jonothan Neelands z *University of Warwick*, který se zaměřuje na vyprávění příběhů a práci s literárními předlohami. Erika Piazzoliová z dublinské *Trinity College* se zaměřuje na aplikační rovinu strukturovaného dramatu ve výuce italského jazyka, jeho potenciál v rozvoji interkulturní kompetence žáků a dále se zabývá reflexí učitele (*in-action-reflection* a *on-action-reflection*). V longitudinální případové studii se Piazzoliová (2016) zabývá implementací metody strukturovaného dramatu ve výuce

italštiny jako cizího jazyka u učitelů a prostřednictvím reflexí mapuje jejich rozvoj a změny v přístupu. Toto 7leté sledování je první prací svého druhu v oblasti dramatické výchovy ve VCJ. Dalším příkladem je Filippo Fonio působící na francouzské *Université Grenoble Alpes*, který při výuce cizího jazyka používá drama s důrazem na produkt (tj. inscenační tvorba určena k prezentaci před diváky) a ve své vědecké práci se zabývá estetickou stránkou divadelní tvorby a jejím vnímáním.

V českém kontextu stojí za zmínku práce Pavly Fejfarové, která mapuje a propojuje oblasti VAJ a DV. Podobně detailně se danou problematikou zabývají práce slovenských autorek Daniely Bačové, Andrei Billikové a Márie Kiššové z Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (2013). Za pozornost stojí také projekt Barbory Müller Dočkalové nazvaný „Divadlo jazyků“, který již od roku 2009 funguje jako přehlídka dětských divadelních představení v anglickém jazyce, a zároveň je v rámci festivalu každé dva roky pořádána konference Divadlo jazyků, která slouží jako platforma pro sdílení zkušeností prostřednictvím přednášek a workshopů. Za ojedinělý počín Dočkalové je možné považovat také implementaci výchovné dramatiky do školního vzdělávacího programu na Základní škole Marjánka v Praze tak, že anglický jazyk je na 1. stupni systematicky vyučován prostřednictvím metody *Act and speak*, která vychází z principů výchovné dramatiky²².

3.2 Přínos aplikace dramatiky ve výuce cizích jazyků

Výzkumy z oblasti VCJ i DV se shodují v tom, že zařazování technik DV do výuky přispívá ke komplexnímu rozvoji osobnosti, zejména v oblasti komunikační, sociální²³ i interpersonální kompetence (Kaová a O’Neillová, 1998). Dramatická výchova ve VCJ podle Wesselsové (1987) umožňuje:

- „interakci s vysokou mírou autenticity včetně imperfekcí (váhání, přerušení, vyrušení, nedorozumění, pauzy),

22 Viz webové stránky jazykové školy Jevišťe (Jevišťe, 2005)

23 Základní složky sociální kompetence jsou emoční a sociální inteligence a sociální dovednosti. Sociální dovednosti jsou „učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci“ (Gillernová, 1998, s. 32). Podle Podšubkové (2004) zahrnují schopnost komunikovat, adekvátně reagovat na nové situace, porozumění pocitům vlastních i ostatních lidí, sebeovládání, adaptace na nové prostředí a objektivní sebepojetí. Základními prvky sociální dovedností jsou dle Gillernové (1998) vzájemné poznávání, důvěra, vytváření příznivé emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevování tolerance a zodpovědnosti.

- interakci v situacích, které jsou pro žáky nové a neznámé,
- vystupování v nových či méně známých profesních, společenských rolích,
- zapojení emocí různé povahy a intenzity a práci s nimi,
- zapojení práce s tělem – mimika, gestikulace, řeč těla a experimentace s nimi,
- příležitost v této interakci aktivovat novou slovní zásobu a jazykové formy“ (s. 10–11, volný překlad autora).

Diskuze a týmová práce v rámci přípravy a realizace dramatického projektu (scénky či divadelního představení) nabízí žákům cennou příležitost k autentické komunikaci a osobnostnímu rozvoji (Duff a Maley, 2009). Podobnou míru autenticity nabízí i strukturované drama, které navíc pracuje s dramatickým napětím (O’Neillová a Lambert, 1991). Pokud taková komunikace probíhá v cílovém jazyce, pak její autenticita přispívá k jazykovému osvojování, tzn. procesu jazykového učení probíhajícímu podvědomě (podobně jako se dítě učí svému rodnému jazyku), a v jehož důsledku se mluvený projev stává plynulejším a přirozenějším (viz Krashen, 1982).

3.3 Nároky kladené na učitele

Aplikace dramatiky v jiných předmětech, tedy i ve VCJ je oproti DV značně zúžená, zejména z toho důvodu, že průnik zkušenosti a erudice v oblasti jazykové výuky a dramatické výchovy u učitelů je poměrně vzácný. Tato situace je dobře patrná i v oblasti výzkumu. Vedle znalostí a zkušeností v obou disciplínách jsou zde velké nároky na učitele zejména v rovině přístupu k učení a jeho osobnosti. Wesselsová (1987) uvádí následující:

- nadšení pro učení i pro žáky,
- schopnost navázat s žáky vztah vzájemné důvěry, tak aby se žádný ze zúčastněných necítil „v ohrožení“,
- pečlivé plánování a strukturování hodiny,
- schopnost vytvořit příležitost k učení a neustále nabízet impulzy, které u žáků budou podněcovat aktivitu a pozornost,
- v případě náročnějších dramatických technik (např. učitel v roli) i ochotu riskovat a hrát různé role.

Aplikace dramatiky ve VCJ klade důraz na bezprostřednost a neformálnost improvizovaných aktivit spíše než na kvalitu provedení (Kaová a O'Neillová, 1998). Dorothy Heathcoteová (1972) doufá v:

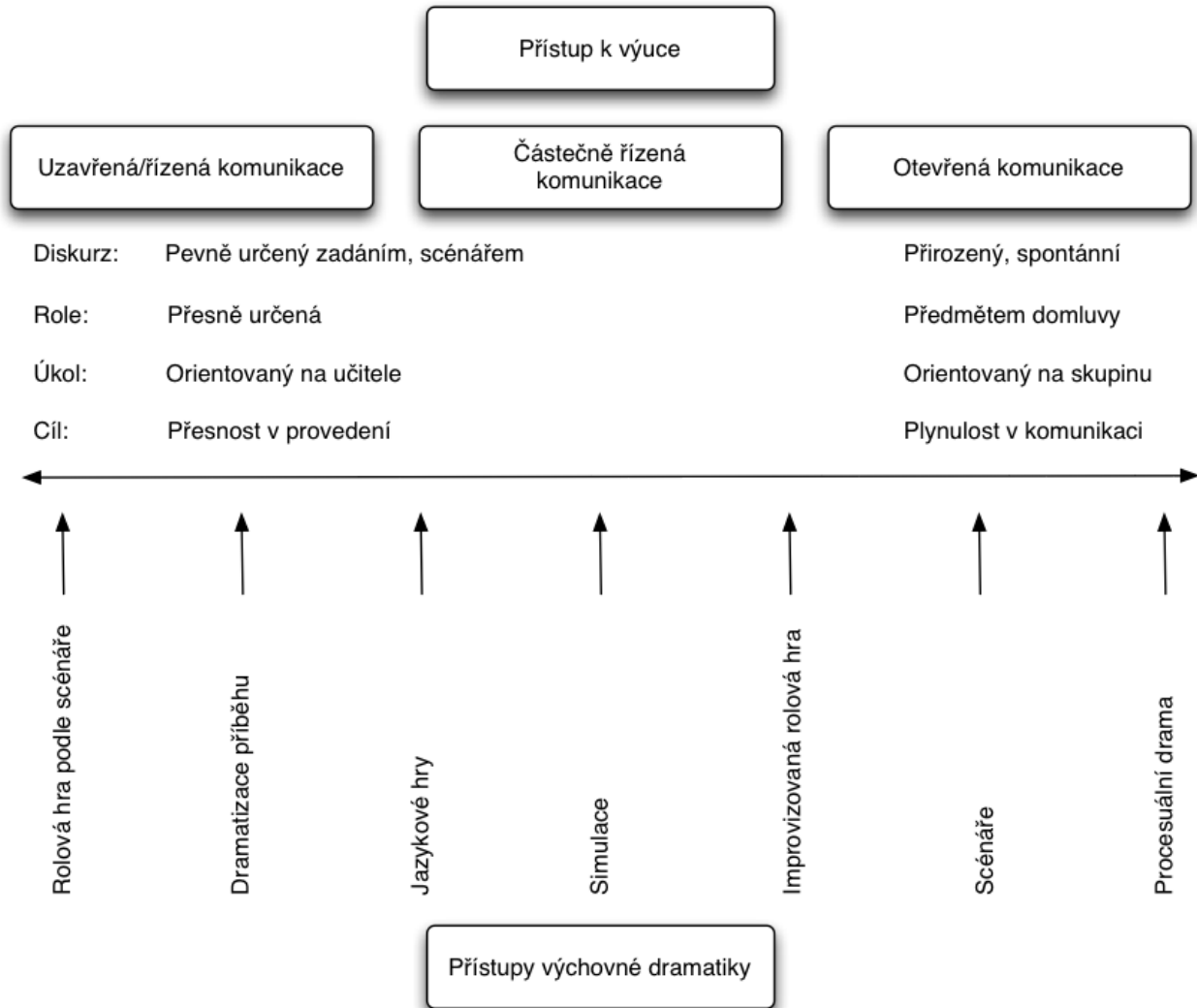
„[...] takové učitele, kteří se nebudou bát navázat vztah s žáky, nebudou se bát přiznat, že neví, nepřestanou se snažit poznávat a učit se více o dynamice vyučovacího procesu, kteří budou do školy přinášet sebe celé a snažit se kdykoliv naplnit potřeby jejich žáků tak, aby učení bylo smysluplné, kteří dobře vychází s těmi, které učí, takové kteří se nebojí tupých, agresivních, neakademických „zlobivých“, kteří jsou schopni si přiznat, že jsou dnes unaveni a že jejich třída může převzít část odpovědnosti“ (Heathcoteová, 1972, cit. dle Wesselsové, 1987, s. 15, volný překlad autora).

Heathcotová ve svém pojetí učitelské profese s výrazným předstihem naznačuje principy konstruktivistického přístupu k učení, roli učitele jako partnera a z jejích slov je patrná síla její osobnosti, sebevědomí a zároveň zájem o žáky.

3.4 Kontinuum dramatických přístupů ve výuce cizích jazyků

Ve VCJ lze aplikovat celou škálu přístupů a technik DV od přípravy a realizace inscenace textové předlohy či scénáře, přes jednoduché hry s dramatickým nábojem a rolové hry, až po strukturované drama. Na základě cíle výuky učitel následně volí metody a techniky. Kaová a O'Neillová (1998) člení přístupy dramatické výchovy ve VCJ podle hlavního kritéria otevřenosti komunikace od těch nejuzavřenějších, nad jejichž obsahem a zpracováním má vyučující největší kontrolu (zpracování scénáře, dramatizace příběhu); přes rolové hry a simulace, jejichž obsah je z větší části určen vstupním materiálem a charakteristikou zadání s omezeným podílem vlivu vyučujícího na průběh a výsledek ve vlastní rolové hře či simulaci; až po strukturované drama, ve kterém učitel často sám vstupuje do role v rámci příběhu (technika učitel v roli – *teacher in role*) a žáci mají v průběhu dramatického hraní značný vliv na rozhodnutí a jsou tak spoluzodpovědní za výsledek. Na této škále je patrná i korespondence v dichotomii dalších aspektů jazykové výuky jako jsou: přirozenost – umělost diskurzu, míra určenosti – volnosti zadání role, orientace úkolu na učitele – žáka, jazyková přesnost (*accuracy*) – plynulost (*fluency*) (Obrázek 8). Jednotlivé

přístupy DV budou níže stručně popsány a charakterizovány, včetně jejich možného využití ve VCJ.



Obrázek 8 - Kontinuum dramatických přístupů aplikovaných ve VCJ (Kao a O’Neillová, 1998, s. 6)

3.4.1 Rolová hra podle scénáře

Rolová hra podle scénáře zde představuje ze strany učitele pevně řízený obsah a výukový proces, který spočívá zejména v práci s textem, jeho analýze, následném nastudování textu (porozumění charakterizaci příslušné postavy a naučení se jejímu jevištnímu jednání, tj. akci

a promluv příslušné postavy, včetně narážek²⁴) a nakonec v inscenování textu na jevišti. Pro maximalizaci vzdělávacího a výchovného potenciálu takové práce se scénářem či textem je vhodné žáky maximálně zapojit do interpretačního a inscenačního procesu, během něhož žáci společně hledají smysl a význam textu, spoluutváří inscenační rámec a případně se spolupodílí i na režii inscenace (Machková, 2007).

Z vlastních pozorování při návštěvách hodin anglického jazyka na základních školách se setkáváme převážně právě s rolovým hraním v podobě memorování a přehrávání krátkých dialogů zaměřených na běžné praktické každodenní činnosti (rezervace hotelu po telefonu, ubytování na recepci hotelu, seznámení na večírku). Domnívám se, že tento způsob práce má své výhody – žáci mají přesně danou předlohu, a pokud si dialog správně zapamatují, mají jistotu jazykové správnosti; v případě, že mají k dispozici také předlohu v podobě nahrávky, mají možnost ji imitovat, a rozvíjet tak výslovnost v rovině jak segmentálních, tak suprasegmentálních aspektů výslovnosti; tento typ úkolů zároveň přispívá k rozvoji mechanické paměti. Z pohledu učitele je zadání jednoduché a kritéria hodnocení jsou jasná (plynulost a jazyková správnost).

Práce se scénářem by však neměla být zaměřena na pouhé memorování a předvedení textu, při němž může být u žáků nižší motivační potenciál. Práce se scénářem nepřispívá k rozvoji tvořivosti, a pokud nedochází k aktivování a upevnování naučených frází ve volné konverzaci, mluvní projev žáka bude málo plynulý a přirozený. Existuje řada způsobů, jak práci se scénářem ozvláštnit: předchozí analýzou situačního kontextu, modifikací/personalizací scénáře, nahrazením scénáře rolovými kartami, posunem hry v rovině identifikace hráče s rolí až na úroveň charakterizace (Valenta, 2008). Níže se budeme některými z uvedených možností zabývat.

3.4.1.1 Analýza situačního kontextu dialogu

Analýza situačního kontextu dialogu, do které jsou žáci aktivně zapojeni, umožní hlubší porozumění textu a plastičtější představu o situaci a následně i snazší vstoupení do role. Učitel tento kontext elicituje pomocí otázek zjišťujících kdo, s kým, kdy, kde, proč a jak hovoří. Získanou

24 Narážka je termín užívaný v divadelní praxi označující jednání herce na jevišti (zpravidla promluva nebo akce), které předchází promluvě jiného herce.

společnou představu o situačním kontextu je možné obohatit doplňujícími informacemi (učitel si je může vymyslet), a dialog tak učinit živější a zábavnější. Například v dialogu ilustrovaném rolóvými kartami na Obrázku 9 může být žákům „prozrazeno“, že Mandy se Jimovi velice líbí, a dialog tím dostává nový rozměr. Pro složitější texty či divadelní hry je analýza situačního kontextu naprosto nezbytná a bez ní samotné má memorování replik a narážek (a případně jejich následná inscenace) jen nepatrný význam z hlediska osobnostního a sociálního rozvoje (Machková, 2007) a jen v omezené míře přispěje k rozvoji KK.

A)

<p>MANDY: on the telephone 734 5222. Hello. <u>Yes, speaking.</u> No, <u>I'm afraid I'm not.</u> <u>Yes, I am. Why?</u> <u>What a lovely idea!</u></p>	<p>JIM: on the telephone <u>Is that Mandy?</u> Hello, <u>it's Jim here.</u> Listen, are <u>you free on Friday?</u> <u>Oh, what a pity!</u> Are <u>you free on Thursday?</u> <u>Well, let's go to a disco.</u></p>
---	--

B)

<p>A: on the telephone <u>answer the phone</u> <u>give your name.</u> <u>refuse politely.</u> <u>accept</u></p>	<p>B: on the telephone <u>ask who is speaking</u> <u>greet A.</u> <u>invite A to do something.</u> <u>invite A in a different way.</u></p>
--	---

Obrázek 9 – Příklad rolóvých karet (Holden, 1982, s. 75)

3.4.1.2 Modifikace scénáře

Pokud jsou žáci obeznámeni s dramatickým textem, tj. rozumí mu a jsou schopni jej reprodukovat, mohou přistoupit k práci s rolóvými kartami, které obsahují pouze jejich vlastní

repliky, a musí pohotově reagovat na narážky²⁵ partnera (Obrázek 9a). Dále je možné vytvořit rolové karty, ve kterých jsou jména, časové a místní údaje a další důležité informace nahrazeny mezerou, a úkolem žáků je je doplnit libovolně tak, aby ve výsledku situace dávala smysl.

V momentě, kdy se žáci naučí používat jednotlivé fráze, mohou pracovat s dalším typem rolové karty, kde jsou repliky zredukovány na úkoly (Obrázek 9b) – žáci tak nemusí nezbytně používat formy z původního scénáře, ale mohou se jím inspirovat a variovat již známé fráze a věty s těmi, které se nově naučili. Tímto se žáci při realizaci dramatického textu mohou posouvat od řízených aktivit k aktivitám otevřenějším a také se posouvat od přesně daných jazykových struktur a obsahů k jazykovým funkcím.

3.4.1.3 Posun v rovině hráčovy identifikace s rolí

Vedle analýzy situačního kontextu, která přispívá k plastičtější představě hráče o postavách, je možné v zadání přímo či nepřímo určit další osobnostní charakteristiky postav, jako například povahové rysy, zvyky, zlozvyky, náladu nebo informace o událostech, které emoce či náladu ovlivňují. Pro inscenaci krátkého dramatického textu s pomocí rolové karty je vhodné v zadání žákům určit doplňující informaci o emoci nebo o povahové vlastnosti, kterou v roli zahrají. Jednou z možností, jak toto zadání provést, je vylosováním kartičky s emoci/vlastností, přičemž žák svému partnerovi vylovanou emoci neukáže. Součástí zadání pak může být emoci v rozhovoru co nejpřesněji ztvárnit a zároveň se pokusit poznat emoci svého partnera. Element tajemství (viz Huizinga, 1971) a případný prvek hry (uhádni emoci) zvýší motivační náboj aktivity.

3.4.2 Dramatizace příběhu

Dramatizace příběhu označuje způsob práce, při které dochází ke ztvárnění příběhu pomocí dramatických prostředků – hereckých, loutkohereckých, pantomimických, hlasových, rytmických a dalších (Machková, 2011; Marušák, 2010). Námětem pro dramatizaci bývá zpravidla příběh s pestrým dějovým obsahem (pohádka, povídka, bajka). Takto je možné zpracovat známý i méně známý příběh. Kouzlo příběhu, který je pro žáky neznámý spočívá v tom, že učitel může touto dramatizací žáky provázet, žáci jej postupně objevují v různých rolích nabízejících různé úhly

25 Narážka – viz str. 60.

pohledu. Před rozuzlením původního příběhu může učitel příběh zastavit a pozvat žáky k tomu, aby příběh dokončili sami.

Dramatizaci příběhu je možné realizovat v menších skupinách paralelně pracujících na ztvárnění celého příběhu nebo jednotlivým skupinám zadat ke zpracování různé dílčí části. Výsledná dramatizace se běžně prezentuje pro ostatní skupiny a je nejen silným momentem pro prezentující, ale je pro ně i zajímavou zpětnou vazbou a pro ostatní zdrojem inspirace a motivace. Po prezentaci skupiny je vhodné pro pozorující žáky z ostatních skupin ponechat prostor ke sdílení svých pocitů a dojmů z výstupu a k identifikaci prvků, kterých si všimli, které jim přišly zábavné, hluboké, či jinak zajímavé. Žáci se tak učí pečlivě pozorovat a vnímat, a zároveň poskytovat a přijímat zpětnou vazbu.

Dramatizace příběhu může sloužit k rozvoji hereckých dovedností (charakterizace, práce s hlasem či pohybem), k rozvoji představivosti a tvořivosti při řešení inscenační podoby příběhu a v neposlední řadě rozvíjí KK – žáci jednak používají repliky v rámci vlastní dramatizace, a jednak komunikují s ostatními ve skupině, se kterou zadání úkolu dramatizace plní.

3.4.3 Jazykové hry

Jazykové hry jsou termínem velice obecným, a ne vždy musí nutně obsahovat dramatický element, tedy kromě elementu soutěživosti, který vytváří určité napětí. Nejedná se však vždy o dramatiku (např. křížovka, osmisměrka, šibenice nebo hra „jméno, město, zvíře, rostlina, věc“). Přesněji by tedy do kontinua dramatických aktivit na Obrázku 8 zapadal termín dramatické hry. Jedná se o různé hry a průpravná cvičení využívaná v herecké průpravě (soustředění, uvolnění, kooperace, hlas, pohyb, charakterizace, improvizace atd.) (Machková, 2007). Kategorie dramatických her je velice široká a každá z podkategorií nabízí desítky typů her. Jednotlivé typy dramatických her a cvičení je možné chápat i jako techniky a blíže o nich bude pojednáno v kapitole 3.6.

3.4.4 Simulace

Jones (1982) definuje simulaci jako událost nebo akci, která musí splňovat následující: 1) dodržování funkční reality role, tj. účastníci musí vnitřně přijmout roli a také tak podle ní jednat; 2) prostředí je simulované, není v něm žádný kontakt se skutečným světem; 3) simulace

musí být strukturovaná – během hry musí být poskytnuty veškeré potřebné informace a fakta – účastníci nesmí předstírat nebo fabulovat.

Porter-Ladousseová (2005) doporučuje další zásady, které je vhodné dodržovat a zohledňovat pro úspěšnou realizaci simulace:

1. „definovat jaký typ události bude předmětem simulace (obchodní schůzka, soud, tisková konference),
2. vymežit relevantní okruh zájmu či problém, který bude v rámci simulované události zkoumán z pohledu různých rolí,
3. definovat role, které budou účastníci simulace hrát,
4. definovat úkoly pro každou z rolí. Vhodné je nastavit úkoly takovým způsobem, aby byli účastníci mezi sebou nuceni k intenzivní interakci (kooperace, konflikt),
5. připravit a poskytnout veškeré informace nezbytné pro přesné pochopení situace a pro efektivní plnění úkolů v daných rolích,
6. určit, zda všichni účastníci budou mít přístup ke stejným informacím, nebo zda některé informace zůstanou pro určité účastníky utajené,
7. určit, kde a jak bude simulace probíhat, kdo a jak ji zahájí, kdo ji bude moderovat a řídit, jak dlouho bude trvat a jakým způsobem bude uzavřena,
8. připravit otázky pro následnou reflexi po skončení simulace“ (Porter-Ladousseová, 2005, s. 169–170, volný překlad autora).

Prostřednictvím simulace lze podle Porter-Ladousseové (2005) rozvíjet zejména dovednost diskutovat, ale také může zahrnovat čtení, poslech, psaní, rozvoj specifické oblasti slovní zásoby a zvláštních jazykových funkcí vycházejících z tematického/oborového zaměření simulace. Simulace bývá zpravidla časově a organizačně náročná jak ve fázi přípravy, tak ve fázi realizace a hodnocení. Je také náročná na soustředění a úspěšnost provedení, závisí na schopnosti hráčů plně přijmout svou roli a zodpovědně se postavit k plnění přidělených úkolů.

Příkladem využití simulací v českém vzdělávacím kontextu jsou zasedání Evropského parlamentu mládeže, která každoročně probíhají ve školních, regionálních a státních kolech. Přestože tato simulace se přímo netýká VAJ (anglický jazyk je zde pouze prostředkem), účast žáků v tomto projektu má jednoznačný vliv na rozvoj jejich komunikačních kompetencí. Žáci jsou

v rámci každého z kol vystavení intenzivnímu a autentickému užití anglického jazyka (s akcentem na formální registr – přednášení návrhů, vznášení dotazů, argumentace).

3.4.5 Rolová hra improvizovaná

Rolová hra na rozdíl od simulace neklade tak velký důraz na strukturu a úplnost vstupních informací a nemusí nutně probíhat podle logiky námi vnímané reality. Spíše než dosažení výsledku (vítězství u soudu, přesvědčení oponenta v debatě, nalezení společného řešení problému nebo vyřešení konfliktu) je u rolové hry důležité dramatické napětí, jeho prožívání a tvořivost, nápaditost a originalita, s níž jednotliví hráči v roli k řešení problému přistupují. Rozdíl mezi simulací a improvizovanou rolovou hrou by se dal přirovnat k rozdílu mezi hrou *ludus* charakterizovanou soutěživostí a řízenou pravidly a *paidea*, jejíž podstatou je hravost a smysl hry v samotném hraní (viz kapitola 2.1.3).

Kromě informací získaných z materiálního didaktického prostředku (text, nahrávka, obrázky atd.), které napomáhají utvářet situační kontext, rolové hry dále využívají rolové karty, které mají několik funkcí: vytvoří/upřesní profil role (včetně případné charakterizace), určí zadání/úkol pro danou roli a přispívají k vytvoření dramatického napětí mezi jednotlivými rolemi.

Dramatické napětí je dáno již samotným faktem, že každý žák dostane svou vlastní rolovou kartu a informace v ní jsou pro jeho partnera utajené (viz Huizinga (1971)). Úkoly jsou často v různé míře konfliktní či protichůdné; dílčím úkolem může být pokusit se dojít k řešení v podobě kompromisu. Žádný z hráčů neví, jaký je úkol jeho partnera, a je zde značný prostor pro taktiku a vyjednávání. Z mé vlastní zkušenosti se jeví jako přínosné zkušenějším a zodpovědnějším hráčům povolit libovolně doplňovat informace, ovšem tak, aby zájem jejich vlastní postavy neblokoval hru, nýbrž ji rozvíjeli tvořivým a nečekaným způsobem, aby vzájemně jeden druhého překvapovali (viz Johnston, 1979; Spolinová, 1963).²⁶

26 Tento způsob hráčského jednání (partnerství ve hře) je jedním ze základních principů improvizace, žáci jsou navyklí kompetitivnímu jednání (naproti kooperativnímu) a pro maximální využití potenciálu rolové hry je třeba se tomuto hráčskému partnerství postupně naučit formou řady různých cvičení pocházejících zejména z metodiky improvizace, která hráče učí přijímat nabídky partnera (např.: cvičení *yes, and ...*), tvořivě rozvíjet situaci (cvičení *brankář*), nelpět na svém řešení jako jediném možném.

Improvizovaná/polo-improvizovaná rolová hra je v jazykové výuce obvykle doporučována jako součást práce s textem určeným ke čtení nebo poslechu v rámci tzv. následných aktivit²⁷ a umožňuje aktivizaci nových jazykových prostředků v textu použitých. Rolová hra umožňuje žákům vstupovat do kontextu, se kterým jsou žáci již seznámeni z předchozí práce s textem (čtení s porozuměním, diskuze o textu, práce se slovní zásobou atd.). A do tohoto fiktivního kontextu vstupují jednak v rolích vybraných postav, které v textu figurují, jednak v rolích nově vytvořených pro potřeby konkrétní rolové hry. V těchto fiktivních situacích pak jednájí podle zadání. Díky zvnitřnění příběhu (princip personalizace) a aktivizaci emoční složky osobnosti (princip afektivní hloubky) dochází k trvalejšímu zapamatování nového výukového obsahu (Thornbury, 2007).

3.4.6 Strategická interakce

Strategická interakce (*strategic interaction*), označovaná také jako scénář (*scenario*), představuje dramatickou situaci, která je do značné míry rozehrána částečně improvizovanou rolovou hrou. Strategická interakce (SI) označuje specifickou techniku dramatické výchovy využívající rolovou hru, ve které je před žáky postavena situace nebo problém a oni ho následně v roli řeší. Autor metody Di Pietro definuje SI jako „tematicky kohezivní událost, ve které je jednání účastníků pro všechny zúčastněné vzájemně smysluplné.“ (Di Pietro, 1987, s. 48).

Situace a problém jsou v SI představeny v popisu role a úkolu na rolové kartě (viz Obrázek 10). Dramatické napětí je vytvořeno konfliktní situací, která vychází ze vzájemně protichůdných zájmů a cílů jednotlivých rolí. Didaktický postup je strukturován do následujících čtyř fází:

1. Příprava: žáci pracují ve skupinách rozdělených podle rolí. Například v situaci, ve které figurují tři postavy, je celá skupina rozdělena do tří skupin, přičemž každá skupina zastupuje jednu z těchto tří postav. Každá skupina tedy společně nahlíží na problém z pohledu přidělené role uvedené v rolové kartě a hledá řešení pro danou situaci.

2.

²⁷ Aktivity navazující na čtení/poslech s porozuměním (*post-reading, post-listening activities*), v jejichž rámci se dále pracuje s nově nabytou slovní zásobou a frázemi a jazykovými strukturami (viz Harmer, 2010; Scrivener, 2009).

Role A: You are a college student attending a very good university in Maryland. You are studying pre-med. Although the university is ranked highly in the U.S., the area where the campus is located is now surrounded by less desirable housing and people. In fact, there is a large amount of crime in the areas close to the campus, including drug sales, prostitution, and burglary. You are a good student, have come from a much more quiet, safe, and middle-class environment, and feel fearful of walking through and living in the area. Unfortunately, there is no more room in on campus housing so you have had to rent an apartment in the troubled area and share it with a classmate. Classes started three weeks ago. Some of them are at night. You have had to walk home four times after dark and you know it will be getting darker earlier in the future. Considering the problem of walking home after dark in a rough area and your safety against burglars at the apartment, you have decided to buy a gun, which you have done to protect yourself not only for your walks home at night after class, but also in case some one tries to break into your apartment.

Role B: You are a college student attending a good university in Maryland. You are studying history in preparation to becoming a diplomat. You are sharing an apartment with another student because there is no more room in on campus housing. You like your apartment and your roommate, but, unfortunately, the apartment is in an area that has become a little rough. However, the apartment is close to the university, so it is convenient to class. Classes started three weeks ago and although there has been no problem with walking home or living in the apartment, your apartment mate has talked about getting a gun for protection, "Just in case." You are terrified of guns, bullets, and violence. You don't feel safe if there is a gun in the house because you have read so many times about the dangers of having guns around and you feel that if guns are available, they lead to violence...either intentionally or accidentally. On top of that, you feel that guns don't stop violence, but only lead to more violence. You want to stay in the apartment because it is cheap, you like your roommate, and you think you can deal with the neighborhood and neighbors.

Obrázek 10 – Příklad rolové karty použité u metody strategická interakce (Di Peitro, 1987)

3. Zkouška²⁸: v této fázi probíhá improvizovaná interakce v dané situaci, ve které vybraný zástupce z každé skupiny vstoupí do příslušné role a snaží se situaci řešit podle strategie, na které se skupina předem dohodla. V případě, že se jeden z hráčů ocitne v komplikované situaci, nebo z nějakého jiného důvodu pro něj bude obtížné nebo nemožné pokračovat, může si vzít „oddechový čas“ a poradit se se svým týmem na další strategii, nebo se vystřídat s někým jiným ze své skupiny. Tento postup je možné opakovat několikrát v jiných obsazeních a zkoušet různé alternativy návrhů řešení.

4. Prezentace: žáci společně vyberou jednu z vyzkoušených alternativ (zpravidla řešení, které se jevílo jako nejrealističtější, nebo to, ve kterém byla použita efektivní strategie) a prezentují ji před ostatními. V této fázi Di Pietro (1987) doporučuje provést audio nebo video záznam pro následnou zpětnou vazbu.

²⁸V orig. *rehearsal* – ve smyslu nacvičování, podobně jako zkouška uměleckého souboru (divadelního, pěveckého).

5. Zpětná vazba: v této fázi se žáci vrátí k celému procesu od prezentace situace, zkoušce a prezentace a mají možnost vyjádřit své pocity a názory na problém a způsob jeho řešení. Pokud byl pořízen záznam, mají možnost se zpětně vyjádřit k výkonu svému nebo svých kolegů. Učitel má v této fázi příležitost zaměřit pozornost na práci s jazykem, který byl nebo mohl být použit (slovní zásoba, jazykové formy, rejstřík²⁹ atd.).

Cílem SI je rozvoj schopnosti dosažení komunikačního cíle, plynulosti a srozumitelnosti mluveného projevu. Tato technika se snaží posunout pozornost žáků od nich samých k úkolu nebo problému, který je jim prostřednictvím dramatu zprostředkován (Di Pietro, 1987). Jako materiál pro SI lze využít i rolové hry běžně publikované v jazykových učebnicích, které je třeba upravit tak, aby byl dostatečně podrobně a realisticky představen kontext situace a aby protichůdnost rolí vytvořila dramatické napětí (srov. O’Neillová, 1984).

3.4.7 Strukturované drama

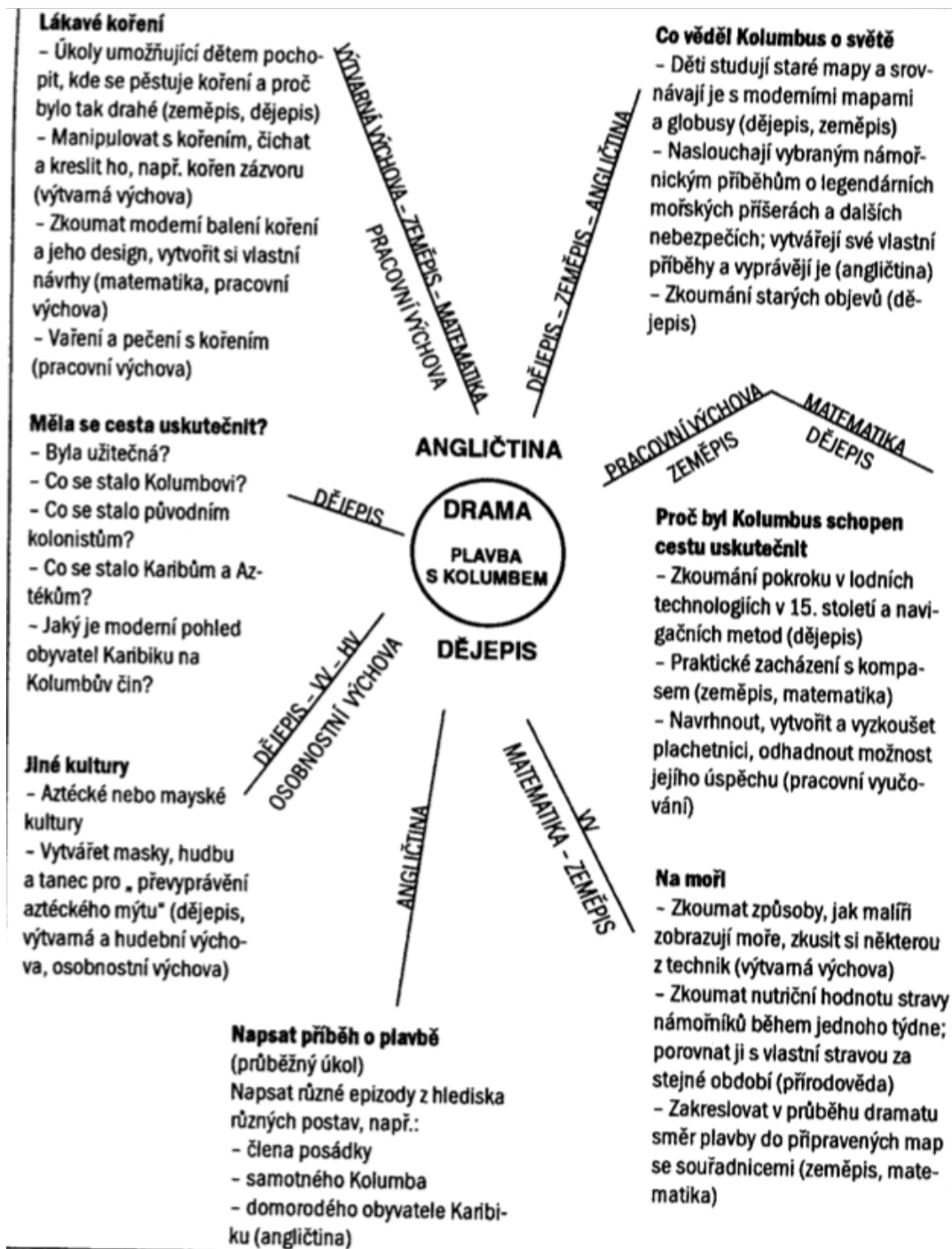
Strukturované drama (také strukturovaná dramatická hra nebo procesuální drama z angl. *process drama*) je specifický přístup k práci s tématy, otázkami a problémy využívající principů dramatické výchovy (zkušenosti, prožívání, hry, tvořivosti atd.; viz kapitola 2.1), jehož cílem je především osobnostní a sociální rozvoj (O’Neillová, 1995; Machková, 2007). Strukturované drama nepracuje se scénářem, ale využívá zejména improvizovanou rolovou hru a další specifické techniky dramatické tvorby (učitel v roli, živé obrazy, plášť experta, kolektivní role atd.). Na rozdíl od dramatických cvičení a improvizovaných rolových her se jedná o sérii epizodických dramatických bloků (situací) uspořádaných v souvislý celek (příběh). Každá z epizod má svůj předem daný cíl – poodhalení nové skutečnosti v příběhu, položení otázky, hledání odpovědí, tvoření dalšího vývoje a podílení se na něm. Toto uspořádání je provedeno s ohledem na hlavní téma a otázky s ním spojené (např. morální dilema, porozumění problematice jinakosti, závislosti).

29 Úroveň formálnosti textu nebo promluvy od neformální až po formální. Existují různé přístupy ke klasifikaci, obvykle se uvádí 5škálová stupnice; např. Joose (1961) rozlišuje registr statický, formální, konzultativní, běžný a intimní (*frozen, formal, consultative, casual, intimate*).

O’Neillová a Lambert (1991) uvádějí dvě složky, které jsou při realizaci strukturovaného dramatu klíčové – dotazování a reflexe. Témata, která jsou v rámci příběhu a jeho prožívání zkoumána, jsou podrobena dalšímu dotazování; žáci jsou v rolích nebo mimo role vystavováni otázkám (jak jednat, jak se v danou chvíli rozhodnout), dále reflektují situace nebo jednání své i ostatních a analyzují události a situace. Po skončení příběhu (někdy i v jeho průběhu) jsou prožité situace podrobeny vnějšímu nahlížení v podobě diskuze a reflexe (O’Neillová a Lambert, 1991).

Struktura a postupy strukturovaného dramatu jsou obvykle předem důkladně promyšleny a naplánovány. Samotný průběh a výsledek improvizovaných částí předvídat nelze, ale lze jej zadáním a vedením nasměrovat. V případě výraznějšího odklonu lze využít různých technik k přemostění a korekci umožňující pokračování v další etapě příběhu podle plánu (O’Neillová, 1995; Morganová a Saxtonová, 1987). Často se v improvizaci s celou skupinou využívá techniky učitel v roli (*teacher in role*), kdy se učitel stává spolučinitelem vývoje situace, a v roli formou otázek vede žáky zamýšleným směrem. Učitelé, kteří jsou zdatní herci a improvizátoři s vytříbeným citem pro situaci a napětí, si mohou podobně jako Dorothy Heathcoteová dovolit přijít ke skupině žáků bez přípravy a položit otázku: „Co byste si dnes chtěli zahrát?“, a z návrhů žáků společně vybrat například válečný zajatecký tábor a tento tematický námět přetvořit v poutavý a dobrodružný příběh, jehož aktéry jsou sami žáci spolu s učitelem (BBC, 1971).

Strukturované drama je přístup, který lze využít v kombinaci s jinými vyučovacími předměty (zejména humanitního charakteru – dějepis, literatura, jazyky). Přínosem pro jazykovou výuku je cenná příležitost k autentické komunikaci a řešení problému. Vedle rozvoje KK ve všech jejích rovinách rozvíjí strukturované drama kooperaci, tvořivost, pohotovost a empatii. Somers (1994) uvádí na příkladu tematického výukového bloku „Plavba s Kolumbem“ (viz Obrázek 11) možnosti, které strukturované drama nabízí ve vztahu k dalším výukovým předmětům jako jsou dějepis, zeměpis, matematika, výtvarná výchova, hudební výchova a další.



Obrázek 11 – Příklady přesahu dramatické výchovy do dalších předmětů kurikula (Somers, 1994 s. 150, cit. dle Machková, 2007)

3.4.8 Veřejné vystupování

Příprava představení je patrně to, co si pod pojmy dramatická výchova a dramatika představuje většina žáků i odborné veřejnosti. Kaová a O'Neillová (1998) přípravu divadelního představení ve svém kontinuu dramatických přístupů neuvádí, patrně z důvodu, že tato oblast DV v sobě zahrnuje celou řadu přístupů. Z výše uvedeného (zejména kapitola 2.3) již vyplývá, že pro osobnostní rozvoj žáků je podstatnější proces než produkt, nicméně herecká, inscenační a režijní práce, která směřuje k výslednému jevištnímu tvaru určenému k prezentaci, má také svůj přínos. Almond (2005) uvádí následující charakteristiku:

- „součástí přípravy je proces kooperace a vzájemné podpory, ve kterém žáci nabývají většího sebevědomí,
- je budován pocit vzájemné důvěry mezi žáky navzájem a mezi žáky a učitelem,
- všichni členové skupiny sdílí společný, hmatatelný, realistický cíl – vytvořit, nazkoušet a uvést veřejné představení,
- práce na divadelním představení představuje smysluplný kontext pro práci s cizím jazykem, ideálně v cizím jazyce,
- žáci se během přípravy představení učí řešit problémy, komunikovat, navrhopvat, souhlasit, nesouhlasit a argumentovat; v počáteční fázi přípravy během improvizčních cvičení mají žáci možnost poznávat postavu, kterou na jevišti hrají, v mnohem větší hloubce, a mají tak možnost dát své postavě v hereckém ztvárnění co nejkonkrétnější obrysy,
- práce se scénářem nutí interpretovat text, hledat významy,
- v procesu inscenace textu žáci pracují s fonetickou stránkou jazyka, zejména s intonací, barvou hlasu, tempem, rytmem řeči,
- příprava a realizace představení bývá velmi zábavná a naplňující činnost.“ (Almond, 2005, 10–11, volně přeloženo autorem).

Vedle uvedeného přínosu a potenciálu, který příprava veřejného vystoupení nabízí, je třeba zmínit i některá omezení. Maley a Duff (2009) uvádějí následující:

- časová náročnost (inscenace divadelních her nebo kratších forem bývá nejčastěji obsahem předmětu DV nebo rozsáhlejšího projektu),
- obtíže při přípravě divadelního představení s větší skupinou žáků; v případě skupiny dvaceti a více žáků je obtížné či nemožné smysluplně zapojit všechny žáky a celý proces organizačně zvládnout,
- vysoké nároky kladené na osobnosti a profesní kvality vyučujícího; schopnost učitele navázat vřelý vztah k žákům a schopnost motivovat je pro uvedení divadelního představení je klíčová (Maley a Duff, 2009, s. 229, volně přeloženo autorem).

3.4.9 Flexibilita a relativita na škále otevřenosti přístupů

Přestože škála kontinua dramatických přístupů ilustrována na Obrázku 8 v kapitole 3.4 je jen jednou z možností, jak na problematiku dramatické výchovy ve VCJ nahlížet (srov. Heinigová, 1992), vyznačuje se značnou mírou komplexnosti a obecné platnosti. Je ovšem nutno podotknout, že některé segmenty modelu (dramatické přístupy) se zároveň vyznačují značnou mírou flexibility a v konkrétních situacích se na škále otevřenosti/uzavřenosti mohou pohybovat i mimo hranice vyznačené v tomto modelu.

Při realizaci konkrétních aktivit využívajících jednotlivých principů je možné a někdy i vhodné úroveň komunikační otevřenosti podle potřeby měnit (více otevřít či uzavřít) v závislosti na výukovém cíli, možnostech a potřebách žáků. Příkladem mohou být různé úrovně modifikace scénáře (viz 3.4.1.2). V případě komplexnějších projektů, např. při realizaci divadelního představení podle scénáře, je využíváno různých přístupů, a dochází tak k jejich kombinování. V přípravné fázi představení lze aplikovat přístup strukturovaného dramatu, kdy žáci pracují pouze s náměty z daného dramatického díla, improvizují v rolích postav, hledají možnosti řešení situací, ve kterých se postavy příběhu nachází, zkoušejí různá alternativní řešení či hledají charakterizaci postav na základě svých vlastních prožitků v improvizovaných situacích (srov. Machková, 2007). V těchto fázích se žáci mohou seznamovat pouze s omezeným počtem replik, s fragmenty původního textu, a přistupovat k němu tvořivě (dotváření vlastního kontextu). K seznámení s vlastním textem scénáře může dojít až ve fázi realizace představení.

Znalosti a zkušenosti, které žáci získali formou strukturovaného dramatu, je možné chápat jako již hotové „variabilní stavební bloky připravené pro výstavbu inscenace. Tyto bloky jsou formované vlastní osobní zkušeností a prožitkem a jsou proto konkrétní, pevné a proces hledání je pro žáky nejvíce přitažlivým a vzrušujícím.“ (Machková, 2007, s. 166).

3.5 Odlišné přístupy autorů oboru dramatické výchovy ve výuce cizího jazyka

Autoři, kteří se zabývají otázkou praktického využití dramatické výchovy ve VAJ, nabízejí různé přístupy a techniky, které se obsahově z velké části překrývají – používají podobné průpravné techniky (pohybové, hlasové, herecké a další), přistupují podobně k práci s materiálními didaktickými prostředky, uvádí metodické návody pro přípravu jednotlivých typů rolových her (rolová hra, simulace, charakterizace). Jsou zde však patrné rozdíly v obsahu a jeho strukturování; autoři se liší v tom, které z možných oblastí, přístupů a technik používají, které akcentují a které vynechávají. Tyto odlišnosti určuje polarita ve dvou osových rovinách: 1) orientace na produkt a proces (srov. Machková, 2007; Kaová a O’Neillová, 1998) a 2) jejich zakotvení v oblasti dramatiky či didaktiky cizích jazyků. Holdenová (1982) upozorňuje, že při čtení publikací s tematikou využití technik dramatické výchovy ve VCJ je třeba zohlednit, že „používání pojmů a vyjádřené myšlenky autorů reflektují jejich zakotvení a zkušenost v dramatičce či vzdělávání v Evropě nebo jinde“ (Holdenová, 1982, s. 9).

Zmíněné rozdíly můžeme sledovat při porovnání tematického obsahu nejrozšířenějších prakticky zaměřených publikací u různých autorů (Tabulka 1). V uvedených publikacích se na jedné straně setkáváme s úzce vymezenou problematikou herecké průpravy a přípravy představení (Almond, 2005) a na druhé straně se snahou o komplexnější pojetí problematiky (herecká cvičení, práce s jazykovými výukovými materiály, příprava představení) s důrazem právě na jazykovou výuku (Maley a Duff, 2009). Tyto rozdílné přístupy mají různé zaměření a cíle, a tedy i postupy práce. Nelze z nich proto vybrat ten nejvhodnější či nejsprávnější. Naopak je přínosné tuto rozdílnost a rozmanitost vnímat především jako zdroj inspirace.

	Almond (2005)	Holdenová (1982)	Wesselsová (1987)	Porter-Ladousseová (2000)	Maley a Duff (2009)
Tematické uspořádání kapitol v rámci jednotlivých monografií	seznamovací a rozehřívací hry	metodika přípravy rolové hry	hry s dramatickým nábojem	hry s dramatickým nábojem, jednoduché rolové hry	zahřívací hry, hry zaměřené na stmelení skupiny
	hry na soustředění, důvěru, hry zaměřené na stmelení skupiny	improvizace	používání dramatiky při práci s učebnicí	improvizované rolové hry	hry na soustředění
	hlasová cvičení a výslovnost	vodítka (<i>cues</i>) k rolové hře	používání dramatiky při výuce výslovnosti	rolové hry s úkolem získat či vyměnit informace	práce s tělem a mimikou
	cvičení na improvizaci a charakterizaci	používání dramatiky při práci s textem	používání dramatiky při výuce mluvních komunikačních dovedností	skupinové rolové hry s cílem řešit problém	práce s hlasem
		používání dramatiky při práci s učebnicí	používání dramatiky při výuce literatury	simulace	práce s předmětem a rekvizitou
			projekty, divadelní představení		práce s obrazovým materiálem
					práce s představivostí
					práce se slovy, frázemi, větami
					práce s textem
					práce se situacemi a scénářem
				příprava představení	

Tabulka 1 – Obsahově-tematické členění kapitol autorů zabývajících se dramatikou ve VČJ

3.6 Vybrané oblasti dramatické výchovy aplikované ve výuce cizího jazyka

Souhrn dílčích částí přehledu uvedeného v předchozí kapitole zastupuje oblasti rozvoje hereckých dovedností, kterých DV využívá (hlas, pohyb, improvizace, představivost atd.). Tyto dovednosti nejsou využívány pouze při přípravě divadelního představení v rámci výuky DV, ale mají mimo jiné svůj význam i ve výuce zaměřené na osobnosti a sociální rozvoj a mohou zároveň přispět k rozvoji KK. V uvedeném přehledu se tedy zároveň objevují i techniky přímo zaměřené na rozvoj jednotlivých složek KK: složky jazykové (práce se slovy, větnými strukturami), pragmatické (rolové hry, práce s textem), sociolingvistické/sociokulturní (různé formy rolových her, strukturované drama). V následujících oddílech budou vybrané oblasti výchovné dramatiky přiblíženy, včetně jejich možné aplikace v jazykové výuce. Výběr oblastí je inspirován členěním Maleyho a Duffa (2009), které vychází z 1) herecké práce, kdy tělo a mysl jsou nástrojem herecké tvorby (pohyb, hlas, imaginace atd.) a 2) materiálních didaktických prostředků (obraz, předmět, text).

3.6.1 Zahřívací a zklidňující aktivity, hry s cílem stmelování skupiny

Tuto skupinu aktivit tvoří časově nenáročné verbální i non-verbální aktivity, jejichž cílem je žáky naladit, aktivizovat a připravit k soustředěné práci v dalších částech výukového bloku. U těchto cvičení a her je běžné komplexní zapojení fyzického aparátu: pohybové činnosti různé povahy a intenzity, fyzický kontakt s ostatními a s okolním prostředím. Fyzická aktivita přispívá k rovnováze mezi kognitivní a emoční složkou osobnosti a senzomotorikou (vnímání prostředí, vnímání svého těla). Zahřívací aktivity napomáhají k uvolnění a zbavení se zábran a vedou tak k větší míře přístupnosti a pozornosti. Zároveň budují pocit sebevědomí a podporují spolupráci s ostatními a jsou tedy důležité pro utužování a tmelení vztahů ve třídě/skupině. Tyto aktivity lze využít i pro přechod mezi jednotlivými aktivitami či fázemi hodiny (Maley a Duff, 2009).

Význam pro výuku jazyků je zejména motivační a aktivizační. Přínosné je i to, že v rámci těchto her probíhá komunikace v cizím jazyce, a to i v případě non-verbálních zahřívacích her, kdy je cílový jazyk využíván k vysvětlení hry a jejích pravidel. Naladění, soustředěnost a celková aktivizace žáků se pozitivně promítne do dalších fází výukové hodiny.

3.6.2 Cvičení zaměřené na koncentraci, pozornost a vnímání

Pro optimální souhru herců na jevišti je třeba velké míry soustředění a naladění se na hereckého partnera a totéž platí i pro žáky, kteří připravují divadelní představení. Soustředění a pozornost je možné cvičit s ohledem na jednotlivé oblasti herecké práce – soustředění na sebe sama (svůj dech, pohyb, tělo, sebe sama v prostoru, své emoce), na herecké partnery, na vnímání předmětů, prostředí, atmosféry (Martinec, 2012). Koncentrace a bdělost pozitivně ovlivňuje proces učení a tato cvičení jsou vhodná i pro zefektivnění průběhu jednoduchých rolových her či jiných komunikačních cvičení realizovaných v rámci VCJ (Maley a Duff, 2009).

3.6.3 Pantomima

Non-verbální komunikace umožňuje vyjádření emocí a osobních postojů. Umocňuje a podporuje obsah mluveného projevu a je zároveň prostředkem prezentace osobnosti mluvčího (Argile, 1988). Vedle mimiky, očního kontaktu, gestikulace atd. je ve vlastní komunikaci třeba chápat i důležitost významů, které lidské tělo a pohyb dokáží zprostředkovat, jak je známe například v pantomimě jako herecké disciplíně, scénickém tanci nebo baletu. Ve školní výuce není cílem směřovat k těmto náročným uměleckým formám, nicméně je možné skrze jednotlivá cvičení upozornit na význam práce s tělem a výrazem jako prostředku pro umocnění sdělovaného obsahu mluvčího.

Pantomimická cvičení také přispívají k rozvoji představivosti, tvořivosti, schopnosti vizualizace a pohybové paměti. Omezení verbální komunikace vede k hledání nových způsobů komunikace. Pantomimické ztvárnění například předmětu, příběhu nebo abstraktních jevů (např. emoce, ctnosti a neřesti) nutí předvádějícího hledat nové možnosti, jak použít své tělo jako výrazový prostředek. Žák, který pozoruje plnění pantomimického zadání u jiných žáků, se učí soustředěnosti, pozornosti a je veden k analýze obrazových vjemů a k interpretaci jejich významů. (Maley a Duff, 2009).

Duff (2009) dále uvádí, že předvádění pantomimického zadání aktivuje představu jazyka, který by v dané situaci žák použil. Podobnou analogii je možné sledovat u ideomotorického tréninku u sportovců, kteří si při zavřených očích představují, jak daný výkon (např. skok do výšky) realizují. V případě pantomimy si mohou žáci představovat, že vyslovují fráze, které by ve skutečnosti použili.

3.6.4 Hlasová cvičení

Obsah sdělení bývá často pro posluchače méně důležitý než způsob, jakým je sdělován. Hlas je pro komunikaci nezbytný – hlas člověka nejen identifikuje, ale prozrazuje o něm mnohé další: náladu, postoj, emoce nebo sebevědomí. Hlasová cvičení tak mohou „rozšířit hlasový potenciál jedince co do rozsahu škály, síly a barvy hlasu a ve spojení s dramatikou mohou (podobně jako u řeči a pohybu těla) výrazně rozšířit možnosti hlasu jako výrazového prostředku a při efektivním využití tak zvýraznit obsah verbálního sdělení“ (Maley a Duff, 2009, s. 69, volný překlad autora).

Hlasová průprava a cvičení jsou určeny několika vzájemně propojenými oblastmi. Základem je správné dýchání, které vychází ze správného držení těla. Dalšími aspekty hlasové průpravy je kvalita výslovnosti jednotlivých hlásek a jejich možných kombinací (segmentální aspekty výslovnosti), dále práce s barvou, tónem, hlasitostí, přízvukem a rytmem (suprasegmentální aspekty výslovnosti) (viz Majtner, 2006). Kromě rozvoje kvality mluveného projevu plní hlasová cvičení funkci korekční a preventivní – pomáhají odstraňovat nesprávné řečové návyky a předcházet poškození hlasivek při nesprávné práci s hlasem. Hlasová cvičení také pomáhají zvládnout a potlačit psychické napětí a trému a umožňují mluvčímu získat větší samozřejmost a klid během hlasového projevu (viz Martinec, 2012).

V jazykové výuce je možné spojit právě vyučování těchto správných hlasových návyků s výukou výslovnosti (segmentálních i suprasegmentálních aspektů) a později třeba i výrazu v případě recitace básně, přednesu monologu, nacvičování situací při přípravě divadelního představení nebo při improvizovaných situacích při rolovém hraní.

3.6.5 Práce s předměty

V dramatické výchově se využívá předmětů různými způsoby. Jako rekvizit, podobně jako v divadelní tvorbě: při nácvičování práce s rekvizitou nebo ve vlastním divadelním představení. Předměty dále stimulují paměť, vzpomínky, asociace a představivost a tohoto principu asocičních vazeb je využíváno v improvizaci průpravě (Maley a Duff, 2009). Předměty mohou také plnit funkci symbolů nebo představovat něco, co nejsou, a rozvíjet tak tvořivost a představivost. Předměty (včetně kostýmů) mohou napomoci k proměně, kostým rytíře nebo

jen vybraný znak, např. hrnec na hlavě, může hráči usnadnit vstoupit do role na všech úrovních identifikace s rolí (viz 2.2).

I ve VCJ lze pracovat s předmětem a rekvizitou a rozvíjet tak představivost, vytvářet asociace a o výsledcích stimulace předmětem komunikovat v cílovém jazyce. Kromě toho jsou fyzické předměty (*realia*) běžně využívány jako vhodný způsob ilustrace významu nové slovní zásoby (Thornbury, 2007) nebo s nimi lze verbálně pracovat při jejich popisování nebo porovnávání. Lze využít i toho, že každý vnímá předmět nebo obraz jiným způsobem (asociace, konotace) a tato rozdílnost se stává předmětem poznávání a následné reflexe v rámci komunikačních aktivit.

Nový rozměr dostává práce s předmětem nebo více předměty ve vztahu k fiktivní situaci nebo příběhu. Tento prvek je ve strukturovaném dramatu často využíván ve fázi uvedení žáků do dramatické situace a předmět nebo více předmětů zde mohou sloužit jako tzv. návnada nebo také „hák“ (z angl. *hook*). Hák se používá v úvodní části hodiny strukturovaného dramatu, kdy je třeba zaujmout pozornost, vtáhnout do děje; je to klíčový moment, na kterém stojí úspěch celku (Machková, 2007a). Například ve strukturovaném dramatu, kdy žáci objasňují záhadu zmizelého kapitána může učitel zahájit dramatickou lekci tím, že jim představí starý lodní vak a nechá žáky vak ohledat a hádat, komu mohl patřit a jaký příběh se za všemi předměty skrývá. Další fázi uvedení do příběhu může být objevení deníku, který situaci dále upřesní a jehož poslední zápis může naznačovat, co se mohlo stát. Ostatní předměty tak umocní představu o příběhu, který se odehrál a do kterého žáci (např. v roli vyšetřovatelů) následně vstoupí.

3.6.6 Obrazový materiál

Podobně jako u předmětů se v jazykové výuce využívá obrazového materiálu (*visuals*) k ilustraci významu slov a v komunikačních aktivitách k popisu obrazu nebo srovnání obrazů dvou a hledání kontrastu. Dalším způsobem využití je hledání rozdílů na obrázcích, kdy žáci pracují ve dvojicích a každý z nich má jiný obraz a rozdíl se snaží najít pouze za pomoci pokládání otázek (Scrivener, 2009). Dále jsou to komunikační cvičení zaměřená na doplňování

chybějících informací³⁰, kdy žáci dostanou podobný nebo téměř identický obrázek (mapu, popis osoby, rezervační formulář), který ovšem sděluje každému z nich informace jiné povahy a je úkolem žáků se na chybějící informace doptat (Harmer, 2010). Práce s více obrázky nabízí celou řadu typů aktivit. Například seřazení obrázků tak, aby tvořily smysluplný příběh (mohou být doprovázeny puštěnou nahrávkou, která příběh vypráví a žáci reagují na příběh, který slyší) (Craven, 2004).

Dramatická výchova při práci s obrazovým materiálem využívá komunikace zejména jako prostředku pro rozvoj dílčích dovedností jako jsou pozornost, tvořivost, kooperace a další. Obrazový materiál stimuluje asociace a konotace, které jsou u každého jiné, a vnímání obrazu jako celku je tak u každého do jisté míry odlišné. A právě poznávání a reflektování této odlišnosti může být jedním z možných způsobů využití obrazového materiálu ve výuce jazyků i DV (Maley a Duff, 2009).

Obrazový materiál může být využit k ilustrování situace. Soubor takových situací řazených v určitém sledu může pomoci žákům vytvořit příběh, dramatické napětí a podněcovat další otázky (jak a proč?) směřující k interpretaci situací a celého příběhu (Obrázek 12). Do takto vytvořeného příběhu lze v rolích vstupovat a v rolích postav na obrázku jednat a hledat řešení



30 Technika používaná pro rozvoj mluvní řečové dovednosti (z angl. *information-gap activity*).

zobrazených situací. Tento způsob práce s obrazy může v jazykové výuce sloužit jako silný podnět pro autentickou komunikaci: od popisu obrázku, přes analýzu a interpretaci zobrazených jevů situací (prostředí, postav, jejich nálad, motivací), po diskuzi nad rozdílným vnímáním obrazu až po inscenování situací (včetně možnosti vyzkoušet více alternativních řešení) a reflexi nabyté zkušenosti.

3.6.7 Práce s představivostí

Představivost patří mezi základní pilíře herecké tvorby. Herec aktivně přistupuje k vytváření své postavy v procesu, ve kterém nechává ve svých představách tuto postavu ožít a jednat, a pokládá si konkrétní otázky o její minulosti, motivaci, emocích, jak a proč by za určitých situací tato postava jednala (Martinec, 2012). V dramatické výchově je představivost rozvíjena při hledání řešení situací, případně jejich alternativ, a nejučinněji je představivost vyvolána otázkami typu „Co kdyby...?“; například otázky podněcované literárními předlohami: „*Co kdybyste ztroskotali a ocitli se spolu s dalšími 20 chlapci na opuštěném ostrově? Co kdyby svět řídily děti?*“ (Maley a Duff, 2009, s. 145).

Schopnost představivosti je úzce spojená s tvořivostí, a je vhodné ji proto probouzet a rozvíjet. Je vhodná i pro konkretizaci postav u různých typů rolových her. V jazykové výuce (podobně jako předmět a obraz) může být představa jednotlivce konfrontována s představami ostatních, kdy se žáci učí jednak sdílení, vzájemnému naslouchání, a také akceptování rozdílností představ druhých. Tento význam je navíc umocněn, pokud jazyková úroveň žáků umožňuje vést sdílení a diskuzi pouze v cílovém jazyce.

3.7 Aplikace dramatické výchovy ve výuce složek lingvistického systému

V kapitole 3.6 byly uvedeny oblasti herecké práce, které DV přejímá a v případě potřeby adaptuje vzhledem k stanoveným vzdělávacím cílům. Každá z těchto aktivit nabízí různé možnosti aplikace ve výuce jazyka. Většinou je to příležitost k autentické komunikaci, kdy je jazyk prostředkem pro řešení zadání či problému v souladu s principy komunikačního jazykového

vyučování³¹. Na úrovni řečových dovedností je přirozeně rozvíjena nejvíce dovednost poslechová a mluvní. V případě rolových her využívajících textu pro vytvoření situačního kontextu nebo zadání úkolu formou rolových karet je rozvíjeno i čtení. Součástí dramatických aktivit mohou být i úkoly zahrnující psaní – například napsání dopisu postavě, jejíž problém žáci v dramatických scénách nahlíželi nebo prožívali.

Aplikace dramatické výchovy ve VCJ však není omezena pouze na rozvoj řečových dovedností. Lze její pomocí rozvíjet i jednotlivé složky jazykového systému: slovní zásobu, gramatiku a výslovnost. Směřování k autentické komunikaci se navíc týká spíše pokročilejších žáků (od jazykové úrovně B1 výše), v případě nižších úrovní jsou komunikační cvičení nejprve spíše řízená, a to zejména z důvodu eliminace fixace chyb a dodržování pedagogické zásady postupnosti, která je v didaktice cizích jazyků patrná ve výukovém modelu PPP (viz 1.3.4). Pro ilustraci jsou níže uvedené možnosti aplikace technik DV v jednotlivých fázích výuky modelu PPP:

1) Při prezentaci slovní zásoby (jednotlivých slov či slovních spojení) může být technik DV využito k ilustraci významů, nebo doplnění významu slova patřičným pohybem, gestem (akcí) či mimikou (emocí). Při prezentaci gramatiky induktivním přístupem³² může učitel prezentovat kontext (například vyprávění příběhu) za doprovodu pantomimy, gest a výrazů. Takový způsob prezentace nového jazykového jevu u žáků přispěje k větší pozornosti, snadnějšímu porozumění významu vyprávěného příběhu a jeho zapamatování.

2) Ve fázi procvičování mohou žáci předvádět a snažit se uhádnout jednotlivá slova nebo fráze. Žáci mohou pracovat v rámci celé skupiny nebo v malých skupinách/dvojicích a aktivita může mít charakter soutěže. Další možností je nacvičování čtení krátkých rozhovorů, obsahujících nové jazykové prostředky, a i v této fázi je vhodné žákům dát příležitost k vytvoření dramatické situace. Podnětné pro ně může být i vzorové předvedení v podání vyučujícího, ze kterého bude patrná hravost a síla výrazu.

31 Princip komunikativnosti, princip úkolu a smysluplnosti komunikace (Richards a Rodgers, 2001).

32V rámci induktivního přístupu je žákům představena nová forma jazykové struktury v takovém kontextu, který umožňuje identifikaci nové struktury a přímé pochopení jejího významu – žáci jsou vybídnuti, aby sami odvodili z konkrétních příkladů obecné pravidlo. Naproti tomu u deduktivního způsobu je učitelem gramatické pravidlo vysvětleno a žáci následně pravidlo aplikují na dalších příkladech, tzn. vychází se od obecného ke konkrétnímu. (Brown 2007c, Thornbury, 2001)

3) Ve fázi produkce si žáci osvojují nově naučené a procvičené jazykové prostředky v rámci komunikačních aktivit a úkolů. Zde je možné využít celou škálu rolových her a v zadání pro jednotlivé role určit konkrétní slovní zásobu, fráze a/nebo jazykové struktury, které mají žáci za úkol během rozhovoru použít. Jazykové prostředky mohou být elicitovány na základě předpokládaných funkcí obsažených v zadání k rolové hře. Například při nabídnutí omluvy se očekává použití konkrétní slovní zásoby a gramatiky (*I'm sorry, I'd like to apologize for, misunderstanding, by accident* atd.). V této fázi je kromě rozvoje plynulosti, přirozenosti a spontánnosti projevu kladen důraz i na další složky KK (pragmatickou, sociolingvistickou).

Alternativou modelu PPP je model úkol – učení – úkol³³, který využívá principu úkolového učení (Lindsayová a Knight, 2006). Žákům je zadán komunikační úkol, který je nepatrně náročnější než stávající úroveň jazykové znalosti žáků (efektivní řešení úkolu vyžaduje např. znalost specifické gramatiky nebo slovní zásoby). Žáci o této překážce nevědí a při plnění úkolu používají dostupné jazykové prostředky. Po splnění zadání žáci svůj výkon společně s vyučujícím reflektují a učitel elicituje, jaké funkce jim při plnění úkolu činily problémy, a nabídne jim jazykové prostředky, které jim pomohou objevené nedostatky a mezery doplnit. Ve fázi učení si nově představené prostředky osvojí natolik, aby byli schopni je při zopakování původního komunikačního úkolu použít. Tento proces reflektované zkušenosti může být opakován i několikrát za sebou. Oproti PPP modelu vychází tento model z předpokladu, že učení neprobíhá postupně, ale v nepravidelných skocích (Thornbury, 2001).

33 Z angl. *task – teach – task*, někdy uváděno také jako *test – teach – test* (Thornbury, 2001).

4 Rozhlasové rolové hraní

V předchozích kapitolách byly zmapovány oblasti KK a komunikační přístup v didaktice cizích jazyků, principy a techniky dramatické výchovy obecně a její aplikace v oblasti VCJ. Na tomto teoretickém základě bude v této kapitole vymezena technika rolového hraní využívající kontextu rozhlasového vysílání, která pro potřeby této práce nese označení rozhlasová rolová hra nebo rozhlasové rolové hraní (RRH). Než přistoupíme k popisu vlastní techniky, představíme nejprve funkci a možnosti rozhlasu jako média, uvedeme příklady způsobů využití rozhlasu v oblasti divadla a dramatiky a ve vzdělávání.

4.1 Rozhlas jako médium v dramatice a vzdělávání

4.1.1 Funkce a možnosti rozhlasu

Funkcí rozhlasu jako mediálního prostředku je různými formami zprostředkovávat posluchači informace (formou zpravodajství, publicistiky, dokumentu, přímých přenosů ze sportovních, kulturních a jiných událostí, různých vzdělávacích formátů atd.) nebo posluchače bavit (hudbou, četbou na pokračování, rozhlasovou hrou, soutěží atd.). Mezi základní charakteristiky rozhlasového vysílání patří, podobně jako u televizního vysílání, nepřetržitost, všudypřítomnost a přesné cílení programu. Rozhlas je ovšem již ze své podstaty omezen pouze na přenos zvukové informace, což se může jevit jako nedostatek – informace sdílená rozhlasem postrádá ilustrativní barvitost, přesnost, kterou disponuje informace audio-vizuální. Avšak tato skutečnost, že rozhlasové vysílání zaměstnává pouze posluchačovu aurální pozornost, umožňuje provozování běžných činností, vykonávat manuální práci. I přes popularitu streamované hudby je rozhlasové vysílání i dnes stále oblíbeným masovým médiem.

V kontextu marketingu a reklamy ve sportu Brennanová (1997) poukazuje na potenciál rozhlasu zapojit mnohem více posluchačovu fantazii, vtáhnout jej do děje a nutit jej k aktivní účasti na interpretaci slyšeného, a tvrdí: „*Dávám přednost rozhlasu před televizí. Jsou tam lepší obrázky.*“ (Brennanová, 1997, s. 59, volný překlad autora). Toto tvrzení se však netýká pouze marketingu, je to jedna z obecných charakteristik rozhlasu, kterou je možné využít i v oblastech jako jsou umění nebo vzdělávání.

4.1.2 Rozhlasová hra ve studiu a rozhlas na jevišti

Spojení dramatiky a rozhlasového vysílání, ať již se jedná o vysílání skutečné, fiktivní nebo o jevištní inscenaci, není ničím novým či neobvyklým. Nejrozšířenějším formátem je patrně rozhlasová hra, známá například z produkcí britské rozhlasové stanice BBC nebo u nás z produkcí Českého rozhlasu. Příkladem potenciálu rozhlasového dramatu v rovině představivosti a sugesce je rozhlasová adaptace hry Orsona Wellse *Válka světů* z roku 1938, která byla zpracována jako fiktivní reportáž, a během jejíhož vysílání více než milion posluchačů zachvátila panika z domnělé invaze naší planety Marťany (Heyer, 2005). Další možností spojení rozhlasu jako mediálního prostředku a dramatiky je jevištní ztvárnění fiktivní rozhlasové hry, aniž by byla hra vysílána. Takovým příkladem může být scénka Divadla Járy Cimrmana *Tma jako v pytli*, která je součástí semináře předcházejícího hře *Záskok* (Smoljak a Svěrák, 2000) nebo improvizované rozhlasové hry v podání divadelního uskupení *Rádio IVO*. Dalším možným formátem, oblíbeným zejména v USA, je tzv. rolové hraní rádia, např. *RPPR Actual Play* nebo *Roleplaying Public Radio*, které vycházejí z improvizace a zaměřují se zejména na žánry fantasy, sci-fi, dobrodružné a podobně. Všechny tyto uvedené formáty slouží jako prostředek zábavy a u inscenací některých dramatických her (zejména klasických) je možné hovořit i o funkci vzdělávací.

4.1.3 Rozhlas ve vzdělávání

Podobně jako ve výše uvedených příkladech spojení dramatu a rozhlasového vysílání je možné i využití rozhlasu v oblasti vzdělávání ilustrovat existencí různých forem (Branžovský, 1992). Mohou to být programy určené přímo ke vzdělávání (např. programy stanice Českého rozhlasu Leonardo) nebo projekty cílené na konkrétní cílové skupiny využívající simulace práce v rozhlasovém studiu.

Farthingová (2009) na příkladu muzeí ukazuje, jakým způsobem lze využít rozhlasové hry k naplňování vzdělávacích cílů. Dramatičnost a autenticita vede k větší míře aktivního zapojení účastníků akce a absence obrazového vjemu nutí k intenzivnější snaze interpretovat předkládané informace a celkově zprostředkovává hlubší a intenzivnější zážitek: „*Vytváření rozhlasového dramatu může být aktivní proces připomínání, zprostředkování vědomosti, podněcování paměti a tvořivého interpretování, propojování osobní zkušenosti s veřejnou pamětí tím způsobem, že přináší minulost jednoho člověka do přítomnosti druhého.*“ (2009, s. 109, volný překlad autora).

Využití simulovaného rozhlasového vysílání ve vzdělávání můžeme ukázat na příkladu projektu realizovaném organizací *Paley Center for Media (PCM)*. Tato organizace v rámci svých doplňkových aktivit a projektů spolupracuje s manhattanskou střední školou *Dual Language and Asian Studies High School*, kterou z 90 % navštěvují děti z imigrantských rodin asijského původu. Žáci, kteří ještě dostatečně neovládají anglický jazyk a nespívají v humanitních předmětech (anglický jazyk, dějepis, společenské vědy), se každý rok v červenci povinně účastní 14denního programu pořádaného *PCM*, v jehož rámci pod vedením odborníků z *PCM* vytváří simulované rozhlasové vysílání, které se týká vybrané historické události. Práce žáků je průběžně nahrávána pro potřebu reflexe a výsledek celého projektu (tj. připravené vysílací pásmo) naživo prezentují před publikem, které tvoří rodiče žáků, spolužáci a učitelé. Organizátoři a instruktoři projektu *PCM* na základě své několikaleté zkušenosti potvrzují výrazný pokrok v oblasti KK a zároveň k pozitivní změně v přístupu a motivaci u zúčastněných žáků³⁴. Úspěšnost a oblíbenost projektu potvrzují žáci i jejich rodiče a skutečnost, že škola s mediálním centrem spolupracuje již několik let.

Pro každou z funkcí rozhlasu existuje vymezený formát vysílacího programu, který má svá pravidla (zpravodajství, publicistika atd.). Kromě uvedených příkladů využití rozhlasového vysílání k naplnění vzdělávacích cílů (rozhlasová hra, zpravodajství) se nabízí mnohé další typy pořadů jako jsou například dokument, interview s hostem ve studiu, soutěž, poradna, telefonáty posluchačů, „nad dopisy posluchačů“, receptář a mnohé další. Jejich konkrétní podoba se liší na základě typu rozhlasové stanice (ČR Vltava a Evropa 2) a cílové skupiny posluchačů (věk, oblast zájmu). Tuto různorodost funkcí, obsahů a stylů lze využít v simulaci rozhlasového vysílání pro naplnění vzdělávacích cílů v konkrétních oblastech klíčových kompetencí, v rámci jednotlivých vzdělávacích předmětů (zejména humanitních) a v průřezových tématech (mediální výchova, osobnostní a sociální výchova atd.) a v neposlední řadě pro naplňování vzdělávacích cílů ve VCJ.

4.1.4 Fiktivní prostředí rozhlasového vysílání ve výuce cizích jazyků

Koncept fiktivního či simulovaného rozhlasového vysílání ve VCJ není novým fenoménem, nicméně se objevuje spíše výjimečně, a to v rámci komunikačních aktivit, komunikačních her

34 Rozhovor s Nicole Kempeskiovou (nar. 1973), manažerkou školních a rodinných programů v Paley Center for Media, New York, 8.11.2012 (rozhovor vedl autor práce).

nebo rolových her. Porter-Ladousseová (2000) uvádí příklad aktivity „rozhlasová poradna“ využívající simulace telefonických vstupů posluchačů na dané téma/problém v rozhlasovém pořadu. Klippel (1984) a Maley a Duff (2009) uvádí instrukce k projektové práci využívající rolových her v prostředí rozhlasu s možností pořízení zvukového záznamu výsledné prezentace nebo představení. Systematický přístup k využití rolového hraní v simulovaném prostoru rozhlasového studia ve výuce cizího jazyka nebyl doposud představen. Níže budou popsány možnosti a různé formy využití techniky rozhlasového rolového hraní, tak jak byly vyzorovány z dosavadní zkušenosti a praxe autora.

4.2 Rozhlasové rolové hraní

4.2.1 Charakteristika a specifika rozhlasového rolového hraní

V následujících kapitolách budou uvedeny základní charakteristiky a specifika rozhlasového rolového hraní jako jsou prostorové vymezení RRH, kontext rolového hraní, nastavení dynamiky hry, charakteristika rolí, používání rolových karet, využívání principu improvizace a organizační formy výuky.

4.2.1.1 Obecná charakteristika rozhlasové rolové hry

V rovině obecné vychází rozhlasové rolové hraní ze dvou již popsaných oborů – dramatické výchovy a VCJ. Z pohledu dramatické výchovy se jedná o rolové hraní s možností identifikace hráče s rolí na všech třech úrovních (simulace, alterace, charakterizace), přičemž volba úrovně a míry identifikace závisí částečně na konkrétním zadání komunikačního úkolu a částečně na dovednosti a vůli konkrétního žáka. Z pohledu VCJ můžeme tyto rolové hry označit jako funkčně-komunikační nebo sociálně interakční aktivity (Littlewood, 1981), jejichž cílem je aktivovat a automatizovat nově osvojené jazykové prostředky a funkce kontextualizací obsahu a usilováním o co největší míru autenticity žákovy jazykové produkce. RRH nabízí příležitost ke komplexnímu rozvoji KK (tj. s ohledem na všechny její složky) a také k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, podobně jako je tomu u techniky strategické interakce (Di Pietro, 1987) nebo u strukturovaného dramatu (O’Neillová, 1995).

RRH bývá nejčastěji zařazena do výuky jako aktivita navazující na čtení nebo poslech s porozuměním (tzv. *post-activity*). Žáci tak mají příležitost vstoupit do již známého kontextu

a v jeho rámci pracovat s nově objevenými jazykovými prvky (strukturami a funkcemi) a s jeho obsahem. Při práci s obsahem umožňuje rolová hra žákům tvořivým způsobem tento obsah dále rozvíjet a poznávat příslušná témata hlouběji skrze prožívání v roli. V praxi se nejčastěji vyskytuje model RRH pro dva hráče: rozhlasový moderátor a jeho host (např. hlavní postava z učebnicového textu). Každá z rolí má pro danou rolovou hru svůj konkrétní úkol vycházející z obsahu materiálního didaktického prostředku (učebnicového textu) a z výukového cíle pro danou aktivitu. Rolová hra ve dvojicích a skupinách probíhá výhradně simultánně a je téměř vždy improvizovaná.

4.2.1.2 Prostorová specifika

Fyzické uspořádání prostoru, ve kterém probíhá rolové hraní pracující s fiktivním prostorem rozhlasového studia, má v kontextu školní výuky hned několik výhod. Při práci ve dvojicích nebo ve skupinách se uspořádání neliší od kterékoli jiné párové nebo skupinové práce – žáci sedí ve svých lavicích. Toto prostorové uspořádání velice blízce koresponduje s realitou rozhlasového studia a není proto nutné vytvářet fiktivní prostor a požadovat po žácích, aby do něj vstupovali (jak by tomu mohlo být například při hraní scény v lese, kdy vlk potká Karkulku). Práce v náročnějším fiktivním prostoru je jednak časově náročnější, jednak může nastat problém se zapojením do hry u žáků, kteří nemají s hraním rolí zkušenost, jsou ostýchaví nebo se z jiného důvodu neradi exponují.

4.2.1.3 Původní a přenesený situační kontext

Na základě autorovy vlastní zkušenosti vyplývá, že je možné v RRH pracovat se dvěma rovinami situačního kontextu – s tzv. původním a přeneseným. Původní situační kontext označuje fiktivní situaci přímo vycházející z výukového materiálu (textu, obrazu, nahrávky, videa) a týká se vymezení místa a času, zúčastněných osob a jejich případných problémů a konfliktů. Naproti tomu přenesený situační kontext vymezuje situaci v rozhlasovém studiu (typ pořadu, název pořadu, počet hráčů a jejich úkoly) a do tohoto prostoru je zasazena a v něm dále rozvíjena situace (otázka, problém či konflikt) z původního situačního kontextu. V pojetí strukturovaného dramatu používá O’Neillová (1995) termín *pretext*, který žákovi předkládá problematickou situaci, která je natolik záhadná, zajímavá či provokující, že ho přirozeně motivuje k tomu, aby hledal řešení problému – jedná se tedy o prostředek navození

dramatického napětí a *pretext* současně působí i jako motivační faktor. Podobnou funkci tzv. *pretextu* zde může zastávat buď již původní obsah materiálního didaktického prostředku (např. učebnicový text nebo nahrávka³⁵), ale zpravidla jej vytváří učitelovo vyprávění při úvodu do fiktivní situace rolové hry nebo rolová karta s popisem dramatické situace.

Techniku RRH je možné chápat jako prostředek k rozšíření situačního kontextu a k prohloubení zkušenosti. Není nutné hrát pouze RRH (tj. rozehrát situaci v kontextu simulovaného rozhlasového studia), ale v určitých situacích je vhodné nejprve vytvořit dramatické napětí v rámci rolové hry, která prohlubuje původní situační kontext a v původním situačním kontextu se také odehrává (například neúspěšná reklamace produktu nebo služby). Následně je možné takto získanou zkušenost, obohacenou o prvek emoce a napětí, přenést do prostředí rozhlasové stanice a dále ji rozvíjet, prohlubovat, hledat její příčiny a řešení.

4.2.1.4 Formáty rozhlasové rolové hry a jazykové funkce

Jak již bylo uvedeno v kapitole 4.1.3, pro každou z funkcí rozhlasu je možné zvolit vhodný formát rozhlasového vysílání. Podobně v RRH lze pro každou jazykovou funkci (a případně k ní přidruženému stylovému rejstříku) zvolit vhodný situační kontext simulovaného rozhlasového vysílání – tj. typ rozhlasové stanice a typ pořadu, který je vhodné doplnit i o název rozhlasové stanice a název pořadu. Jako příklad můžeme uvést reportáž na téma „módní policie“, v rámci rozhlasového pořadu *Fashion freaks (módní šílenci)*, vysílanou na Radiu Beat, a na opačném konci spektra diskuzi „lékařských expertů“³⁶ na téma *Seasonal Affective Disorder* v pořadu *Science Today (Věda současnosti)* na stanici BBC World Service (viz příloha 5). První příklad (*Fashion Freaks*) nabízí značnou variabilitu a je možné jej nastavit v závislosti na jazykové úrovni žáků s akcentem na různé jazykové funkce; např. u jazykové úrovně A2 se může jednat o popis oblečení celebrit, u B2 o porovnávání a hodnocení různých módních stylů; očekávaný registr bude spíše neformální. V druhém jde o komplexnější rolovou hru o více hráčích pokrývající celou

35 Učebnicové texty zpravidla tento potenciál vtáhnout a motivovat do příběhu, děje atd. nemají, a proto je nutné příležitosti pro dramatickou situaci v textu (nebo za ním) hledat a dovytvářet.

36 Slovo expert je uvedeno v uvozovkách ve smyslu metody pláště experta – *mantle of the expert* (Wagnerová, 1976; Heathcote, 1995).

řadu jazykových funkcí (vyjednávání, odmítnutí, nesouhlas, obvinění/hájení se, nabídnutí omluvy atd.), kontext vybízí k užití formálního jazykového rejstříku.

4.2.1.5 Role a úkol

RRH může být připravena pro libovolný počet hráčů, nejčastěji dva, přičemž vždy jednu z rolí zaujímá moderátor a partnerem ve hře mu je jeho host. Dále je možné tyto role různě kombinovat – dva moderátoři/reportéři, jeden moderátor a více hostů, projektová práce s více rolemi (viz Tabulka 2). Každá z rolí má svůj úkol, který vyplývá ze situačního kontextu, z profilu postavy a z úkolů uvedených v rolové kartě. V obecné rovině moderátor program řídí a usměrňuje tím, že pokládá otázky, určuje, kdo má slovo. V případě hry pro více hostů zajišťuje vyváženost aktivity jednotlivých hráčů, usměrňuje tematický vývoj hry a v konfliktních situacích mírní jednotlivé aktéry. Moderování pořadu s více hosty vyžaduje ze strany žáka v roli moderátora velkou míru autority, sebevědomí, empatie a pohotovosti. Úkolem hosta je primárně odpovídat na zadané otázky a přispívat do programu podle předem domluvené dramaturgie.

Hostem ve studiu může být jakákoli postava z textu, ale i postava vyfabulovaná. Pokud text představuje například produkt a jeho výrobce, hostem pořadu nemusí být výrobce, ale naopak jeho konkurent. O konkurentovi se v textu sice nepíše, ale každý hráč si dokáže vztah ke konkurentovi a jeho výrobkům dobře představit. U takto nastaveného situačního kontextu se předpokládá, že u hráče dojde k vyšší míře identifikace s rolí a zapojení se do komunikace.

Název pořadu	Typ pořadu	Typ rádia	Role	Výchozí materiální didaktický prostředek	Problém, konflikt
The World Today	Zpravodajství – pásmo	ČR1	- 2 hlasatelé - 1 hlasatel a 1 reportér v terénu	Titulní stránka novin, výběr ze zpráv	- není, nemusí být
The End of Paper Kite Production in The Czech Republic	Dokument	ČR2	- 1 až 2 moderátoři a několik různých rolí (výrobce, uživatelé, ministerský pracovník, zaměstnanec továrny atd.), (projektová práce skupin)	Fotografie, video a samotný název	- snaha o vážnost a objektivitu může být v konfliktu s absurditou tématu (proces a výsledek může působit komicky)
Meet the Celebrity	Interview	Evropa 2	- moderátor – host(é) (celebrita/y)		- např. řevnivost v případě více celebrit
Meet the Hero	Interview	Evropa 2	- moderátor – host (hrdina)	New Headway Pre-intermediate, Unit 3: poslech <i>Hands up, I've got a burger!</i>	- není, nemusí být
DIY	Receptář	Frekvence 1	- moderátor – kutil/vynálezce		- moderátorova nedůvěra a pochybnosti o využití, smysluplnosti

Tabulka 2 – Příklady rolových her a variabilita nastavení dílčích aspektů RRH

4.2.1.6 Rolová karta

Rolová karta je běžnou součástí rolových her a její hlavní funkcí je informovat a instruovat, tj. poskytnout každému z dvojice či skupiny hráčů stručnou charakteristiku jeho postavy, charakteristiku situace, ve které se postava nachází, a problém, který před ním stojí (Holdenová, 1982; Wesselsová, 1987; Porter-Ladousseová, 2000). V rolové kartě je také formulován úkol, který má hráč za danou postavu, v daném situačním kontextu a ve vymezeném čase hry splnit. Určitá charakteristika postavy, situace a problém jsou obvykle obsaženy nebo naznačeny již v samotném výukovém materiálu (text, zvuková nahrávka, obraz atd.), ze kterého hra vychází. Rolové karty poskytují informace, které dotvářejí osobnostní a charakterové rysy postavy a dokreslují situaci, ve které se postava nachází. Toto doplnění a prohloubení rolí postav a situačního kontextu tak činí hru zajímavější a zábavnější.

Dalším aspektem použití rolových karet je prvek tajemství a napětí. Informace a úkol bývají obvykle pro každou z rolí jiné a žáci si své karty vzájemně neukazují. Tato skutečnost podněcuje v hráčích zvědavost a zároveň motivaci hrát a dozvědět se více. Alternativou k rolovým kartám je poskytnout žákům výukový materiál (text, obrázek) s informacemi uvedenými pro obě role, přičemž žák plní úkol přidělený jeho postavě. Další možností je ústní předání informací a instrukcí učitelem. U obou alternativních řešení přichází hra o zmíněné tajemství a napětí. U ústního instruování navíc hrozí, že žák zadání neporozumí a hra tak nebude probíhat dle plánu, nebo neproběhne vůbec.

4.2.1.7 Dynamika a úroveň obtížnosti hry

Při vytváření rolí a úkolů učitel nastavuje, v závislosti na charakteristice skupiny (věk, osobnostně sociální vyspělost, úroveň KK) a vzdělávacím cíli, dynamiku hry mírou vzájemného konfliktu postav a jejich motivací. Toto nastavení se děje v rovině charakterových a osobnostních vlastností a statusu postav a dále v rovině jejich motivace k jednání postav (tj. v rovině jejich úkolů). Toto nastavení je vždy podřízeno výukovému cíli, jazykové úrovni žáků a jejich osobnostně sociální zralosti.

Statusy: vysoký – nízký (král – sluha, otec – syn, ředitel – žák)
 nízký – nízký (dva sluhové atd.)
 vysoký – vysoký (dva králové)

Status moderátora je ve své podstatě zpravidla neutrální – řídí pořad a měl by být autoritou, zejména v pořadech pro více hostů. Pokud je pro určitou situaci žádoucí snížit status moderátora, můžeme jej učinit nezkušeným, nováčkem, nebo jej konfrontovat s postavou, která výrazně převyšuje jeho status (Princ Charles, Bill Gates). Dalším prvkem jsou osobnostní a charakterové rysy, jejich projevy mimo běžné meze mohou vytvářet konfliktní situace. Například moderátorova přehnaná zvědavost může mezi ním a hostem způsobit konflikt bez ohledu na status, přičemž u postavy vysokého statusu bude konflikt zřejmě výraznější. Využití principu statusů je hojně využíváno v improvizaci (Johnston, 1979) nebo ve strukturovaném dramatu (O’Neillová, 1995).

Úkoly je možné formulovat v různých úrovních jazykové a osobnostně sociální obtížnosti. Příkladem úkolu nízké úrovně obtížnosti může být zjišťování a poskytování informací v situaci bez komplikací, s úkoly pro dané role, které nejsou protichůdné, nebo jsou dokonce v souladu a doplňují se, viz Obrázek 13. Opačným příkladem může být rolová hra *SAD - Is winter a disease? (Sezónní afektivní porucha – Je zima nemoc?)* (viz přílohy 2 a 5), kdy úkolem žáka zastávajícího roli Dr. Hamishe McRaye je čelit obvinění, zpochybnit obvinění, přesvědčit oponenta, vyhnout se přímé odpovědi a odvést řeč na jiné téma (Tato rolová hra bude blíže představena v kapitole 4.2.2.3.3).

Police detective Bill McGinnis

You were invited to the radio show called “Our Heroes” to talk about how you caught a bank robber. You are very proud to be a detective and your dream is to become a famous detective like Sherlock Holmes. There is nothing more exciting to talk about than your job.

Radio host

Today your guest is the police detective Bill McGinnis, who managed to catch a robber. Find out details about the crime. Also try to find out about his personal life of the detective McGinnis: Does he have a family? Does he have much free time? How does he spend it? Hobbies? Dreams?

Obrázek 13 – Příklad rolových karet k RRH *Meet the hero* (příklad z autorovy praxe)

4.2.1.8 Improvizace nebo scénář?

V závislosti na charakteristice skupiny a náročnosti úkolů pro jednotlivé role je hráčům vždy ponechán určitý čas na přípravu hry. V případě, že výukovým cílem je aktivace nově osvojených jazykových prostředků, postačí hráči na přípravu minimální čas, tj. čas na přečtení rolové karty a promyšlení základní strategie. Pokud je cílem rozvoj náročnějších komunikačních dovedností, pak je vhodné poskytnout hráčům delší čas na přípravu a naplánování strategie.

U funkčně-komunikačních nebo sociálně interakčních aktivit (Littlewood, 1981), které používají rolové karty, je vlastní průběh hry vždy improvizovaný bez ohledu na délku času na přípravu. Mezi hráči totiž nedochází ke vzájemné domluvě, či dohodě o tom, kdo jak bude postupovat, a ani o tom, jaký bude výsledek hry. Herní strategie a plány hráčů vznikají nezávisle na sobě a je pravděpodobné, že budou (podobně jako jejich úkoly) do určité míry ve vzájemném konfliktu, nebo se budou míjet. V průběhu hry pak hráči uplatňují korekční strategie, pomocí kterých se snaží na základě nově zjištěných informací (o charakteru protihráčovy postavy a jeho úkolu) hledat nová řešení mimo původně zamýšlené postupy. Ve způsobu, jakým je rolová hra

zadána a jak probíhá, je RRH velmi podobná strategické interakci Di Pietra (1987) s tím rozdílem, že u Di Pietra probíhá domlouvání strategie ve skupinách a k realizaci strategie v rolovém hraní je vybrán jeden zástupce ze skupiny a ostatní žáci průběh hry sledují (viz kapitola 3.4.6).

RRH je improvizované, ale nejedná se o improvizaci ve smyslu divadelní disciplíny (Johnston, 1979). Nicméně osvojení základů a principů improvizace je pro hráče přínosné nejen po stránce jazykové, ale i osobnostně sociální. Improvizace jako divadelní disciplína rozvíjí pohotovost, vytváření asociací a schopnost přijímat nabídku partnera a dále ji rozvíjet (na rozdíl od blokování nabídky). Tyto dovednosti jsou rozvíjeny v rámci různých průpravných her a cvičení, které je možné do výuky zařadit. Jsou to například: „zip, zap, zop“ zahřívací hra na soustředění nebo již zmíněné hry „ano, a...“ (*yes, and ...*) nebo brankář (*goalie*).

Postupným rozvojem improvizčních dovedností a získáváním herní zkušenosti dochází u hráčů k rozvoji sebevědomí a odbourávání případných bloků a strnulosti, které jsou v počátečních herních pokusech běžné. Pro hráče je důležité mít svobodu volby, do jaké míry se ve hře bude identifikovat s rolí, a vědomí, že každé jeho rozhodnutí (slova, akce), které v roli učiní, je respektováno. Každý takový žákův projev zaslouží ocenit a případně v reflexi analyzovat ve smyslu důsledků konkrétního rozhodnutí (O’Neillová, 1995).

Skutečnost, že RRH většinou probíhá improvizovaně, neznamená, že pro něj není možné zvolit jinou formu – například polo-improvizovanou nebo hru podle scénáře (viz kapitola 3.4.1). Tento způsob realizace je vhodný spíše pro projektovou práci, jako například zpracování určitého tématu, přípravu rozhlasové hry atd., směřující k určité formě výstupu (k představení nebo zvukové nahrávce). V takovém případě je součástí procesu přípravy práce se scénářem (jeho studium, adaptace nebo vytváření), zkoušení a realizace.

4.2.1.9 Organizační formy výuky

Organizační forma výuky RRH je dána počtem rolí pro danou hru. Zaměříme se nejprve na nejběžnější formát RRH, kterým je rolové hraní ve dvojicích (případně ve skupinách) probíhající simultánně. Tato forma má dvě hlavní výhody. Je organizačně nejméně náročná; žáci zůstávají na svých místech a není nutné uzpůsobovat vnější podmínky vyučování. A dále jsou žáci při práci ve dvojicích nejintenzivněji zapojeni do komunikační aktivity a mají tak maximální možnou příležitost k procvičování mluvní řečové dovednosti. U rolových her pro více hráčů dochází

k vytváření specifické skupinové dynamiky vycházející z charakteristiky rolí a jejich úkolů, která nabízí příležitost k učení se specifickým sociálním dovednostem. Zároveň však v těchto hrách zákonitě klesá míra účasti v komunikační aktivitě a může docházet k prosazování (jazykově i osobnostně) dominantních žáků na úkor slabších.

U her pro dvě role (moderátor – host) je vhodné v jednotlivých dvojicích role střídat. Hráči tak mají možnost rozvoje komunikačních dovedností jak v roli moderátora, tak v roli hosta. Výměnu rolí je vhodné provést v případě opakování hry, kdy po reflexi mají žáci možnost použít nové jazykové formy a vyvarovat se chyb, které se mohly v předchozí verzi hry vyskytnout a na které učitel ve zpětné vazbě upozornil.

Počet rolí, jejich charakteristiku a organizační formu hry volí učitel v závislosti na vzdělávacím cíli. Pokud je cílem lingvistická kompetence (aktivace slovní zásoby a struktur), bude vhodnější rolová hra ve dvojici, ve které má každý žák větší příležitost k aktivnímu procvičování. V případě, že cílem bude rozvoj specifické sociální dovednosti (obhájení názoru, řízení rozhovoru), pak je možné přistoupit k rolové hře o více hráčích.

Organizační formy práce u formátu improvizovaného nebo předem připraveného představení pro publikum (např. pro spolužáky) nebo projektové práce, jehož výsledkem je buď nahrávka, nebo představení, se odvíjejí od konkrétního projektu a nelze je zobecňovat.

4.2.2 Rozhlasové rolové hraní v praxi

Ve výše uvedených oddílech kapitoly 4.2.1 byly pro lepší názornost společně s obecnou charakteristikou uvedeny konkrétní příklady z autorovy praxe. V následujících dvou kapitolách budou na základě autorovy zkušenosti uvedeny postupy týkající se tvorby a realizace RHH. V kapitole 4.2.2.3 budou uvedeny tři různé modely s příklady využití, včetně materiálních didaktických prostředků (viz přílohy 3 – 5).

4.2.2.1 Vytvoření rozhlasové rolové hry

Učitel, který se rozhodne využít RRH ve výuce, má tři možnosti: (1) použije již vytvořenou rolovou hru, která obsahuje rolové karty, metodické poznámky, herní variace atd.; (2) adaptuje již vytvořenou RRH tak, aby byla vhodná pro daný kontext (věk a jazykovou úroveň žáků) a vedla k naplnění vytyčeného vzdělávacího cíle; (3) RRH si vytvoří sám. Vzhledem k tomu, že technika RRH není příliš rozšířená a v současné chvíli je dostupných pouze několik ilustrativních příkladů RRH³⁷, budou učitelé odkázáni na třetí možnost.

Z dosavadní zkušenosti autora vyplývá, že pro vytvoření RRH je možné vycházet z jakéhokoliv textového materiálního didaktického prostředku, tj. učebnicového textu určeného pro čtení s porozuměním nebo textu autentického³⁸. Pro vytvoření základního modelu RRH vybereme jednu postavu, která se v textu objevuje (zpravidla postavu hlavní) a s touto postavou žáci provedou ve fiktivním rozhlasovém studiu interview. Úkolem žáka v roli moderátora je připravit si několik otázek (inspirací mohou být již zodpovězené učebnicové otázky k textu) a úkolem hosta je na tyto otázky odpovídat. Tento způsob přípravy hry nevyžaduje rolové karty, úkol může být zadán ústně. V další úrovni této RRH je možné tuto verzi rolové hry zpestřit rozdáním kartiček, na kterých bude uvedena charakteristická vlastnost nebo výrazný rys jednotlivých postav (nervózní, extrémně pozitivní, podrážděný, nezodpovědný atd.). Tímto způsobem je (stejným způsobem jako v rolových kartách) do hry zanesen prvek tajemství a sekundárním úkolem hráčů může být poznat, jakou vlastnost měl jeho partner zahrát.

Při přípravě komplexnějších rolových her, ve kterých se používají rolové karty či složitější úkoly a které již obsahují určitou míru napětí a konfliktu, je postup přípravy hry strukturovaně uveden níže. Postup vede od identifikace potenciálu k vytvoření rolové hry ve výukovém materiálu (nebo naopak od hledání vhodného materiálu pro daný výukový cíl) přes rozvíjení původního situačního kontextu a přeneseného situačního kontextu, až po plánování organizace průběhu hry:

37 6 ukázkových příkladů RRH je zatím dostupných na <http://kz.gjk.cz/playlist.html>. Tato stránka byla vytvořena v rámci projektu *Role-play kitchen* (Žďárek, 2014).

38 Je možné vycházet i z dalších materiálních didaktických prostředků (např. obrazový materiál nebo nahrávky určené pro poslech s porozuměním). V praxi autor pracuje téměř výhradně s texty, proto budeme v této kapitole v rámci materiálních didaktických prostředků uvádět pro zjednodušení textový materiál.

1) Identifikace situace v materiálu nebo hledání vhodného materiálu pro situaci:

a) Učitel v textu objeví situaci, problém, konflikt, napětí, které nabízí příležitost k procvičení konkrétního jazykového prostředku nebo řečové dovednosti v kontextu rozhlasového studia.

b) Učitel vychází z cíle (procvičení konkrétního jazykového prostředku, řečové dovednosti), pro který vymezí dramatickou situaci, v jejímž rámci bude rolová hra probíhat, a pro tuto situaci hledá vhodný výukový materiál (text, obraz, píseň, video atd.).

2) Původní situační kontext rolové hry

- Učitel vybere z původního materiálu (textu, nahrávky atd.) příběh, který může dále rozvíjet, může do něj nechat vstoupit nově vytvořené postavy, které zaujímají nové úhly pohledu a které mohou být zdrojem problému či konfliktu.

- Učitel nastaví vnitřní dynamiku příběhu určením osobnostních a charakterových vlastností a specifických rysů hlavní postavy/hlavních postav. Případně posílí nebo umenší status postavy (vysoký, nízký).

- Učitel v rolové kartě určí úkoly pro dané role, tj. nastaví problémy a případné vzájemné konflikty postav a jejich motivace, pro které žáci v rolích budou muset hledat řešení.

3) Přenesený situační kontext rolové hry

- Učitel určí formát rozhlasového vysílání, ve kterém postava/y budou řešit zadaný úkol: typ programu a stanice, název programu v závislosti na tématu, typu problému a předpokládaném jazykovém registru.

- Učitel určí, jaká postava nebo jaké postavy z textu nebo z předchozí rolové hry (v původním situačním kontextu) se zúčastní RRH.

- Učitel formuluje úkol pro moderátora a jeho hosta nebo hosty vyplývající z předpokládaného výsledku rolové hry v původním situačním kontextu.

4) Organizace hry

Učitel určí následující aspekty týkající se organizační formy výuky:

- Místo: rozmístění a uspořádání lavic
- Čas: na přípravu hry a na hraní hry
- Formu zadání úkolu: ústní sdělení všem/rozdání rolových karet
- Počet opakování, tj. zda a jakým způsobem se budou střídat role (během hry na domluvený signál/po reflexi při opakování rolové hry).
- Zda bude hra směřovat k prezentovanému výstupu (představení/nahrávka).

4.2.2.2 Fáze realizace rozhlasové rolové hry

Jak již bylo uvedeno, RRH je nejčastěji organizována jako párová nebo skupinová práce probíhající simultánně a její realizaci ve výuce je možné rozdělit do následujících fází: úvod do situace, organizační pokyny, přidělení rolí, příprava, rolové hraní, reflexe (Obrázek 14). Kromě prvních dvou fází (úvodu do situace a organizačních pokynů), jejichž pořadí může být variabilně prohozeno, mají následující uvedené fáze své pevné místo ve struktuře aktivity a níže jsou jednotlivé fáze blíže představeny.

1) Úvod do situace

Úkol učitele je v této fázi dvojitý: vysvětlit žákům, jakým způsobem bude hra probíhat, a zadruhé nastínit kontext, ve kterém se bude hra odehrávat, a uvést problém, který se bude v rámci hry řešit. Tyto dva úkoly by bylo možné rozdělit do dvou samostatných fází – instrukce a uvedení.

Uvedení žáků do situace je klíčovým momentem, jehož cílem je žáky vtáhnout do problému a namotivovat ke vstoupení do role³⁹. Učitel by tento úvod měl tedy provést poutavým a expresivním vyprávěním a podle potřeby doplnit toto vyprávění o některé výraznější prvky, které později budou ve hře přítomny (např. konkrétní emoce). Důležitá je i formulace úvodu, kterou lze doplnit o prvek tajemství, nebezpečí, a případně naznačit, o co budou jednotlivé postavy ve hře hrát, co je pro ně v sázce.

39 „Hák“ nebo také pretext (O’Neillová, 1995) viz kap. 4.2.1.3.

2) Organizační pokyny

Učitel v této fázi informuje žáky o organizaci a průběhu hry, tj. v jaké organizační formě práce bude rolová hra probíhat (dvojice, trojice atd.), jaké role budou ve hře zastoupeny a jakým způsobem se žáci dozví úkol pro svou postavu. V případě, že budou ve hře použité rolové karty, se žák dozví, jak s kartou pracovat. Například: „*Budete pracovat ve dvojici, jeden z vás bude moderátor a druhý bude pan Smith z našeho příběhu (text, který žáci četli). Každý z vás dostane kartu s informacemi o vaší postavě, o situaci a jejím úkolu. Tato karta je jen pro vás, neukazujte ji svému partnerovi. Karty zatím nečtěte, nechte je otočené na lavici. Karty začnete číst všichni ve stejný čas na můj pokyn.*“ Organizační pokyny je možné sdělit žákům před uvedením do situace.

3) Přidělení rolí a příprava

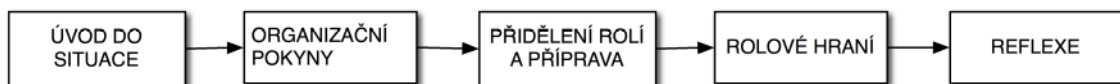
V této fázi učitel rozdává rolové karty. Další možností je karty žákům rozdat už v průběhu některé z předchozích aktivit; redukuje se tak prostoje a přidává to na dynamice hry. Na pokyn učitele si žáci přečtou přidělené rolové karty a ve vymezeném čase se připraví na hru. Konkrétně to znamená přípravu komunikační strategie, poznámek k rozhovoru, určitých výrazů a otázek, které bude žák chtít ve hře použít. V této fázi mají žáci možnost se zeptat na případné nejasnosti⁴⁰.

4) Hraní

Hraní zahájí všechny dvojice nebo skupiny společně na pokyn učitele. Učitel může pomoci žákům zahájit hru modelováním začátku rozhlasového pořadu „*Good afternoon and welcome, ...*“, nebo tím, že pustí krátkou znělku pořadu, tzv. *jingle*. Během vlastního hraní učitel v ideálním případě již do hry žáků nezasahuje, pouze monitoruje průběh a vývoj jednotlivých rolových her. Zasahuje v případě, že žáci nehrají podle zadaného úkolu (např. nevydařené pokusy o humor nebo zablokování jednoho ze hráčů) nebo nehrají vůbec (např. došla inspirace, neví o čem). V takových případech je třeba, aby učitel žákům situaci pomohl přesněji pochopit a např. nastínil možný scénář vývoje. Během hry učitel domluveným způsobem upozorní na blížící se konec (např. zvukový signál určí zbývající minutu do konce). Dalším zvukovým signálem nebo verbálním

40 Dotazování během hry je také možné, ale je nežádoucí z důvodu narušení průběhu hry, zejména její dynamiky. Při dotázání se učitele žáci vystoupí z role, položí dotaz a následně se do role vrací. Dotaz položený během hry je také znatelnou ztrátou času, který mohli žáci věnovat komunikační aktivitě.

pokynem pak rolovou hru ukončí. Učitel kromě obsahu hry monitoruje i jazyk, který žáci používají a během rolové hry si dělá poznámky pro následnou opravu jazykových chyb nebo pochválení a upevnění správného užití určitých jazykových jevů.



Činnost učitele	<ul style="list-style-type: none"> - nastíní situaci - uvede do problému 	<ul style="list-style-type: none"> - vysvětlí organizaci a průběh hry 	<ul style="list-style-type: none"> - rozdá rolové karty 	<ul style="list-style-type: none"> - zahájí hru - monitoruje průběh - ukončí hru 	<ul style="list-style-type: none"> - řídí a moderuje reflexi - elicituje zkušenost jednotlivých žáků či skupin, pokládá dotazy - poskytne zpětnou vazbu
Činnost žáků	<ul style="list-style-type: none"> - poslouchají 	<ul style="list-style-type: none"> - poslouchají - dotazují se v případě nejasností 	<ul style="list-style-type: none"> - přijmou roli a připraví strategii pro efektivní splnění úkolu 	<ul style="list-style-type: none"> - vstoupí v roli do hry a snaží se splnit přidělené úkoly 	<ul style="list-style-type: none"> - sdílí zkušenost ze hry - na základě zkušenosti formulují otázky vztahující se k tématu/problému - reagují na podněty a dotazy ostatních žáků a učitele - přijímají zpětnou vazbu

Obrázek 14 – Činnosti učitele a žáků v jednotlivých fázích RRH

5) Reflexe

Ve fázi reflexe je nutné umožnit žákům vyjádřit se k průběhu hry – a to v rovině obsahové a formální. Žáci mají příležitost sdílet zajímavé momenty z jejich hry. Učitel pak může pokládat otázky týkající se rozhodnutí „jejich postav“ a působit tak výchovně, podobně jako v reflexi u strukturovaného dramatu. Po stránce formální mají žáci prostor na dotazy týkající se použitého jazyka, nebo významů, které chtěli vyjádřit, ale nevěděli jak. Učitel na základě poznámek z monitorování průběhu hry může poukázat na výskyt zajímavé slovní zásoby nebo opravit chyby, které se vyskytly.

4.2.2.3 Modely rozhlasové rolové hry

Existuje mnoho různých způsobů, jak formát rozhlasového vysílání uplatnit – od jednoduchého improvizovaného interview po projektovou práci na realizaci rozhlasové hry. Pro školní výuku jsou nejběžněji využívané rolové hry, které vychází z materiálů ve výuce běžně využívaných (nejčastěji učebnicových textů či poslechových aktivit). Tyto rolové hry umožňují přenesení aktuálního učiva do situačního kontextu, který nabízí vysokou míru autentičnosti. Výhodou je, že základ pro rolovou hru (základní faktické informace, popis či vývoj situace, problém atp.) je již obsažen ve výukovém materiálu, není jej tedy třeba celý vytvářet, ale stačí jej pouze doplnit a rozvinout.

V této kapitole nastíníme tři modely RRH rozdělené podle způsobu práce s původním a přeneseným situačním kontextem (viz kapitola 4.2.1.3): 1) rolová hra v přeneseném situačním kontextu – v tomto typu hry je původní situační kontext přenesen do kontextu fiktivního rozhlasového studia, kde je situace v RRH dále rozvíjena; 2) rolová hra v původním i přeneseném kontextu – zde je původní situace rozehrána v původním situačním kontextu a zkušenosti a informace získané v rolové hře a případně vzniklý problém a napětí jsou přeneseny do následné RRH probíhající v situačním kontextu rozhlasového studia; 3) libovolná kombinace 3 a více situací v libovolných situačních kontextech – původní situační kontext je v tomto modelu RRH obvykle rozvíjen v sérii dílčích rolových her a podobně jako v předchozím modelu je zkušenost získaná ze hry přenesena do rozhlasového studia. V následujících kapitolách budou jednotlivé modely blíže představeny a ke každému z modelů je uveden příklad z praxe, ve kterém

je rolová hra popsána. Materiální didaktické prostředky (text, rolové karty, atd), jsou uvedeny v přílohách 3 – 5.

4.2.2.3.1 Samostatná hra v přeneseném kontextu

Tento model rolové hry je nejjednodušší a ve své základní úrovni nepotřebuje náročnou přípravu. Nejčastěji vychází z učebnicového textu či poslechu a využívá nové slovní zásoby a otázek k textu, které jsou obvykle součástí učebnicového materiálu jako tzv. kontrola porozumění (*comprehension check*) (Scrivener, 2009). Klíčovou otázkou je určení role hosta v rozhlasovém vysílání. Bývá to obvykle postava z textu, ale může to být i postava smyšlená. V každém případě by to měla být postava, která má osobní vztah k událostem nebo tématům obsaženým v textu. Může to být například přímý účastník nebo svědek události, výrobce popisovaného produktu nebo autor konceptu či vynálezu. Ve vyšších úrovních náročnosti hry může být hlavní postava v opozici k původnímu obsahu materiálu: výrobce konkurenčního produktu, odpůrce myšlenky nebo svědek situace s odlišným úhlem pohledu.

Příklad RRH – *Inventions* (vynálezy)

Příklad základního modelu rolové hry vychází z obrazového materiálu (příp. reálných předmětů) a je určen pro žáky na úrovni B1-C1. Kontextem této rolové hry je rozhlasový pořad s názvem „*Outside the box*“⁴¹, který se zabývá technologickými novinkami či vynálezy. Hostem moderátora je vynálezce, který má za úkol svůj vynález prezentovat, tj. popsat, vysvětlit, jak funguje, a případně posluchačům sdělit další informace, jako například původ myšlenky, srovnat svůj vynález se stávajícími podobnými produkty, přiblížit, jaké se při vývoji výrobku objevily překážky atd. Úkolem moderátora je vést interview a případně se zeptat na problémy, se kterými se vynálezce na začátku své kariéry setkal, jak vnímá konkurenční produkt a na rady, které by dal začínajícím vynálezům. Žáci vychází z obrazových materiálních didaktických prostředků, které jim spolu s rolovou kartou učitel rozdává (viz příloha 3).

41 Název obsahuje část fráze *to think outside the box* označující schopnost myslet mimo zaběhnutá myšlenková schémata, nebát se přijít s něčím novým.

Tento situační kontext může sloužit k procvičení tematické slovní zásoby týkající se moderních technologií, domácích zařízení a vynálezů (podstatná jména – *device, handle, screen, ...* a přídavná jména – *efficient, useful, modern, ...*) a jejich ovládání (slovesa – *turn, push, pull, dial, ...*) a dále systémové jazykové prostředky pro vyjádření postupu (příslovce času a přítomný prostý čas: *First you turn the knob, then you press F12 key, after that you open the lid*, nebo časových a podmiňovacích vět *when you press the button, the lid opens* nebo *if the orange light is on, the camera is low on battery*). Uvedená rolová hra zároveň umožňuje procvičení jazykových funkcí (prezentace předmětu, vyjádření názoru, porovnání a hodnocení produktů, vyjádření pochybnosti, vyvrácení pochybností atd.).

Úkoly je možné libovolně upravit v závislosti na jazykové úrovni žáků a na cíli výuky. Pro úroveň A2/B1 může být zadání úkolu zjednodušeno na prezentaci vynálezu; tzn. moderátor pokládá jen dotazy týkající se vynálezu (jeho vzhledu, funkce, původu) a host na položené dotazy odpovídá. Další alternativou může být použití obrázků vynálezů, které žáci sami vymyslí a nakreslí. Při vytváření vynálezů mohou libovolně využít fantazie a nemusí se omezovat pouze na reálně proveditelné nápady. Žáci, kteří prezentují vlastní výtvar, jsou více motivovaní ke sdílení. Pro usnadnění splnění úkolu v rolové hře je možné zadat přípravu vynálezu a jeho stručný popis (vzhled, funkce, původ) jako domácí úkol a v následující vyučovací hodině mohou žáci obsah domácího úkolu využít v rozhlasové rolové hře.

4.2.2.3.2 Rolová hra v původním i přeneseném kontextu

Je běžné, že výukový materiál (text, poslech atd.) nenabízí dostatečně dynamickou situaci, která by mohla být vhodným námětem pro RRH. V takovém případě je možné vstoupit do původního situačního kontextu a s pomocí doplňujících informací jej rozehrát v rolové hře. Tato rolová hra vytváří nové okolnosti situace (konflikt, problém, napětí) a tuto nově vzniklou situaci je následně možné přenést do rozhlasového studia a v RRH ji dále rozvíjet.

Příklad RRH – Steve Fossett

Příkladem tohoto modelu může být využití textu o Stevu Fossetovi z učebnice *New Headway Advanced*, který informuje o výpravách tohoto dobrodruha a konkrétně o jeho rekordním obletu země v horkovzdušném balónu. Tento článek (podobně jako mnohé učebnicové texty) není příliš záživný. Pouze informuje o tom, jakým způsobem, kolik mil, v jaké výšce a jak rychle se vzduchoplavec pohyboval. Text Steva Fossetta nepředstavuje v osobnostní rovině a právě rolová hra může tohoto dobrodruha přiblížit jako člověka s jeho charakterovými rysy, touhami i tajemstvími.

Tuto rolovou hru učitel stručně uvede pouze tím, že text hovoří o podnicích Steva Fossetta, ale nezmiňuje se o jeho rodinné situaci, o tom, že má ženu a děti a že jeho žena ho miluje a má o něho velký strach. Učitel pokračuje: *„Nyní se přeneseme v čase do noci, na kdy Steve naplánoval svůj sedmý let. Budete pracovat ve dvojicích, jeden z vás bude Steve, druhý jeho žena Peggy.“* Následně učitel rozdává rolové karty (viz příloha 4). V této rolové hře vzniká situace, kdy Peggy přistihne svého manžela, jak se snaží vyplížit nepozorovaně ze jejich domu, aby se vydal na své dobrodružství. Úkolem Peggy je zjistit, kam se Steve chystá, Steve má naopak za úkol stihnout let – je v časové tísní, má pouhých pět minut. Ve hře vzniká napětí i v tom, že oba manželé se mají rádi, chovají k sobě úctu a Steve není schopen lhát.

Navazující rozhlasová rolová hra se odehrává krátce po úspěšném letu a Steve Fossett je pozván do rozhlasového pořadu *„No Fear“*, aby vylíčil své zážitky. Sdílená zkušenost všech hráčů bez ohledu na to, v jaké roli kdo byl, umožňuje žákům osobu Steva poznat blíže, a tato zkušenost v roli umožňuje hlubší a barvitější ztvárnění postav v nové rolové hře. Žák může popsat nejen své zážitky z vlastního letu, ale i rodinné pozadí, které je součástí jeho podniku a které žáci v předchozí rolové hře zažili, ať již v roli Steva nebo jeho ženy Peggy. Tato předchozí zkušenost by měla usnadnit i ztvárnění role moderátora, protože i on má sdílenou zkušenost a bude na ni moci v rozhovoru odkazovat, vycházet z ní nebo se na ni doptávat, byť v jiné roli.

4.2.2.3.3 Libovolná kombinace tří a více situací

Pro tento model je charakteristické to, že RRH předchází členitý příběh sestávající z několika klíčových situací. Do těchto situací žáci vstupují v rolích, situační témata tak objevují

a prozkoumávají „zevnitř“ a své prožitky a zkušenosti přenáší do navazující rolové hry probíhající v rozhlasovém studiu. Obě níže uvedené hry vstupují do příběhu, jehož obrysy jsou žákům již známy z textu či obrazového materiálu. Z rolových karet, instrukcí učitele a z vlastního vývoje rolové hry se žáci dovídají nové informace a příběh poznávají do větší hloubky. Rozsah, komplexita a hloubka rolových her zasazených do původního situačního kontextu vytváří příležitost hlouběji reflektovat daná témata v rámci přeneseného situačního kontextu. Zde má hra v roli blíže k přístupu strukturovaného dramatu, ve kterém jde především o prozkoumávání témat, kladení otázek a hledání odpovědí na dané problémy a poznávání sebe sama.

Příklad RHH – SAD: Is winter a disease? (Sezónní afektivní porucha: je zima nemoc?)

Tato RRH vychází z učebnicového textu pro jazykovou úroveň B2 (viz příloha 5). Přestože tento text je popisný a celkem nezáživný, skrývá v sobě náznak příběhu, který žáci mohou objevovat a spoluutvářet. Práce s tímto textem může nabýt až projektového charakteru s časovou dotací 90 minut. Nejprve si představíme obsah textu. *SAD – Is winter a disease* pojednává o sezónní afektivní poruše, která trápí v posledních desetiletích milióny lidí žijících ve vyspělých zemích položených v severních oblastech severní hemisféry (Skotsko, Skandinávie, Japonsko atd.). V textu poruchu ilustruje případ mladé ženy (Janet), která v důsledku zhoršení zdravotního a psychického stavu nemohla dále vykonávat své zaměstnání, a nakonec popisuje východisko, které tato žena, stejně jako mnoho dalších postižených, našla v produktu nazvaném *Light Box*.

Žáci v rolových hrách prožívají a rozvíjí příběh Janet, mladé ženy postižené *SAD*. Z textu se dozvíme pouze to, že Janet již nemohla vykonávat svou práci v mediální agentuře; nevíme ale, jakým způsobem byl pracovní poměr ukončen. V první rolové hře se tuto skutečnost žáci dozví. Učitel: *Janet's boss asked to see him. When Janet sat down in his office, he started with a serious tone: "Janet, there is something important I need to talk to you about."... Let's see what happens. You will work in pairs, one of you is Janet, the other person is Janet's boss.* Z vlastní zkušenosti mohou uvést, že při následné reflexi vyplývá, že ve většině případů skončí tento rozhovor ukončením pracovního poměru nebo ultimátem. Učitel doplní, že Janet skutečně byla propuštěna, ale protože byla dlouhé roky výborným zaměstnancem, dostala velmi štědré odstupné (*severance pay*). V následující rolové hře Janet neúspěšně hledá řešení u běžného

lékaře. Úkolem lékaře uvedeným v rolové kartě je nabídnout absurdní vysvětlení a návrhy řešení. Dále je možné v zadání role doktora uvést specifický osobnostní nebo charakterový rys, případně neobvyklý způsob projevu (hlasový, pohybový). Učitel po následné reflexi hry doplní, že podobně neúspěšně se Janet snaží najít řešení již půl roku. Díky štědrému odstupnému je finančně sice zajištěná, ale necítí se dobře. Až jednou v neděli dopoledne narazila v deníku The Sun na novinový inzerát Dr. McRae.

Učitel elicituje od žáků, v jakých novinách se takový inzerát mohl objevit. Co na něm Janet mohlo zaujmout? Jak mohl takový inzerát vypadat? Následně se žáci ve skupinách po 3 takový inzerát pokusí vytvořit. Nejprve zpracují textový obsah inzerátu a následně jej realizují i graficky na stránku formátu A5. Pro někoho může být z časových důvodů alternativou vynechání předchozí rolové hry s doktorem a vytváření inzerátu a může příběh rovnou posunout stručným převyprávěním.

V další rolové hře se Janet setkává s Dr. McRae. Motivace a úkol Janet je jasná a nevyžaduje rolovou kartu. Profil postavy Dr. McRae a jeho úkol je uveden na rolové kartě (viz příloha 5) a hlavním úkolem je získat od Janet podpis kontraktu na instalaci LightBox.

Uvedené série rolových her mají za cíl pomoci žákům utvořit si konkrétnější představu o postavách a problému. V následující rolové hře mají žáci možnost tyto znalosti kontextu a zkušenosti s problémem přenést do prostředí rozhlasového studia v pořadu "*Medicine and Technology*". V této hře vystupují nově vytvořené postava dr. Ken Flick (medicínský výzkumný pracovník). Konflikt je zde vytvořen konfliktním nastavením rolí, jejich úkolů a dalšími novými skutečnostmi, které pravděpodobně během interview vyjdou najevo a bude nutné je řešit:

- Přítomnost medicínského vědce, Dr. Kena Flicka, který je vůči „zázračné léčbě“ skeptický a domnívá se, že jde o podvod. Jeho úkolem je svůj protějšek Dr. McRae zpochybnit.
- Dr. McRae má naopak za úkol zachovat pozitivní tvář a hájit dobré jméno výrobku.
- Dr. McRae ve skutečnosti není doktor medicíny, ale je doktorem v oboru sociologie. Pokud tato informace vyjde najevo, může dojít k narušení důvěry pacientů k němu jako k lékaři.
- Dr. McRae vyvinul nový produkt (MoonShine), který začíná prodávat. Jeho úkolem je v rámci interview o tomto produktu posluchače informovat.

Celý průběh hry řídí moderátor a soustředí se na to, aby tematicky ani formálně pořad nevybočoval z připraveného dramaturgického plánu. Vzhledem k náročnosti hry je nutné žákům ponechat dostatečný čas na přípravu a nejvhodnější je v tomto případě zadání přípravy za domácí úkol. Žáci tak mohou využít internet k dohledání konkrétních informací pro podložení svých argumentů, například to, jakým způsobem je možné SAD léčit, jaký vliv má na toto postižení světlo či nedostatek vitamínů atd.

Vlastní rolová hra může probíhat cca 8-12 minut v závislosti na jazykové úrovni žáků.. Učitel monitoruje průběh a povahu interakce a v případě, že u některých skupin vybočuje ze zadání (například hosté nerespektují pokyny moderátora), učitel v dané skupině práci zastaví, připomene pravidla a nechá hru pokračovat. Na realizované rolové hry může navazovat skupinová práce, ve které žáci připraví rozhlasovou reklamu na produkt *LightBox* (případně *MoonShine*).⁴²

42 Pro ilustraci jsou v příloženém DVD v adresáři nazvaném "Lighbox reklama" uvedeny ukázky rozhlasových reklam vytvořené žáky septimy ve školním roce 2010-2011 v rámci vyučovací hodiny navazující na práci s textem a rolovým hraním.

5 Akční výzkum jako výzkumná metoda

Technika RRH již prošla svým svébytným vývojem v intuitivních a nesystematicky prováděných cyklech akce a reflexe (více o vznku a vývoji techniky v kapitole 6) do podoby, jak je technika RRH představena v této práci, přesto se objevovaly a objevují se otázky, které se týkají specifik této techniky a toho, jak žáci a další pozorovatelé (učitelé, kritický přítel) techniku vnímají a hodnotí. Vzhledem k tomu, že technika RRH vznikla a je prováděna přímo v mé výuce AJ a jako výzkumník se chci dozvědět více o vlastní pedagogické praxi, řešit případné problémy s praxí spojenou, je volba metody akčního výzkumu opodstatněná.

Akční výzkum je výzkumnou metodou využívající sebereflexi s cílem lépe pochopit a případně zlepšit určitý jev či aspekt vzdělávací praxe (Janík, 2004). John Elliott definuje akční výzkum jako „učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí“ (Elliott, 1981, s. 1, cit. dle Janík in Maňák a Švec 2004, s 52). Vedle cíle zlepšit pedagogickou praxi v konkrétním kontextu je také cílem rozšířit poznání a vytvoření nové pedagogické teorie (viz McNiff a Whitehead, 2006; Janík, 2004), ačkoliv tento cíl bývá často upozadován (Janík, 2004). V akčním výzkumu tedy učitel zaujímá roli výzkumníka ve svém vlastním vyučovacím kontextu a přitom zůstává jeho účastníkem. Principem akčního výzkumu je cyklicky se střídající fáze výzkumu a akce; 1) ve fázi výzkumu je situace zkoumána s cílem identifikovat problém a 2) v akční fázi dochází k intervenci do problematické situace s cílem navodit změnu, resp. zlepšení situace. V dalších cyklech akčního výzkumu je předmětem výzkumné části hodnocení účinnosti intervence směřující k úpravě akce či identifikaci nového problému.

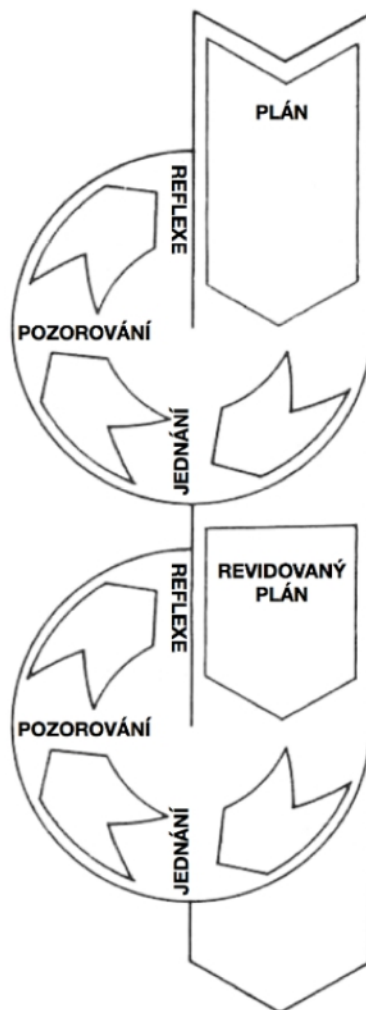
Počátky akčního výzkumu lze sledovat již na začátku 20. století, kdy John Dewey hovoří o pedagogické praxi jako o „zdroji výzkumných dat a dokonalém testu validity výzkumných zjištění“ (Burns 2005, s. 242). Za zakladatele akčního výzkumu je považován Kurt Lewin, který jej zavedl v oblasti sociálního výzkumu (Janík 2004, s. 51) a ve 40. letech 20. století představuje model cyklického opakování fází plánování, pozorování, ověřování, akce a analýzy (Burn, 2005). Lewinův přístup se vyznačuje tím, že „výzkumné poznatky jsou aplikovány v praxi“ a dochází k „propojení teorie a akce“ (Burns 2005, s. 242).

V akčním výzkumu můžeme sledovat tři směry, kterými se vývoj tohoto přístupu ubíral: technický, praktický a emancipatorní (Grundy, 1988). Technický (resp. vědecko-technický) akční výzkum, který vznikl v USA v 50. letech 20. století, si klade za cíl ověřit danou intervenci na základě předem specifikovaného teoretického rámce (Holter a Schwartz-Barcott, 1993, s. 301). Praktický-záměrný akční výzkum se vyvinul v 60 a 70. letech 20. století a chápe učitele jako výzkumníka (Stenhouse, 1975). Z tohoto směru vychází definice akčního výzkumu J. Elliotta jako „systematické reflexe pedagogické praxe s cílem jejího rozvíjení“ (Elliott, 1981, s. 1). Emancipatorní (resp. kritický-výzkumný) akční výzkum, jehož hlavními představiteli jsou Carr a Kemmis (1986), si klade cíl dvojí: (1) jednak je zde snaha přiblížení dvou oblastí - konkrétního problému, se kterým se praktik setkává v konkrétním prostředí a teorie, která nabízí vysvětlení a řešení daného problému; (2) pomáhá praktikům identifikovat a objasňovat zásadní problémy tím, že přispěje k rozšíření kolektivního povědomí o zkoumaných problémech. (Holter a Schwartz-Barcott, 1993, s. 302). Podle Burnse „je třeba tuto praxi jednotlivce vnímat jako praxi uskutečňovanou v daném sociálním kontextu, reflektující širokou škálu sociálních, edukačních a politických interakcí v rámci školy“ (Burns, 2005, s. 244, volný překlad autora). Kemmis a McTaggard (1988) v návaznosti na Lewina představují svůj 4-fázový model (plán, akce, pozorování a reflexe), který je dodnes základem každého akčního výzkumu.

5.1 Fáze akčního výzkumu

Existuje řada modelů akčního výzkumu od jednoduchého dvoufázového modelu výzkumu a akce, resp. reflexe a jednání (Janík, 2004, s. 57) až po rozpracovanější čtyř a vícefázové modely, např. model J. Elliotta (1981) - akce, reflexe akce, praktická teorie, nápady pro nový akční plán/praxi. Jednotlivé modely se od sebe liší zejména v míře komplexity a propracovanosti.

Podrobněji si představíme model Kemmisa a McTaggarda (1988), který sestává ze čtyř fází: plánování, akce, pozorování a reflexe. Tento model představuje cyklický proces (Obrázek 15), který se opakuje až do chvíle, kdy dojde ke zlepšení situace a/nebo má výzkumník pocit, že je na čase akční výzkum ukončit. Jeho fáze jsou: plánování, akce, pozorování a reflexe.

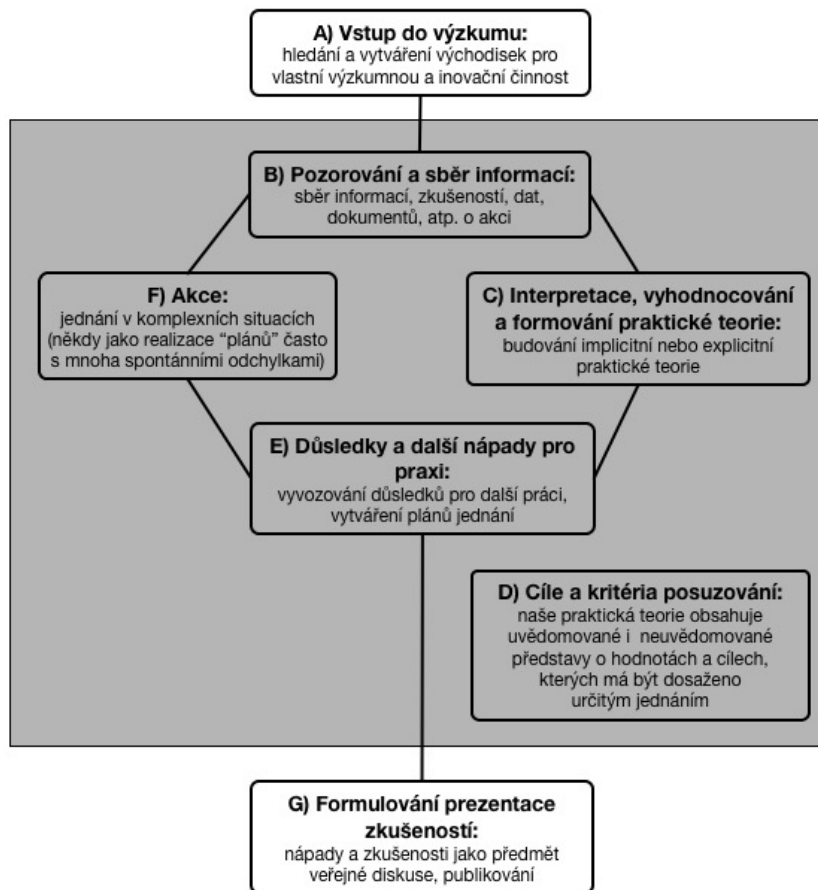


Obrázek 15 – Model akčního cyklu Kemmisa a McTaggarta (1988) (přeloženo autorem)

Ve fázi plánování je na základě identifikace problému vytvořen akční plán, jehož implementace má za cíl přivodit zlepšení v dané oblasti. Výzkumník si v této fázi v souvislosti s identifikovaným problémem pokládá dvě základní otázky: jaký druh výzkumu je v daném kontextu možný a jaká potenciální zlepšení jsou možná. Následuje realizace intervence, v jejímž průběhu je prováděno pozorování. Na základě pozorování a systematické aplikace dalších výzkumných metod jsou sledovány účinky akce na danou situaci, je dokumentován kontext, vlastní akce a názory zúčastněných. Ve fázi reflexe výzkumník analyzuje, vyhodnocuje a popisuje účinek akce, aby si ujasnil, co se skutečně stalo a jak lépe porozumět zkoumanému problému. Na základě zjištění implementuje další změny do nového akčního plánu, formuluje výzkumnou

otázku či v případě úspěšné intervence a vyřešení problému ukončuje výzkum (Kemmis a McTaggart, 1988, s. 11–14).

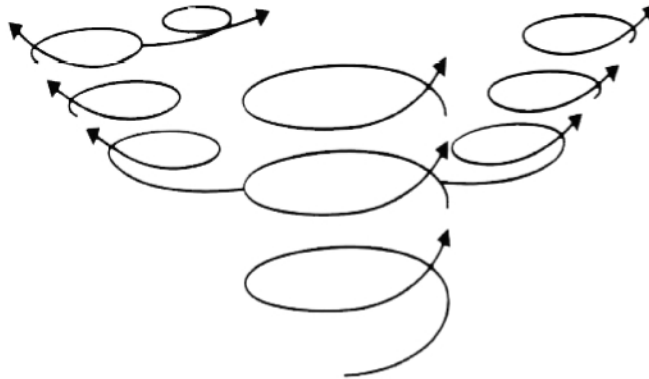
Dále představujeme model Altrichtera a Posche (1998) vycházející z modelu akčního cyklu J. Elliotta (1981), který dále adaptoval T. Janík (2004, s. 59) (Obrázek 16). Výzkumník vstupuje do výzkumu definováním východisek pro akční výzkum - tzn. hledá odpověď na otázky: Co chci zkoumat? Je to smysluplné? Je to uskutečnitelné? Následuje 4-fázová spirála akčního výzkumu: Výzkumník provádí pozorování a sběr dat (B), které následně analyzuje a interpretuje a formuje praktickou teorii (C), přičemž se do analytické a interpretační fáze promítá i výzkumníkova hodnotová základna (D). Z těchto závěrů jsou následně vyvozeny důsledky pro další praktickou činnost nebo je vytvořen nový akční plán (E) pro akci (F), která představuje zahájení nového závitu spirály akčního výzkumu. V momentě, kdy intervence přinese požadovanou změnu zkoumaného jevu, či vyřeší problém definovaný na začátku, je výzkum ukončen a získané



Obrázek 16 – Model akčního cyklu Altrichtera a Posche (1998) adaptovaný T. Janíkem (2004)

zkušenosti či nově vyvozené teorie mohou být sdíleny v rámci veřejné diskuze či publikace (Janík, 2004).

Ve skutečnosti však akční výzkum nemusí probíhat podle plánu i přesto, že je výzkumná otázka i akční plán pečlivě připraven. Samotná povaha akčního výzkumu počítá s jistou mírou nejistoty a nepředvídatelnosti. Výsledky výzkumného šetření mohou naší pozornost přesunout jiným směrem a můžeme tak být nuceni přeformulovat výzkumnou otázku, případně vedle původní výzkumné otázky vyvstane otázka nová, možná i závažnější. McNiff (1988) hovoří o akčním výzkumu, který může budít dojem chaotičnosti a neuspořádanosti (angl. *messiness*) a tento jev ilustruje na modelu vrstvení a větvení spirál cyklů (Obrázek 17) (McNiff, 1988, s. 45).



Obrázek 17 – Model akčního cyklu ilustrující neuspořádanost (McNiff, 1988)

5.2 Kritéria posuzování kvality v akčním výzkumu

Přístupy k otázce zajištění kvality akčního výzkumu se různí. Příkladem mohou být základní charakteristiky akčního výzkumu vymezené v rámci prvního symposionu věnovanému problematice akčního výzkumu v Brisbane v roce 1989 (Zuber-Skerritt a Fletcherová, 2007), kde byl formulován soubor kritérií, která by měl akční výzkum splňovat; např. směřuje ke zlepšení vlastní praxe, probíhá v přirozeném prostředí výzkumníka, úzce propojuje akci a reflexi, nabyté výsledky a zkušenosti jsou dále sdíleny, při týmové práci je uplatňován kooperační princip, probíhá učení se z chyb. Další z možností je použití hodnotících modelů, např. Green et al (1995) v oblasti zdravotnictví.

Vedle hodnotících modelů a kritérií jsou v akčním výzkumu používána kritéria validity, reliability a zobecnitelnosti, tyto je však vhodné uplatňovat citlivě v závislosti na konkrétním výzkumu, tj. na jeho cílech a kontextu. Zuber-Skerritt a Fletcherová (2001) například nahrazuje validitu a reliabilitu termínem autenticita, tzn. že výzkum je validní a reliabilní, pokud je autentický a směřuje ke zlepšení praxe. Jamesová a Worrall (2000) pro oblast akčního výzkumu rozlišuje šest kategorií validity⁴³, které neposuzují pouze výsledky, ale pozornost soustředí zejména na proces. Níže jsou jednotlivé podkategorie uvedeny a vymezeny kontrolními otázkami:

- obsahová validita (Proběhla popisovaná situace tak, jak je uvedeno?)
- interpretativní validita (Jsou získané informace autentické? Byly získané informace správně interpretovány?)
- demokratická validita (Byli účastníci výzkumu přítomni ve všech částech výzkumu?)
- katalytická validita (Došlo díky intervenci ke změně porozumění/postojů aktérů a následně i ke změně praxe?)
- procesní validita (Byl výzkum proveden v souladu s vytyčenými cíli? Je výsledkem procesu nové poznání?)
- výsledná validita (Podařilo se na vyřešit původní problém?).

Součástí hodnocení kvality akčního výzkumu je i etická stránka výzkumu. Nortonová (2009) vymezuje tři základní oblasti etického kodexu: informovaný souhlas; ochrana soukromí a zachování mlčenlivosti; bezpečnost (s. 181)⁴⁴. Nortonová vychází zejména z etických směrnic Britské asociace pro výzkum ve vzdělávání (*British Educational Research Association*) z roku 2004. Existují další etické kodexy, například *The Belmont Report: Ethical Principles and Guidelines for Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research* (1979), který uvádí tři klíčová etická kritéria: respekt k účastníkům výzkumu, humánnost a spravedlnost. Jak je patrné na uvedených příkladech, jednotlivé etické normy se v principu překrývají (informovanost, humánnost, respekt, bezpečnost a ochrana).

43 V návaznosti na práci Andersona a Herrové (1999), kteří pro oblast pedagogického výzkumu orientovaném na praxi navrhují pět kategorií, Jamesová a Worrall (2000) jejich model doplňují o validitu interpretativní.

44 Volný překlad autora (z ang. originálu: *informed consent; privacy and confidentiality; protection from harm*)

Metody v akčním výzkumu

Hlavním kritériem pro výběr konkrétního způsobu sběru dat v akčním výzkumu je to, zda může vybraná metoda poskytnout užitečnou informaci o daném problému nebo situaci, které já předmětem výzkumu. Ačkoliv výsledná analýza získaných dat je ve své podstatě kvalitativní, mohou k celkovému obrazu o zkoumaném jevu přispět i numerické nebo statistické informace (deskriptivní statistika, viz Janík (2004)). Při výběru metod je podstatné, že jednotlivé metody odhalují a osvětlují pouze určitý aspekt zkoumané situace; žádná z metod neposkytne celý obrázek. Při hledání důkazů pro danou praxi či dopad změny na danou praxi je třeba nahlížet edukační realitu z různých perspektiv, tzn. je zde nutnost triangulace. Jedná se o jednoduchý princip, který obnáší pečlivou volbu z široké škály metod sběru dat, z nichž každá může osvětlit různé aspekty téhož problému.

Výzkumník, který si je vědom možností a limitů dané metody, tak může využít z následujících metod: pozorovací archy, audio a video nahrávky, strukturované a polostrukturované rozhovory, záznamy z hodin, statistické indikátory, terénní poznámky, analytické poznámky, sociometrie, fotografie, dotazníky, atd. (Janík, 2004). McNiff a Whitehead (2006) uvádí dvě skupiny zdrojů dat – lidské (žáci, učitelé) a materiální (terénní poznámky, deník, dotazník, atd). Abychom předešli tomu, že bude výzkum vnímán jako výsledek „zbožného přání“ (*wishful thinking*) výzkumníka, je třeba jej podrobit hodnocení tzv. kritickým přítelem (*critical friend*) a/nebo validační skupinou.

II. Empirická část

6 Úvod do akčního výzkumu: vývoj techniky rozhlasového rolového hraní

V období od září 2010 do poloviny roku 2012 jsem s technikou RRH intuitivně experimentoval v desítkách svých vyučovacích hodin. Přestože tato zkušenost s rolovým hraním v prostředí imaginárního rozhlasového studia měla cyklickou povahu akce a reflexe a při zpětném ohlednutí bylo možné u techniky pozorovat kvalitativní posun, nejednalo se o akční výzkum. Především jsem v té době o své činnosti jako o akčním výzkumu – absentoval vymezený cíl výzkumu a na něj navázané výzkumné otázky. Mé počínání postrádalo systematičnost v oblasti plánování změn, analýzu a hodnocení výsledku intervence. Pozorovatelné výsledky provedených změn byly hodnoceny pouze na základě mé vlastní nestrukturované sebereflexe, kterou jsem nijak nezaznamenával. Považuji přesto za důležité o této zkušenosti a tomto vývoji techniky RRH na úvod souhrnně pojednat, neboť právě tyto, převážně intuitivně prováděné cykly, přispěly k jejímu základnímu formování až do podoby, jak je technika prezentována v kapitole 4.2.

Prvotní motivace k mému experimentování s rolovým hraním v prostředí fiktivního rozhlasového studia vychází z mé vlastní zkušenosti, při níž jsem objevil kouzlo improvizování v prostředí rozhlasového studia a toto jsem dále rozvíjel na poli amatérského divadelnictví v různých divadelních formách (rozhlasová inscenace, rozhlasová improvizace). U improvizované RRH jsem se nemusel soustředit ani na práci s vlastním tělem, ani na jevištní pohyb a prostorovou dynamiku, což mi umožňovalo věnovat více pozornosti vytváření a rozvíjení dějové linie příběhu, práci s asociacemi či výrazové přesnosti. Tento druh jevištní fikce dále umožňuje, pouze prostřednictvím hlasu, pracovat s divákovou/posluchačovou představivostí a vytvářet libovolné scény i časové a prostorové posuny a stříhy mezi nimi⁴⁵. Toto vše je možné s využitím minimalistických scénografických aranží – stůl, dvě židle a případně mikrofony, stejné fyzické uspořádání pak nabízí i zasedací pořádek ve třídě.

45 Klasické jevištní hraní tyto funkce (změnu místa, posun v čase, stříh) umožňují a pracují s nimi, ale jsou dramaturgicky, herecky i technicky náročnější.

První RRH v mé výuce anglického jazyka vznikla podobně jako výše zmíněná divadelní forma – spontánně a náhodně, patrně pod vlivem vlastního nadšení z objevu mé oblíbené improvizací formy. Nejprve se jednalo o formát jednoduchých rozhovorů ve fiktivním prostředí rozhlasového studia, který se pohyboval na pomezí mezi komunikační aktivitou typu rozhovor ve dvojici a rolou hrou. Důvodem pro další práci s komunikačními aktivitami v prostředí fiktivního rozhlasového studia byla právě tato jemná hranice, o které jsem se domníval, že by mohla sloužit jako mezikrok k dalším formám rolového hraní a jiným technikám výchovné dramatiky a k postupnému vytvoření kladného vztahu k rolovému hraní u žáků.

Při mé předchozí zkušenosti se zařazováním rolových her do výuky jsem totiž u některých žáků zaznamenal různou míru neochoty k rolovému hraní. Domníval jsem se, že tato neochota a zdráhavost pramenila převážně z jejich ostýchavé či introvertní povahy či nevhodně nastavené míry náročnosti a povahy komunikačního úkolu, který vyžadoval pohotovou reakci, tvořivost a schopnost improvizovat. Předpokládal jsem tedy, že podobně jako mně osobně prostor fiktivního rozhlasového studia usnadňoval improvizaci, mohl by i mým žákům usnadnit vstupování do role, redukovat stres a ostych z hraní. Zpočátku jsem tyto komunikační aktivity ve výuce rolovým hraním ani nenazýval – jednalo se o rozhlasové interview využívající kontext známý z učebnicového textu či nahrávky. V základním a nejjednodušším modelu RRH může být základní instrukce a uvedení do situačního kontextu následující: *Nyní si pozveme pana XY (osoba z článku) do rozhlasového studia a uděláme si s ním rozhovor.*

RRH jsem zpočátku zařazoval intuitivně a spontánně jako alternativu k učebnicovým komunikačním aktivitám, které z mého pohledu ne vždy nabízely dostatečně pestrý a zajímavý situační kontext. Učebnice nejčastěji obsahovaly komunikační aktivity typu „zeptej se svého partnera“ nebo „diskutujte nad otázkou“ a případné rolové hry byly z různých důvodů nevyhovující. Komunikační úkoly pro dané role byly často pod úrovní žáků, a tudíž nebyly dostatečně motivující. Téměř ve všech případech se navíc jednalo o izolované situace, které měly s didaktickým materiálem společné pouze téma – rolové hry nepracovaly s obsahy textů čtení či poslechu, se kterými se žáci v předchozí práci seznámili. Kvůli tomu jsem postupně začal na základě učebnicových textů vytvářet své vlastní rolové hry, které se odehrávaly ve fiktivním rozhlasovém studiu, a techniku jsem tedy nazval RRH (*radio role-play*).

Technika RRH v uvedeném období zaznamenala vývoj zejména po stránce obsahové, konkrétně ve smyslu citlivějšího a přesnějšího vymezení charakteristiky rolí a definování jejich úkolů. Zpočátku totiž byly úkoly prvoplánově konfliktní a nenabízely mnoho prostoru pro negociaci a hledání kompromisu. Nepřesné nastavení mělo často za následek ztrátu motivace, „nebylo o co hrát“ a docházelo k předčasnému skončení hry, kdy hra jakoby „vyšuměla“. Jako indikátory neúspěšnosti RRH jsem vnímal některé projevy chování žáků pozorovatelné v průběhu rolové hry: méně výrazný verbální projev, malá míra či absence gestikulace, nepřírozeně dlouhé pauzy mezi jednotlivými promluvami (žák neví, co má říci), celkově nižší hladina hlasitosti verbálního projevu žáků ve třídě a ukončení hry dlouho před stanoveným časovým limitem. Neúspěch rolové hry se dále odrážel i ve fázi reflexe po skončení rolové hry, v níž byla patrná nižší míra motivace ke sdílení zážitků, pravděpodobně z důvodu jejich absence, a na položené otázky reflektující zkušenost z proběhnuvší rolové hry žáci odpovídali zdráhavě a nepříliš ochotně, přičemž jejich odpovědi byly strohé a v hodnotící rovině spíše neutrální.

V tomto období jsem postupně začal prostřednictvím vlastní zkušenosti vnímat důležitost a zákonitosti jednotlivých atributů rolové hry, zejména situačního kontextu hry, charakterizace a statusu postavy, motivace postavy, konfliktu postav, elementu překvapení (zatajení/odhalení nových skutečností). Tyto atributy je možné prostřednictvím formulace v rolové kartě celkem přesně nastavit, a tím dosáhnout konkrétní dynamiky a napětí celé rolové hry. Analogii je možné spatřovat u ekvalizéru mixážního pultu, kdy je možné pro jednotlivá pásma zvukové frekvence nastavit přesné hodnoty pro docílení požadovaného výsledného zvuku.

Dále jsem pro usnadnění vstoupení do role a vtažení do hry začal efektivněji využívat těsné propojení s již známými kontexty (obsahy učebnicových textů a poslechových nahrávek), tzv. *pretextů* (O'Neill, 1995). Původní text jsem začal doplňovat o nové, někdy zdánlivě nepodstatné informace, které však měly potenciál u žáků vyvolat určité asociace či konotace, a tím jim pomoci snáze či intenzivněji vstoupit do role. Také jsem experimentoval s vytvářením nových postav a doplňujících informací, které nebyly součástí původního textu a které mohly dokonce být s informací v původním textu v rozporu, a tudíž zdrojem dramatického napětí.

Z pohledu organizačních forem práce je RRH organizována zejména jako práce ve dvojicích (případně trojicích, výjimečně ve větších skupinách), která probíhá simultánně v prostorovém

uspořádání identickým s běžným zasedacím pořádkem ve třídě. V obsahové rovině je RRH úzce propojena s obsahy didaktických materiálních prostředků (učebnicových textů, nahrávek) a způsob vytváření RRH (pomocí rolových karet, dramatického napětí) je velice podobný tzv. *strategické interakci* DiPietra (1982). Technika RRH se během dvou let vyvinula do podoby, která je popsána v kapitole 4.2.2, včetně jejích různých modifikací, a tento formát techniky bude následně předmětem zkoumání prostřednictvím akčního výzkumu.

7 Realizace akčního výzkumu

7.1 Východiska výzkumu

Před zahájením vlastního akčního výzkumu je nezbytné formulovat výzkumné otázky a pokusit se odpovědět, zda je navržený výzkum smysluplný, zda je výzkumník schopen výzkum provést a zda je vůbec možné výzkum úspěšně zrealizovat (Janík, 2004). Techniku RRH vnímám jako inovativní techniku využívající principu rolového hraní, s jejíž podobou jsem se doposud nesetkal ani v praxi ani v odborné literatuře. V obecné rovině jsem se opíral o teoretická východiska z oboru didaktiky cizích jazyků a výchovné dramatiky (viz kapitoly 2 a 3). Při vývoji techniky RRH jsem však ve větší míře vycházel ze svých vlastních zkušeností a pozorování. Zároveň však vnímám, že pro přesnější pochopení techniky a pro její další kvalitativní posun je nutné přistoupit k jejímu systematickému nahlížení a zkoumání. V nejobecnější rovině je cílem akčního výzkumu lépe poznat či pochopit konkrétní aspekt edukační reality a případně přispět k jeho zlepšení. Tento cíl jsem vyhodnotil jako realistický a proveditelný.

Realizace předkládaného akčního výzkumu proběhla v několika etapách u různých skupin žáků v rozmezí let 2012 až 2016 na Gymnáziu Jana Keplera (dále GJK), kde působím na čtyřletém gymnáziu a vyšším stupni osmiletého gymnázia jako učitel anglického jazyka a tělesné výchovy. Techniku RRH jsem pravidelně zařazoval do VAJ na vyšším stupni gymnázia při týdenní dotaci tří vyučovacích hodin po 45 minutách a v rámci specializovaných jazykových seminářů Upper-intermediate English, Advanced English nebo Drama in English při dotaci dvou vyučovacích hodin (90 minut) týdně.

7.2 Organizační a etické aspekty akčního výzkumu

V přípravné fázi výzkumu jsem o plánovaném akčním výzkumu ústně informoval ředitele Gymnázia Jana Keplera, Jiřího Růžičku, a požádal ho o souhlas s uskutečněním výzkumu na půdě školy. Ředitel GJK souhlas s výzkumem udělil. Před vlastní realizací vyučovacích hodin a sběrem dat byli žáci požádáni o udělení informovaného souhlasu (viz příloha 8). Žáci byli písemně i ústně informováni o výzkumu a svým podpisem vyjádřili souhlas s jeho realizací. V dalších fázích výzkumu žáci udělovali souhlas i s pořízením audio a videonahrávky z výukové hodiny. Z důvodu zachování anonymity participujících žáků jsou jména v dotaznících změněna.

7.3 Cíl výzkumu

Primárním cílem zamýšleného akčního výzkumu je dovědět se více o vlastní pedagogické praxi, konkrétně o technice RRH a její aplikaci v praxi. Zároveň jsem přesvědčen o tom, že v současném pojetí techniky existuje prostor pro zlepšení – vyplývá to jednak z mé vlastní zkušenosti, a jednak předpokládám, že hodnocení techniky z pohledu zúčastněných žáků a dalších pozorovatelů (kolegové učitelé, kritický přítel) či sebehodnocení (sebereflexe po zhlédnutí videozáznamu výukové hodiny) přinesou přesnější a hlubší pochopení a odhalení nových souvislostí, nové oblasti, otázky či problémy, které mi při dosavadní sebereflexi mohly uniknout, nebo zůstat upozaděny.

V prvním cyklu akčního výzkumu bylo mým cílem obecně zmapovat, jak techniku RRH vnímají zúčastnění žáci, do jejichž vyučovacích hodin je technika dlouhodobě zařazována. Na základě jejich hodnocení pak dále identifikovat silné a slabé stránky techniky. Jednotlivé cíle a výzkumné otázky dalších cyklů budou formulovány průběžně, v návaznosti na výsledky hodnocení předchozích realizovaných cyklů, a budou formulovány samostatně v kapitole příslušného cyklu akčního výzkumu.

7.4 Metody sběru dat a metoda analýzy dat

V akčním výzkumu, tj. kvalitativní metodě, která si klade za cíl v tomto případě odhalit podstatu a příčinné souvislosti zkoumané reality (otázky proč a jak) a hledat způsoby její zlepšení, bylo použito několik různých metod sběru dat. Z největšího objemu dat byl získán prostřednictvím dotazníkového šetření, které bylo realizováno mezi žáky, kteří se účastnili výuky

v rámci prvního a druhého cyklu akčního výzkumu. Další metodou sběru dat byl rozhovor, který byl proveden s pozorujícími učiteli v druhém cyklu akčního výzkumu a s dvěma oborovými didaktičkami v roli kritického přítele ve třetím cyklu akčního výzkumu. Ve třetím cyklu akčního výzkumu bylo využito audio a videonahrávek z výuky doplněných o autentické materiály dokreslující kontext výuky (přípravy na hodinu a materiální didaktické prostředky), které byly využity jako předmět hodnocení pro posouzení kritickým přítelem⁴⁶. Audionahrávky zároveň posloužili jako zdroj dat pro hodnocení komunikační kompetence žáků. Prostřednictvím nahrávek bylo možné potvrdit, zda skutečně dochází k deklarovanému jednání žáků během výuky, jak bylo formulováno v hypotézách před vstupem do výzkumu. Videonahrávky zároveň umožňují triangulovat některá zjištění vyplývající z dotazníků či hodnocení kritickým přítelem či kolegy učiteli (např. užívání gest a nonverbální komunikace nebo zvýšená míra zapojení žáků (*engagement*) během RRH).

Získaná data z dotazníků a rozhovorů byla přepsána a následně podrobena obsahové analýze. Předmětem obsahové analýzy jsou textové či obrazové materiály, které mohou být podle Gavory (2000) zkoumány kvantitativním či nekvantitativním způsobem. Jak uvádí Průcha (1995), v kontextu českého pedagogického výzkumu je obsahová analýza chápána zejména jako „jakýkoli rozbor, sumarizaci, či vyhodnocování informací z nějakých písemných materiál. Tedy jde o dosti volnou, ne příliš přesnou proceduru, nepoužívající kvantitativních nástrojů.“ (Janoušek, 1968, s. 68; in Průcha, 1995, s. 67)

V realizovaném akčním výzkumu bylo použito obou přístupů. Pro analýzu textu otevřených odpovědí v dotazníkovém šetření v druhém a čtvrtém akčním výzkumu byly vytvořeny kategorie jevů opakovaně se vyskytujících, tyto pak byly v několika cyklech revidovány a upravovány ve snaze o zajištění co největší míry tematické přesnosti a přehlednosti. Autor této práce si je vědom limitace této fáze výzkumného šetření zejména v absenci ověření kategoriálního systému, nicméně metoda akčního výzkumu připouští jistou míru subjektivity (viz Janík, 2004) a validitu výzkumu zajišťuje triangulací (např. zodpovězení téže otázky kritickým přítelem). Při interpretaci dotazníkových dat bylo přihlédnuto k četnosti výskytů jednotlivých kódů a frekvence byla jednak

⁴⁶ Ve třetím akčním cyklu se hodnocení v roli kritického přítele zúčastnily dvě kolegyně didaktičky, nicméně v práci bude v odkazu na rozhovor s kritickým přítelem jako metodu sběru dat užíváno jednotného čísla.

uváděna u jednotlivých tematických bodů i včetně relevantních extraktů odpovědí. Frekvence výskytu byla dále zohledněna u grafického znázornění výskytu hodnotících adjektiv (Obrázky 18, 19, 20 a 22).

Obsahová analýza záznamů rozhovorů byla provedena formou sumarizace či vyhodnocování informací, tedy pouze kvalitativním přístupem a získaná data byla následně strukturována dle tematické a významové příbuznosti a hierarchizována dle významnosti ve vztahu ke zkoumaným jevům, zejm. u rozhovoru s kritickým přítelem.

7.5 Postřehy a zkušenosti autora s technikou rozhlasového rolového hraní

Součástí vstupu do výzkumu je také souhrn dosavadního poznání o zkoumaném jevu. Zatímco v kapitole 4 teoretické části práce byla technika RRH pojednána v popisné rovině (charakteristika, formáty rolové hry, fáze realizace, modely RRH atd.), obsahem praktické části bude hodnocení různých aspektů techniky, nazírané z několika úhlů pohledu. Před vlastním zahájením prvního cyklu akčního výzkumu jsem obecně formuloval své vlastní, subjektivní hodnocení techniky.

Mezi jevy, které jsem byl schopen v průběhu aktivit pozorovat, patřily: zvýšená míra zapojení a soustředěnosti žáků, zvýšená hladina hluku, zvýšená míra gestikulace a nonverbální komunikace a celkově pozitivní pracovní atmosféra. Při pozorování jsem měl pocit, že se žáci vedle plnění zadaných úkolů zároveň baví a „užívají si to“. Z průběžného monitorování činnosti žáků během rolového hraní lze usuzovat, že během rolového hraní probíhá jazykové učení, přičemž nejvýraznější pozorované aspekty jsou plynulost promluvy, strategie pro udržení a braní si slova během promluvy (*turn-taking*) a výskyt produkce nově prezentovaného či osvojeného vzdělávacího obsahu (zejména lexikálních jednotek). Možnosti techniky (RRH) jsem formuloval následujícím způsobem:

- RRH nabízí žákům příležitost k rozvoji mluvní řečové dovednosti; na škále komunikativnosti se jedná výhradně o sociálně interakční komunikační aktivity (Littlewood, 1981), resp. autentickou komunikaci (Littlewood, 2004),
- RRH umožňuje kontextualizaci slovní zásoby a jazykových prostředků,

- RRH vede ke zvýšené míře soustředěnosti a zapojení žáků,
- RRH vedle verbální komunikace dává příležitost i k rozvoji nonverbální komunikace,
- úkoly v rámci rolových her nutí žáky reagovat pohotově a spontánně (improvizovat), což přispívá k plynulosti promluvy a eliminaci nebo zkracování nežádoucích pauz.

Na druhé straně jsem formuloval i otázky týkající se možných limitů techniky RRH, zejména v rovině emocí a motivace:

- Jak žáci rolové hraní prožívají? Jaké pocity žáci během rolové hry zažívají?
- Zakouší žáci během rolového hraní stud?
- Jaké mohou být u některých žáků důvody pro méně intenzivní míru zapojení a prožívání v rolovém hraní?

Zajímal mě také pohled žáků na techniku RRH:

- Jaké možnosti a limity u tohoto typu rolového hraní spatřují žáci?
- Co by na technice RRH změnili či upravili?

Výše uvedené prekoncepty a otázky týkající se možností a limitů byly předmětem výzkumného šetření v rámci prvního cyklu akčního výzkumu a sběr dat byl proveden formou otevřeného dotazníku a následných polostrukturovaných rozhovorů s žáky.

8 První cyklus akčního výzkumu: březen 2012

První cyklus akčního výzkumu proběhl v březnu 2012 u skupiny 10 žáků 3. ročníku (věk 17–18 let) ve 3. jazykové skupině⁴⁷, u níž je úroveň žáků na nižší/střední úrovni B2 (Žďárek, 2013). V této skupině byla velmi vřelá pracovní atmosféra a žáci na pravidelné zařazování RRH reagovali pozitivně.

8.1 Pozorování a sběr dat

8.1.1 Otevřený dotazník pro žáky

Před koncem vyučovací hodiny, do které byla zařazena RRH, jsem žákům položil obecnou otázku formulovanou následovně: *“Všimli jste si, že jsme si v hodinách angličtiny toto pololetí opakovaně „hráli na rádio” – rozvíjeli jste příběhy z článků, poslechů, dělali jste rozhovory, interview. Zajímalo by mě, jaké to pro vás bylo? Jak jste to vnímali? Jak byste tyto aktivity hodnotili? Napište, co vás k tomu napadne, buďte klidně i kritičtí, jakýkoliv váš postřeh uvítám.”* Otázku jsem položil záměrně obecně a dostatečně otevřenou, abych je konkrétním tematickým zaměřením otázky (pocity, ostych) neodváděl od toho, co žáci sami v hodnocení považují za důležité. Žáci odpovídali anonymně, písemně, v rozsahu 60 až 100 slov formou vět nebo stručných poznámek v bodech. Ze získaných odpovědí byla následně izolována jednotlivá témata prostřednictvím analýzy obsahu (*content analysis*).

Hodnocení žáků bylo převážně pozitivní. V odpovědích se opakovaně vyskytovaly následující body, které hodnotí RRH kladně:

- přínosné,
- příležitost pro rozmluvení se,
- příležitost rozvíjet schopnost improvizovat,
- příležitost aktivovat slovní zásobu,
- zbavování se ostychu mluvit, menší strach z chyby.

47 Jazyková výuka na GJK je v rámci ročníků dělena do čtyř jazykových skupin podle úrovně.

Dále byly v odpovědích zmíněny aspekty, které je možné vnímat jako nedostatky či podněty ke zlepšení:

- absence správného vzoru (učení se chyb od spolužáků) a omezená možnost opravování chyb,
- nedostatečné vybavení žáků didaktickým materiálem, na kterém je rolová hra vystavena,
- absence předchozího seznámení se slovní zásobou, která má být v rolové hře použita,
- důležitost vyváženosti s výukou gramatiky.

I přes zmíněné nedostatky, které technika má, vyznívá převážná většina odpovědí (9 z 10) pozitivně. Ve skupině je jedna žákyně, která rolovému hraní není nakloněna a která by upřednostnila rozhovor s učitelem nebo diskusi v rámci celé skupiny. Jako nevýhodu uvedla právě absenci správného jazykového vzoru (jazykového modelování) a žádné či méně časté opravování chyb.

V odpovědích, které rolové hraní hodnotí pozitivně, byly opakovaně uvedeny tři aspekty techniky, které vnímám jako klíčové – příležitost pro rozvoj mluvní řečové dovednosti (plynulost, rozmluvení se), příležitost k aktivování slovní zásoby a příležitost k rozvoji schopnosti improvizovat. Téma pocitů či ostychu se v odpovědích respondentů nejevilo jako problematické, ale ve dvou případech byl uveden strach z chyby („*Když mluvím jen s jedním člověkem a nikdo neposlouchá, nebojím se, že udělám chyby.*“; „*Vím, že soused se nekouká na gramatické chyby, mám příležitost prostě zkusit něco ze sebe vypravit, popřípadě použít nějaké nové obraty.*“). Otázku pocitů v rolové hře vnímám jako důležitý faktor, kterému bude v dalším šetření věnováno více pozornosti.

Podnětné jsou i odpovědi naznačující nedostatky: Opravování chyb v této organizační formě vyučování bude vždy velmi omezené, jediný způsob, jak tento problém řešit, je pořízení nahrávky rozhovoru a její následná analýza a hodnocení (učitelem) nebo sebehodnocení (žákem).

V jedné z odpovědí se objevilo srovnání s hodinami anglického jazyka v předchozích letech („Jelikož jsme předtím 2 roky anglicky téměř nemluvili, je to příjemná změna! Jakákoli praktická činnost využívající AJ (hlavně speaking) je pro nás dobrá.“). Tuto skupinu jsem převzal nově od školního roku (2011/2012) a největší mezery jsem u žáků spatřoval právě v ústním projevu. Komunikační aktivity proto měly ve výuce značný podíl (odhadem 40%). Žáci vnímali, že při práci v hodinách byl navýšen podíl komunikačních aktivit na úkor ostatních složek výuky jazyka, a někteří žáci tak v hodnocení poukázali na důležitost vyváženosti těchto složek. Je možné, že mohli v tomto přístupu postrádat výuku složek cizího jazyka (zejm. gramatiku) formou, na jakou byli zvyklí. Gramatické jevy jsme opakovali, procvičovali a upevňovali v kontextu, prostřednictvím práce s textem a komunikačních aktivit, nové gramatické jevy byly prezentovány převážně induktivně. U výuky slovní zásoby byl přístup obdobný (práce s texty/nahrávkami – kontextualizovaná slovní zásoba, tematické okruhy) s tím, že aktivaci slovní zásoby prostřednictvím komunikačních aktivit předcházela cvičení zaměřená na přesun nové slovní zásoby z krátkodobé do dlouhodobé paměti, tzv. *decision-making tasks* (viz Thornbury, 2007).

8.1.2 Rozhovory s žáky

Data získaná prostřednictvím otevřeného dotazníku mi poskytla cennou zpětnou vazbu. Některé mé předpoklady (viz kapitola 7.5) se shodovaly s odpověďmi žáků. Další, jako například emoce, ostych, hledání inspirace, tvořivost, zůstaly nezodpovězeny. Kritiku nebo její náznaky vnímám jako důležité podněty pro zlepšení techniky. Témata přínosu techniky, tvořivosti, emocí a možného zlepšení techniky tedy byla předmětem otázek v následném strukturovaném rozhovoru, kterého se zúčastnilo pouze sedm žáků ze stejné třídy (3BC). Šest z nich absolvovalo rozhovor ve dvojicích a jeden z žáků byl dotazován individuálně. Tři žáci ze skupiny v daný den ve škole nebyli přítomni a dodatečně s nimi rozhovor realizován nebyl.

Žákům byly položeny následující otázky:

- a. Jak vnímáte, že jste v tu danou chvíli ve fiktivním rozhlasovém studiu?

b. Často jsou zadání postavena jako tvořivé úkoly pro jednotlivé role. Jak se vám hledá inspirace k vytváření rozhovorů?

c. Co při rolovém hraní prožíváte po emoční stránce?

d. Pociťujete někdy ostych?

e. Je něco, co byste na této formě rolového hraní upravili, aby se vám v těch situacích „fungovalo“ lépe, nebo aby pro vás byla přínosnější?

Níže uvádím výňatky z rozhovorů, které se přímo týkají uvedených témat:

a. Prožívání a jednání ve fiktivním rozhlasovém studiu

- „[...] nevadilo mi to, připadalo mi to docela normální.“

- „Role jsou zábavnější než mluvit ze svého pohledu, zajímavý je si představovat, jak by mohl reportér mluvit. Hledám inspiraci v rádiu.“

- „Snažím se používat výrazy po vzoru skutečných moderátorů,“

- „[...] spíš mám pocit, že jsem ve studiu než ve třídě.“

- „Nedělá mi problém si vytvořit nějakou iluzi, že jsem někde.“

- „Není to rozhovor se spolužákem, ani rádio, něco mezi.“

- „[...] vnímám rozdíl v rolích, role moderátora a hosta jsou nevyvážené – host mluví mnohem více.“

b. Hledání inspirace:

- „Nevím, snažím se najít nějaký vtipný a jednoduchý řešení a nějakou zajímavou situaci tam vymyslím.“

- „Myslím, že je to dost o tom tématu, protože někdy je to složitý chytit téma, který by zajímalo všechny, to je na tom nejtěžší.“

- „Dobrý je, když mám třeba nějakou krátkou článek k tomu, od kterého se můžeme odpíchnout, nebo text, a na základě toho si pak docházet do nějakých situací, který si pak sami vymyslíme. A je právě těžký, že někdy ten text nám nepřilne, nedostane se nám pod kůži, nedokážeme se do toho vžít občas, tak pak se těžce hledají slova, vymýšlí příběh nebo pokračování příběhu.“

- „Někdy to neumím říct ani v češtině, pak nevím, co říct.“
- „Záleží, jak si rozumím s tou dvojicí.“
- „S tvořením nemám problém, vymyslím blbost a prostě to řeknu.“
- „Záleží na tématu, o kterém kdo co ví, není snadné se trefit pro všechny.“
- „Myslím, že je to dobrý, že člověk musí vařit téměř z vody a najednou si vytvořit nějaký příběh a převést ho do angličtiny.“

c. Prožívání a emoce během rolového hraní:

- „Umím se vcítit, třeba si představit, že jsem v uprchlickém táboře.“
- „Někdy mě to vtáhne, pak je to dobré, ale začít hned s emocema, je to těžké, kvůli jazykové nejistotě.“
- „Snazší jsou negativní emoce, pozitivní jsou těžší. Naštvat se jako ze srandy, většinou to bereme jako odlehčeně.“
- „Záleží na tématu. Osobnější je těžší. Když jedním za roli, tak je to snazší.“
- „Bereme to ze srandy.“
- „Záleží to na stavu nálady.“
- „Třeba jak jsme dělali rozhovor s tou královnou, tak když jsem byla královna, tak to bylo jako ha ha sranda. Jako jsme se bavili v angličtině, ale necítla jsem se jako královna.“
- „Když člověk nemá náladu, tak se do toho nepoloží.“
- „Spíš to hrajem, emoce prožíváme jen tak na oko.“
- „Můžeme si říct věci, které bychom si normálně neřekli, a víme, že je to ze srandy.“

d. Ostych:

- „Stud před třídou nemám.“
- „Ne stud, ale nejistota v jazyce.“
- „Před celou třídou bych se styděl, ve dvojici ne.“
- „Pak taky záleží na tom tématu, jestli je to třeba osobnější, ale když se právě člověk má vžít do jiné postavy, tak to je, tam ten stud není. Když se svěřuju té osobě (postavě).“

- „Záleží, s kým mluvím, pokud s někým, kdo umí dobře anglicky, využívám toho, ale trochu se před ním stydím. Nestydím se, když vím, že se do té role mají vcítit všichni, spíš je problém s angličtinou než s tou rolí.“

- „Lepší být v roli, když udělám chybu tak ne „za Báru“. Člověk se míň stydí a má strach, že udělá chybu.“

- „Se studem nemám problém.“

e. Podněty ke zlepšení

- „[...] ale přece jen si myslím, že kdybychom mluvili s Váma, že pak slyším víc té angličtiny, slyším tu výslovnost od Vás.“

- „Mně by bylo zase příjemný, kdybychom k tomu měli nějakou slovní zásobu nebo gramatiku, abychom to tam nacpali do toho rozhovoru, abychom se učili ta slova nebo gramatiku.“

- „Host mluví víc než ten moderátor. Když je člověk ten moderátor, tak se tolik nezapojuje, nebo nemá možnost se tolik zapojit, jenom dává otázky, kdežto, když je jako ten host, tak má více možností. Tak by bylo dobrý promyslet, jak to vyvážit.“

- „Možná jsem si říkal jako se podívat občas na nějaký interview, třeba krátký pětiminutový, třeba na začátku hodiny, a třeba dvakrát za měsíc abychom se naučili, jak pokládají ty otázky, jak ten druhý člověk odpovídá.“

- „Je dobré mluvit, improvizovat, snažit se mluvit na jakékoli téma. Ale preferovala bych diskuze.“

- „Mně přijde úplně nejefektivnější, když si na tabuli vypíšeme některý slovíčka, pak se nutíme je v tom rozhovoru používat. Já mám problém, že používám pořád stejný slovíčka. Supr by bylo, kdybysme si na začátku dali basic words.“

Z realizovaných rozhovorů lze shrnout, že žáci v této konkrétní skupině vnímají RRH jako zábavné, přínosné a vesměs pozitivní. Největší přínos žáci spatřují v příležitosti rozmluvit se a zlepšovat se v plynulosti a pohotovosti mluvního projevu. Pokud jde o pocity a emoce přímo spojené s jednáním ve fiktivním rozhlasovém studiu („Jaké to je v rozhlasovém studiu?“), pak nejsou nijak vyhraněné („je to normální“) nebo jim žáci nepřikládají zvláštní důležitost. Žáci je považují spíše za zábavný element, který aktivitu zpestřuje. Prožívání emocí v roli většinou není pojímáno vážně. Za klíčové kritérium pro úspěch rolové hry vnímají volbu tématu, které přímo

ovlivňuje jejich schopnosti tvořit a rozvíjet rozhovor. Dalším důležitým aspektem je pro žáky znalost tematické slovní zásoby (její předchozí prezentace a procvičení – tzv. *pre-teaching*), kterou někteří žáci také vnímají jako určující pro zdárný průběh rolové hry. Dále také vítají integraci tematické slovní zásoby do zadání v rolových kartách, což jim nabízí příležitost využít jednotlivé lexikální jednotky v rozhovoru. Zvláštní postoj zaujímají žáci k ostychu; pokud hovoří o studu, nejedná se o ostych týkající se vstupování do role nebo hraní v roli, ale o ostych nebo spíše obavu z toho, že v cílovém jazyce udělají chybu a někdo je přítom uslyší. Někteří žáci se tak stydí přede mnou jako učitelem během monitorování a jiní pak před svými pokročilejšími spolužáky. Na druhou stranu někteří žáci uvádí, že jim hraní rolí naopak pomáhá odbourávat ostych – právě tento strach z chyby – tím, že v dané situaci žák nedělá chybu za sebe, ale za postavu, kterou právě hraje.

Jak vyplynulo z předešlého dotazníkového šetření, jedna ze žákyň (Sylvie) rolové hraní neupřednostňuje a v rozhovoru se dostala do konfrontace se žákyní, která je naopak příznivcem rolových her. Sylvie nemá nic proti rolovému hraní a považuje jej za obecně přínosný. Práce ve dvojicích ji ale spíše nevyhovuje ze své podstaty, je při ní totiž omezena nebo zcela chybí práce s chybou. Sylvie zároveň postrádá vzor správného užití jazyka a modelování výslovnosti. Pro ilustraci uvádím část rozhovoru se Sylvií a Petrou.

Sylvie: „Já to vnímám obecně jako dobře, že mluvíme, improvizujeme, snažit se na jakýkoliv téma mluvit, obecně je to prospěšný, ale přece jen si myslím, že kdybychom mluvili i s Váma, že pak slyším víc té angličtiny, slyším tu výslovnost od Vás.“

Petra: „Takže ty by ses přimlouvala pro rozhovor před celou třídou?“

Sylvie: „Ne před celou třídou, ale debaty na nějaký téma. Právě to všechno záleží na tom tématu, někdy na to neumím nic říct ani v češtině a pak ani nevím, co říct než jak to říct.“

Petra: „Ale jak Sylvie mluvila o té skupině, já jsem loni chodila na konverzaci, a tam se ve skupině projevovalo jen pár, a když tu angličtinu nemá někdo dobrou, tak se pak stydí, a já takhle před skupinou nemluvim, nebo na francouzštině se učitelka ptá jen jednoho a já za celou hodinu mluvím asi tři minuty. V těch dvojicích mi to zatím přijde nejlepší.“

Sylvie: „Já bych právě chtěla začít od Vás, a my abychom se přidali.“

8.1.3 Hodnocení rolové hry učitelem

Pro hodnocení rolových her jsem identifikoval několik indikátorů, pomocí kterých je možné rolovou hru hodnotit jako zdařilou. Za klíčové považuji pozorování činnosti žáků během rolové hry. Jedním z indikátorů je reakce žáků v momentě, kdy je jim oznámeno, že ve vyučovací hodině budeme hrát rolovou hru. Dalším indikátorem je ochota či neochota rolovou hru ukončit po vypršení zadaného časového limitu. Nejprve se zaměřím na hodnocení vlastního průběhu rolových her, kde pro mě byla měřítkem úspěšnosti intenzita zapojení (*engagement*) žáků do rolové hry. Toto zapojení žáků jsem postupem času začal hodnotit pomocí tří pozorovatelných jevů: 1/ míry a povahy gestikulace, mimiky a udržování očního kontaktu s komunikačním partnerem, které doprovází komunikaci a poukazují na motivaci a snahu dosáhnout komunikačního cíle; 2/ rychlosti verbální produkce, a tedy i jejího celkového objemu 3/ hladiny hluku, který žáci kolektivně produkují. Dalším doprovodným, či spíše okrajovým, faktorem, který souvisí s prvním uvedeným jevem, je absence vyhledávání očního kontaktu s učitelem. Vyhledávání očního kontaktu s učitelem je možné pozorovat v situacích, kdy žák buď vyhledává pomoc učitele, nebo se naopak nevěnuje zadanému úkolu a monitoruje, zda není sledován. Na základě vlastních pozorování (nikoliv měření) se domnívám, že uvedené faktory ve srovnání s běžnými komunikačními aktivitami ve dvojicích vykazují vyšší hodnoty, a poukazují tak na zvýšenou míru zapojení, a tedy i motivace žáků.

Další oblast sebereflexe se týká organizace vyučovacího procesu, která je poměrně náročná a v některých ohledech problematická. První problém spatřuji v časové náročnosti distribuce rolových karet jednotlivým žákům. Tato činnost učitele běžně trvá 30 a více vteřin. V případě, že učitel rozdává rolové karty poté, co žáky částečně uvedl do rolové hry (tj. předložil jim kontext rolové hry – *pretext, hook*), může napětí, soustředění a emoční naladění se na fiktivní situaci nadcházející rolové hry během této časové prodlevy ochabnout. Zmíněné emoce a naladění se na rolovou hru jsou právě faktory, které se významně podílí na intenzitě a nasazení, s jakými žák vstupuje do hry, a tím i na vlastním průběhu rolové hry, a proto narušení kontinuity realizace rolové hry rozdáváním karet v této fázi není vhodné.

Částečným řešením může být plánování výuky tak, že rolové hře bude předcházet aktivita, která nebude ve svém průběhu vyžadovat plné zapojení učitele (např. samostatná práce žáků

individuální nebo ve dvojicích) a během níž budou rolové karty rozdány. Tento postup vyžaduje pečlivé plánování výuky a důsledné dodržení plánu. V případě rolových her, které sestávají ze dvou a více fází, kdy je pro každou z fází zapotřebí distribuce nového setu rolových karet, je téměř nemožné narušit průběh a návaznost jednotlivých fází.

Dalším problematickým aspektem práce s rolovými kartami je jejich pracná příprava, tj. tisk, stříhání, uložení, organizace. Při opětovném použití je vhodné zvážit, zda je rolová hra (a její rolové karty) pro konkrétní skupinu žáků vhodná. Může se stát, že rolová hra nebude odpovídat jazykové úrovni žáků, nebo učitel po předchozí zkušenosti zjistil, že úkoly pro některé z rolí byly formulovány nepřesně či nevhodně, a je tedy nutné rolovou hru upravit či přepracovat. V takovém případě je nutné znovu projít procesem editace, tisku, stříhání a zakládání materiálu.

Tento praktický aspekt práce s rolovou kartou mě přivedl k přesnějšímu a propracovanějšímu plánování výuky – tj. vytvoření obecného procesuálního modelu, jehož fungování mám v úmyslu ověřit v jednom z dalších cyklů akčního výzkumu. Zároveň mě uvažování o tomto problému přivedlo k myšlence zásadnějšího řešení zmíněné komplikovanosti fyzické manipulace s rolovými kartami. Tímto řešením je přenesení obsahu z použitých materiálních didaktických prostředků (tj. text, různé typy jazykových cvičení, rolové karty) do virtuálního prostoru webové aplikace, která bude žákům dostupná z mobilních zařízení⁴⁸.

8.2 Interpretace a závěr prvního cyklu

Realizované dotazníkové šetření a rozhovory doplněné o mou vlastní sebereflexi pomohly upřesnit vnímání techniky RRH u žáků z hlediska přínosu v učení se cizímu jazyku a z pohledu emocí, které jsou s RRH spojené. Žáci považují RRH za přínosné především v rovině rozvoje mluvní řečové dovednosti (rozmluvení se), pohotovosti, improvizace a aktivace slovní zásoby. Zároveň poukazují na nutnost vyváženosti s dalšími složkami výuky cizího jazyka, zejména složkou gramatickou. Z úvodního šetření dále vyplývá, že vnímání prostoru fiktivního rozhlasového studia během rolového hraní je u žáků nevyhraněné – tzn. necítí se být v rozhlasovém studiu ani ve třídě, spíše by se dalo říci, že to pro ně není důležité. V souvislosti s

48 K částečné realizaci této myšlenky došlo až v květnu 2014 a stalo se předmětem pilotní studie uvedené v kapitole 11).

vnímáním prostoru jsou spojené i emoce prožívané během rolové hry – ty podle žáků nejsou opravdové, projev emocí vnímají spíše jako formu zábavy, např. vyjádří podráždění, ale spíše žertem. Z tohoto lze usuzovat, že míra identifikace s rolí hráčů se zpravidla odehrává převážně na úrovni alterace (viz kapitola 2.2).

8.3 Důsledky předchozího šetření pro další praxi

Na základě kritických připomínek žáků a mého vlastního pozorování a hodnocení techniky jsem se pro další praxi rozhodl implementovat následující změny a úpravy RRH:

- užší integraci rolové hry do práce s materiálními didaktickými prostředky, zejm. textem a seznamy slovní zásoby, s cílem vytvořit obecněji uplatnitelný model, který bude obsahovat komponenty řečové dovednosti čtení (resp. poslechu), práce se slovní zásobou a mluvení (rolová hra),
- zohlednění organizačních aspektů při realizaci rolových her – přesné naplánování rozdávání rolových karet tak, aby nedošlo k narušení napětí při uvádění žáků do kontextu rolové hry,
- optimálnější vyváženost rolí moderátora a hosta přesnějším vymezením úkolů pro obě role.

9 Druhý cyklus akčního výzkumu: září 2012

V roce 2012 došlo z důvodu mé roční zahraniční stáže k částečnému narušení časového plánu výzkumu. Původní úmysl implementovat změny u skupiny, ve které jsem prováděl úvodní výzkumné šetření, nebyl z důvodu mé nadcházející absence možný. Avšak těsně před mým odjezdem v září 2012 se objevila příležitost jiná, a to představit techniku RRH mým kolegům v rámci 90minutového workshopu na Gymnázium Jana Keplera. Z neformálních rozhovorů s kolegy o výuce vím, že většina z nich rolové hry používá jen výjimečně, někteří vůbec, a v rámci mého workshopu se tak všichni s technikou RRH setkali poprvé. Workshopu se zúčastnilo deset kolegů a osm z nich v návaznosti na workshop projevilo zájem o realizaci ukázkové vyučovací hodiny využívající techniku RRH v jejich jazykových skupinách.

Ve druhém cyklu akčního výzkumu bylo tedy RRH realizováno na širším vzorku 169 žáků napříč téměř všemi ročníky gymnázia (tercie až oktáva). Stejně jako v předchozím cyklu bylo i tentokrát využito písemného hodnocení výuky formou otevřeného dotazníku. Další úhel pohledu a hodnocení mi prostřednictvím rozhovoru poskytli moji kolegové učitelé, kteří hodinu pozorovali.

Cílem druhého cyklu akčního výzkumu bylo:

- ověřit, zda navržený model vyučovací hodiny integrující práci s textem, slovní zásobou a RRH bude fungovat,
- zhodnotit vnímání RRH u žáků z hlediska přínosu pro jazykové učení, emocí při rolovém hraní, tvořivosti a jejich zapojení,
- zjistit, jaký by byl podle žáků optimální rozsah zařazení RRH do výuky,
- zjistit, jak hodnotí techniku RRH mí kolegové,
- na základě analýzy dat získaných ze zpětné vazby identifikovat slabá místa a problematické aspekty techniky či navrženého modelu a navrhnout změny, které by přispěly k jejich zmírnění či odstranění.

Níže se podrobněji zastavím u navrhovaných změn, jak byly uvedeny na konci předchozí kapitoly:

Obecný model vyučovací hodiny

Implementovanou změnou realizovanou v tomto cyklu akčního výzkumu mělo být především vytvoření a aplikace obecného modelu řazení jednotlivých fází vyučovací hodiny od čtení s porozuměním, přes práci se slovní zásobou, až po komunikační aktivity ve formě rolových her. Uvedený model vychází z obecně přijímaného modelu fází před čtením/poslechem s porozuměním, během něho a po něm (*pre-reading, while-reading a post-reading activities*), (viz Harmer, 2007; Scrivener, 2011). Aplikovaný model vyučovací hodiny je možné schematicky znázornit takto:

1. Uvedení do tématu textu (*pre-reading*): učitel položí otázku, která se nějakým způsobem dotýká tématu textu, a žáci na tuto otázku nebo téma diskutují ve dvojicích, případně v celé skupině. Alternativou může být snaha dovtípit se na základě indicií, tj. klíčových slov, obrázků či nadpisu textu, o čem text bude (tzv. *predicting*). V této fázi, před vlastním čtením textu, je vhodné představit žákům slovní zásobu, která je nad jazykovou úroveň žáků a která je pro pochopení textu klíčová.

2. Čtení s porozuměním: v této fázi žáci s textem pracují prostřednictvím strategie „shora dolů“ (*top-down*), což je model, v rámci kterého žák text čte několikrát pomocí technik rychlého čtení – čtení pro obecné porozumění textu (*skimming*), čtení s cílem najít konkrétní informaci (*scanning*) – a při každém čtení plní úkoly týkající se obsahu textu (odpovídá na obecné otázky či vyhledává konkrétní informace). Až v posledním čtení se žák soustředí na jazykové prostředky, které se v textu objevují (nové lexikální jednotky, gramatické jevy) (viz Brown, 2007; Scrivener, 2011).

3. Slovní zásoba: kontext, do kterého je slovní zásoba zasazena, umožňuje v mnoha případech žákům odvodit význam slov, které jsou pro ně nové. V případě obtížnějších slov, které je možné pro danou jazykovou úroveň žáků předvídat, dostanou žáci seznam slovíček a jejich definice či synonyma, které mají za úkol spojit (*matching*). Posílením kontextu o definice vybrané slovní zásoby mají žáci příležitost si chybějící významy odvodit či upřesnit. Teprve při kontrole

správnosti párování je pro zajištění přenosu přesného významu možné u některých problematických výrazů využít mateřského jazyka. Následují další aktivity, které mají procvičit slovní zásobu, od jednoduchých úkolů, při kterých žáci manipulují se slovní zásobou – řazení, třídění, párování, výběr z možností, přiřazování např. k obrázku (tzv. *decision-making tasks*) (Thornbury, 2007) – až po doplňovací cvičení, ve kterých žáci musí slovní zásobu doplnit do kontextu vět.

4. Převyprávění textu pomocí klíčových slov: žáci mají za úkol ve dvojicích převyprávět obsah právě přečteného textu a využít při tom seznam klíčových slov. Jedná se přibližně o 15 až 20 lexikálních jednotek, které jsou seřazeny chronologicky podle výskytu v textu. Nejedná se vždy o novou slovní zásobu, uvedena jsou i stěžejní slovní spojení, která pomáhají vyvolávat z paměti určité informace či větné vazby, pomocí kterých jsou žáci schopni obsah přečteného textu rekonstruovat. Žáci pracují ve dvojicích a text převyprávějí tak, že slovní zásobu ze seznamu použijí ve větě, aby se formou i významem co nejvíce blížila jejímu původnímu užití v textu. Tyto věty žáci říkají nahlas a střídají se po větách. V případě, že jeden žák neví, druhý ze dvojice může pomoci chybějící část věty doplnit. Pokud neví ani jeden z dvojice, mohou žáci krátce nahlédnout do textu.

5. Rolové hraní: v této fázi je zpravidla využito modelu RRH uvedeného v kapitole 4.2.2.3.2, tj. rolové hry v původním i přeneseném situačním kontextu. Jedná se o sérii dvou na sebe navazujících rolových her, kdy ta první rozvíjí kontext z původního textu a druhá následně veškerý obsah (jak původního textu, tak informace nově získané prostřednictvím první rolové hry) přenáší do prostředí simulovaného rozhlasového studia. Na závěr každé rolové hry je ponechán čas na reflexi v celé skupině – žáci většinou mají potřebu sdělit své zážitky a pocity ze hry nebo se s ostatními podělit o své vlastní řešení situace. Rolové hraní vyučovací hodinu zpravidla uzavírá. V návaznosti na rolovou hru je možné zadat tvůrčí písemný úkol, např. dopis, vzkaz.

Vyváženost rolí

Žánrovým rámcem v RRH bývá zpravidla interview, ve kterém role moderátora a hosta nebývají vyvážené. Je to dáno inherentní povahou rolí – moderátor uvádí pořad, pokládá dotazy a řídí diskusi; host odpovídá, reaguje na podněty moderátora a jeho promluvy jsou zpravidla ve

větším rozsahu než promluvy moderátora. Tento jev si jednak uvědomuji z vlastní zkušenosti, jednak vyplývá i z některých odpovědí v předchozím šetření, tj. z dotazníků a rozhovorů s žáky. Negativním důsledkem nevyváženosti je redukovaná příležitost k mluvení u poloviny žáků.

Jak bylo uvedeno v závěru předchozího oddílu (bod 5. – Rolové hraní), tuto nevyváženost lze částečně odstranit vytvořením dvou a vícefázové rolové hry, kdy dochází ke střídání rolí mezi jednotlivými fázemi tak, aby byla snížena nevyváženost poměru celkového času, kdy jednotliví žáci mluví. Ve vícefázové rolové hře je kontext zpravidla nejprve rozvíjen prostřednictvím rolové hry mimo rozhlasové studio, tj. v prostředí přímo se týkajícího textu (např. park, kuchyně, kancelář), a teprve v následující fázi je celý kontext příběhu přenesen do rozhlasového studia a dále v něm rozvíjen. Není tím sice vyřešena podstata problému nevyváženosti rolí v RRH, ale dochází k „rozmělnění“ nevyváženosti přidáním rolové hry, u které je příležitost k mluvení u obou rolí vyrovnanější. Dalším řešením by mohlo být zavedení dvou „čistokrevných“ RRH a zajistit střídání rolí mezi jednotlivými hrami. Toto řešení by ovšem mohlo působit poněkud monotónním dojmem a RRH by takto pravděpodobně rychle ztratila na atraktivnosti.

Optimalizace poměru mluvení pro jednotlivé role by bylo možné dosáhnout konkrétnějším vymezením práv a úkolů pro moderátora. Hlavním úkolem moderátora je řídit diskusi a v případě, že jsou jeho hosté konfliktně naladěni, tzn. hráči dvou hostů mají protichůdné úkoly, je pak jeho úkolem aktivně řídit průběh diskuze – vzít si slovo, předat slovo, položit otázku či se případně přiklonit na stranu jednoho z hostů a snažit se vyrovnat nepoměr v jejich dominanci. Naplnění tohoto úkolu však klade velké nároky na osobnost a jazykové sebevědomí žáka v roli moderátora.

Další možností, jak docílit rovnoměrnějšího zapojení obou hráčů, by mohlo být osobní zaangażování moderátora v rolové hře, např. moderátor se zná se svým hostem a mají společnou minulost, která může být v situačním kontextu rozhlasového vysílání otevřena a stát se „nečekaně“ předmětem rozhovoru. Tato možnost bude předmětem zkoumání v následujícím akčním cyklu.

9.1 Akce – pozorování a sběr dat

Vyučovací hodiny integrující techniku RRH proběhly v jazykových skupinách mých kolegů v první polovině září 2012. Konkrétně se jednalo o 14 vyučovacích hodin ve 14 jazykových

skupinách různých jazykových úrovní (A2–C1). U 4 učitelů byly odučeny dvě vyučovací hodiny ve dvou různých skupinách, u 6 učitelů byla realizována pouze jedna hodina. Vyučovací hodiny jsem plánoval, připravil a realizoval já sám. Téma a cíl hodiny vycházely z textů učebnicových materiálů, které učitelé ve výuce standardně používají, a ve volbě konkrétního materiálu byla mým kolegům ponechána volnost. Moji kolegové mi, kromě zadání učebnicového textu, další instrukce a požadavky (cíle a zaměření hodiny) nesdělili, oboustranně jsme byli srozuměni s tím, že na tento text a slovní zásobu budou navazovat komunikační aktivity v podobě RRH.

Takto vymezeným zadáním jsem sám sebe záměrně postavil před výzvu využít pro realizaci RRH materiálně didaktické prostředky s rozmanitým tematickým obsahem. Vzhledem k časovému rámci, který byl vymezen mým odletem na stáž a časovými možnostmi učitelů, proběhla realizace všech 14 vyučovacích hodin během 7 dnů. Zadání jsem od jednotlivých kolegů dostával s časovým předstihem jednoho až dvou dnů. Přes časovou náročnost se podařilo výuku zrealizovat ke spokojenosti zúčastněných žáků i pozorujících kolegů učitelů.

V původním plánu bylo součástí tohoto cyklu pořízení videonahrávek a audiozáznamů práce jednotlivých dvojic během rolového hraní pro jejich následnou analýzu. Zde se však objevily technické problémy – fotoaparát s možností pořizování videozáznamu v HD kvalitě se často automaticky vypínal a videozáznamy rolového hraní se tedy podařilo zachytit jen v útržkovitých sekvencích. Při pořizování audiozáznamů jsem narazil na ještě větší problémy – zamýšlené technické řešení spočívalo v nahrávání přes 4 externí zvukové karty, každá se dvěma mikrofonovými vstupy, tj. 8 mikrofonů celkem, které by byly nahrávány v prostředí editačního programu Audacity jako 8 samostatných stop. V případě práce ve dvojicích tak bylo v původním plánu možné zaznamenat práci skupiny až 16 žáků. Technické řešení ve výsledku selhalo z důvodu použití nekvalitních zvukových karet a mikrofonů, v důsledku čehož byla výstupní kvalita zvuku velice nízká (vysoká hladina šumu) a pro účely této práce nepoužitelná.

Výuky a následného dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 169 žáků ze 14 jazykových skupin. Na konci každé vyučovací hodiny jsem žáky požádal o písemné zhodnocení vyučovací hodiny formou dvou otevřených otázek: 1/ Jak hodnotíte hodinu jako celek z hlediska jazykového přínosu a pocitů a jaké nedostatky jste v hodině shledali? 2/ Jak vnímáte a hodnotíte rolové hraní z hlediska přínosu pro jazykový rozvoj a jaké z něj máte pocity? V průběhu výzkumu byla dodatečně zařazena otázka týkající se optimálního rozsahu zařazení tohoto typu rolového hraní

do výuky. Písemné odpovědi byly přepsány do tabulky v programu MS Excel, data byla kódována a podrobena obsahové analýze.

9.2 Obsahová analýza dotazníků

9.2.1 Hodnocení na škále pozitivní – negativní

Po prvním přečtení dotazníků žáků jsem nabyl dojmu, že jsou vyučovací hodiny obsahující rolové hry hodnoceny ze strany žáků převážně pozitivně. Odpovědi obsahovaly i neutrální či kritická hodnocení, která jsem uvítal pro jejich potenciál přispět ke zlepšení techniky RRH a její implementace do VAJ. Po přepisu odpovědí do tabulky v programu MS Excel jsem se na základě celkového subjektivního dojmu rozhodl přidělit každému dotazníku žáka bodovou hodnotu na škále 1–5 hodnotící celkové vyznění zpětné vazby (negativní, spíše negativní, neutrální, spíše pozitivní, pozitivní) na základě předem stanovených kritérií pro jednotlivé bodové hodnoty. Původně mělo být hodnocení pouze orientační, ale když jsem se k odpovědím vrátil v lednu 2014, tj. o rok a půl později, rozhodl jsem se provést hodnocení podle stejných kritérií znovu a porovnat výsledky s hodnocením původním. Zjistil jsem, že mezi oběma výsledky hodnocení je shoda 84 %, a i přes zmíněnou subjektivitu hodnocení jsem se rozhodl data do této práce zahrnout. Jak je patrné v Tabulce 4, původní hodnoty se od těch nových lišily jen ve 27 ze 169 případů, tj. 15,98%, z nichž se naprostá většina lišila pouze o jeden hodnotový bod. Pouze ve třech případech se jednalo o dvoubodový rozdíl (původní hodnocení 3, tj. „neutrální“ bylo přehodnoceno na 1, tj. „negativní“). Nové hodnocení bylo ve 24 z 26 případů o jeden hodnotový bod nižší, tedy „přísnější“; nejčastěji se objevoval rozdíl z 5 na 4 hodnotové body (15 případů).

Hodnocení v roce	2012	2014
Pozitivní	142	128
Spíše pozitivní	13	23
Neutrální	9	10
Spíše negativní	5	4
Negativní	0	4
Průměrné hodnocení	4,73	4,57
Odchylka		0,16

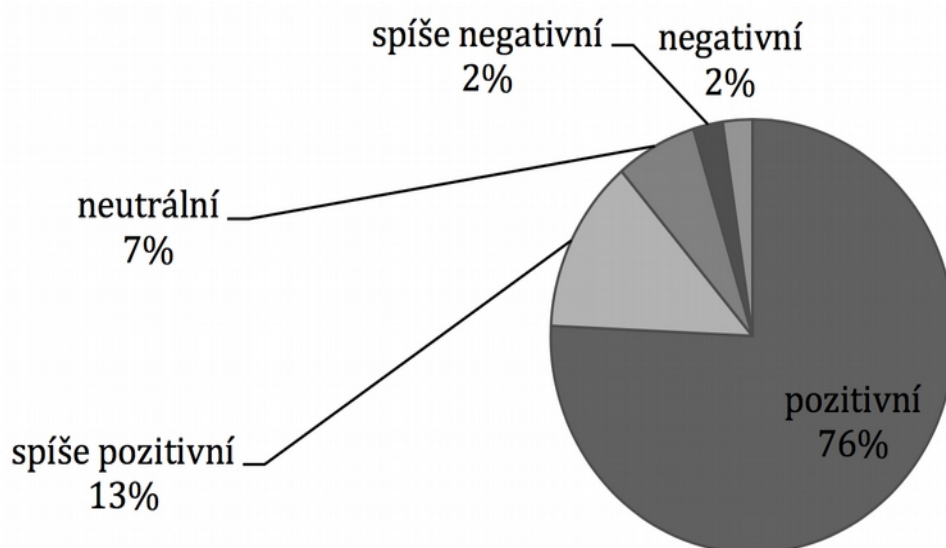
Tabulka 3 – Srovnání autorových hodnocení odpovědí v letech 2012 a 2014

	Bodová hodnota hodnocení v roce 2012	Bodová hodnota hodnocení v roce 2014	Počet výskytů případů rozdílného hodnocení
Lepší hodnocení v roce 2012 (25 případů)	5	4	15
	4	3	5
	3	2	1
	3	1	3
	2	1	1
Lepší hodnocení v roce 2014 (2 případy)	4	5	1
	2	3	1
Celkem			27

Tabulka 4 – Přehled výskytu odlišného ohodnocení odpovědí autorem v roce 2012 a 2014

Celkový dojem z hodnocení vyučovacích hodin žáky vyznívá z níže uvedeného převážně pozitivně – 76 % odpovědí nevykazuje žádné kritické či negativní znaky, pouze hodnocení

pozitivní. Pokud se zaměříme na kritické či negativní připomínky (u některých jazykových skupin je v odpovědích možné identifikovat i příčinu negativního hodnocení), tak se nejčastěji jednalo o nevyhovující jazykovou úroveň didaktického materiálu, tj. text a slovní zásoba byly příliš snadné (skupiny Pavel 2AR6 a Pavel R73A), nebo nevhodně zvolené téma (technology – skupina Iva R62A). Pokud jde o rolové hraní, žáci vnímali jako nepříjemnou, rušivou či stresující přítomnost mikrofonů pro pořizování nahrávek jejich rozhovorů. Dále se u rolových her okrajově objevuje kritika týkající se absence učitelovy kontroly nad komunikační aktivitou a absence oprav chyb.



Obrázek 18 – Adjektiva hodnotící výuku (2014)

9.2.2 Hodnotící adjektiva

Pro vytvoření přesnějšího celkového náhledu na model vyučovací hodiny integrující RRH byla provedena analýza použitých hodnotících adjektiv. Adjektiva použitá žáky při hodnocení se vztahovala buď na celou vyučovací hodinu, nebo na její část (text, práci se slovní zásobou nebo rolové hraní). Nejčastější bylo obecné hodnocení vztahující se k celku, např. *hodina byla zajímavá, zábavná, přínosná*. V analýze hodnotících adjektiv jsou začleněna všechna adjektiva uvedená v dotaznících žáků a tato adjektiva jsou rozčleněna do 4 hlavních kategorií jak je uvedeno v Tabulce 5.

Celkový počet adjektiv	305
Adjektiva pozitivně hodnotící vyučovací hodinu jako celek	196
a) obecně (<i>dynamické, příjemné, přínosné</i>)	158
b) konkrétní aspekty výuky	38
Adjektiva pozitivně hodnotící rolové hraní	71
Negativní, kritické hodnocení, negativní zkušenost	34
Neutrální hodnocení (<i>obyčejné, nic zvláštního</i>)	4

Tabulka 5 – Klasifikace hodnotících adjektiv vybraných pro přehledovou analýzu

Adjektiva	Četnost výskytu	Adjektiva	Četnost výskytu	Skupiny adjektiv významově podobných	Samostatně se vyskytující adjektiva
zábavné	30	interaktivní	4	inovativní	vzácné
zajímavé	29	super	4	(inovativní, netradiční, nevšední, experimentální, ozvláštňené)	poutavé
dobré	13	tvořivé	4		současné
užitečné	11	poučné	3		účelné
něco nového	7	výborné	2	živé	ideální
příjemné	6	efektivní	2	(živé, osvěžující, záživné, aktivní, dynamické, svižné)	uvolněné
živé	6	pozitivní	2		přirozené
dobrý nápad	5	pestré	2		nenáročné
inovativní	5	skvělé	2		zvládnutelné
přínosné	4				pečlivě připravené

Tabulka 6 – Adjektiva pozitivně hodnotící vyučovací hodinu obecně

Vybraná adjektiva byla následně upravena tak, aby synonyma, významově blízké výrazy či anglické ekvivalenty, byly sjednoceny pod jedním termínem (např. *úplně něco nového* nebo *úplně jiná hodina* byly přeformulovány na *něco nového*). Dále byly upraveny koncovky adjektiv tak, aby jednotně odpovídaly na obecnou otázku *Jaké to bylo?*. Klasifikace těchto adjektiv a jejich uspořádání v závislosti na četnosti výskytu napomáhají k přesnějšímu reflektování celkového

hodnocení vyučovací hodiny a RRH žáky. V Tabulce 6 je uveden přehled výskytu jednotlivých skupin adjektiv.

Nejčastěji použitá adjektiva poukazovala na to, že žáci vnímali tento styl výuky jako zábavný (30) a zajímavý (29). Žáci v hodnocení použili adjektiva vztahující se k přínosnosti vyučovacího procesu: užitečné (11), přínosné (5), poučné (3) či efektivní (2). Další významnou skupinu charakterizující vyučovací hodinu z pohledu žáků tvořila adjektiva poukazující na inovaci: něco nového (7), dobrý nápad (5). V hodnocení se objevilo několik slov významově podobných (např. netradiční, experimentální), které jsou zařazeny pod společné adjektivum „inovativní“. Podobně pak bylo nakládáno se slovy „osvěžující, dynamické, svižné“ atd., které nesou společnou dynamiku adjektiva „živé“.

Výše uvedená adjektiva byla pro ještě větší názornost zpracována graficky prostřednictvím webové aplikace *wordle*, která v závislosti na četnosti výskytu upravuje velikost fontu slov a ty prostorově uspořádá do grafického vyobrazení, viz Obrázek 19.



Obrázek 19 – Adjektiva pozitivně hodnotící vyučovací hodinu obecně

9.2.2.1 Adjektiva pozitivně hodnotící specifické aspekty vyučovací hodiny

U další skupiny adjektiv (38) bylo možné určit konkrétní aspekty výuky, které popisují či hodnotí. Nejčastěji použitá adjektiva byla: dobré (11), zajímavé (9), užitečné (2) a akční (2), ale je zajímavější nahlédnout, jaké oblasti výuky tato adjektiva hodnotila. Nejčastěji se vztahovala k tématu textu či hodiny, jež byly žáky hodnoceny jako zajímavé, poutavé, současné a zábavné.

Dále byla uvedena adjektiva hodnotící přínos v oblasti jazykové výuky, a to konkrétně slovní zásoby a mluvení (dobré, užitečné, dobrá příležitost k mluvení, dobrý způsob aktivace slovní zásoby). Dále žáci adjektivy hodnotili učitele (akční, dynamický, svěží, dobrá výslovnost) a popisovali své pocity během vyučovací hodiny: cítil jsem se vyčerpaný, zapojený, spokojený, normálně (ve smyslu bez problému). V Tabulce 7 jsou uvedené aspekty výuky seřazené podle frekvence užití a k nim přiřazená adjektiva.

Aspekt výuky	Adjektiva	Počet výskytů
téma	zajímavé, poutavé, současné, zábavné	11
slovní zásoba	dobré 5x (dobrý způsob aktivování), užitečné, ideální	7
mluvení	dobré, skvělé, užitečné, dobrá příležitost	6
učitel	akční 2x, dynamický, svěží, dobrá výslovnost	5
pocity žáků	cítil jsem se vyčerpaný, zapojený, spokojený, normálně (ve smyslu bez problému)	4
text	dobrý 2x, vhodný	3
instrukce	jasné	1
metoda	dobrá	1

Tabulka 7 – Pozitivní hodnocení konkrétních aspektů výuky

9.2.2.2 Adjektiva pozitivně hodnotící rolové hraní

Další soubor adjektiv tvoří adjektiva vztahující se explicitně k rolovému hraní. Adjektiva s největší četností výskytu naznačují, že žáci vnímají tento způsob rolového hraní jako zábavný (9), dobrý (9), dobrý nápad (8) a obtížný (8). Při zpětném nahlédnutí do dotazníků, které obsahují adjektivum obtížné, je z kontextu patrné, že je obtížnost vnímána jako pozitivní jev – pro žáky je obtížné improvizovat a jednat pohotově, jednat v roli, plnit zadaný úkol s minimálním časem na přípravu či hovořit do mikrofону, ale zároveň uvádí, že se jedná o důležité dovednosti, které se jim budou v reálných situacích v životě hodit, a že je třeba se v nich zdokonalovat. Vedle slovního spojení „dobrý nápad“ se objevují další významově podobná adjektiva implikující inovaci (převratné, neobvyklé, něco nového, zajímavý nápad). Mezi dalšími hodnotícími adjektivy jsou: zajímavé (4), super (3), příjemné (3), vtipné (3), důležité (2), užitečné (2), zvláštní (2), výborné (2). V odpovědích se vyskytla adjektiva vztahující se k některým ze základních

principů výchovné dramatiky (tvořivé, hravé, uvolněnější, podněcující zvědavost). Výše uvedené je pro ilustrativnost graficky znázorněno na Obrázku 20.



Obrázek 20 – Adjektiva pozitivně hodnotící rolové hraní

9.2.2.3 Adjektiva hodnotící negativně či kriticky

V poslední části analýzy hodnotících adjektiv se zaměříme na kritická či negativní hodnocení vyučovací hodiny nebo některé z jejích částí či aspektů. Přestože se může zdát, že zaujímají jen malou část z celkového počtu adjektiv, jedná se o velice cennou informaci, která podněcuje ke zlepšení metody. Všechna negativně hodnotící adjektiva se vztahovala ke konkrétnímu aspektu výuky, přičemž z celkového počtu 34 jich nejvíce poukazovalo na neodpovídající úroveň slovní zásoby (6), textu (5 – jednoduché, primitivní) či nevhodné téma (5 – neužitečné, vzdálené, nezábavné). Některým žákům dále vadila přítomnost mikrofonu a nahrávání (6 – nepříjemné, znervózňující, stresující). Mezi samostatnými výskyty se dále vyskytuje: neefektivní („*Technika pro zlepšování paměti mi přijde neefektivní*“⁴⁹), nekontrolované, absence opravy chyb, nejasné

49 Zde se jedná o úkol, při kterém měli žáci ve dvojici převyprávět příběh z textu za použití seznamu obsahujícího klíčová slova z textu.

instrukce, neekologické („*prznění českých lesů*“⁵⁰) nebo, že rolová hra byla zbytečně dlouhá. Vedle kriticky hodnotících adjektiv se v hodnocení objevila i 4 adjektiva celkově hodnotící hodinu neutrálně – *bylo to obyčejné, normální mluvení, konverzace, nic moc, čekal jsem víc*.

Negativní hodnocení týkající se nízké jazykové úrovně textu a slovní zásoby se objevilo u dvou skupin mého kolegy Pavla, se kterým jsme byli domluveni, že v hodině budu pracovat s texty z učebnice *Book of English*. Jedná se většinou o texty, které jsou psané hovorovým jazykem na jazykové úrovni nižší B2, a pro některé žáky Pavlovy první skupiny (tj. nejvyšší jazyková úroveň v ročníku) byl tento text pod jejich jazykovou úrovní. Skupiny, ze kterých zaznívala kritika směřovaná k výběru tématu textu, se liší. Ve dvou případech se jednalo o dívky, které neměly zájem o téma „moderní technologie“; ve skupině R3 pak byla dívka, která neměla zájem o módu a rolové hraní, a tudíž pro ni komunikační aktivity nebyly zajímavé (*neměla jsem, co říci*), a ve skupině R8 (oktáva) měli někteří žáci problém ztotožnit se s tématem otcovství z učebnicového textu *Letters to my newborn son*.

Problémy jsem původně očekával u textu *Haagen girl* ze zmíněné učebnice *Book of English*, se kterým pracovali žáci skupin R62A a R73A, tj. sexty a septimy (resp. 2. a 3. ročníku). Text je o chlapci, kterému se líbila dívka ze supermarketu, ale ostýchal se ji oslovit, a v rolových hrách jsme rozvíjeli situaci, kdy se tento chlapec osmělil a dívku oslovil. Zde jsem předpokládal, že se objeví více žáků, pro které bude téma a situace příliš intimní, osobní či absurdní (např. když ve dvojici budou dva chlapci), a rolová hra tak bude pro některé žáky nepříjemná. Tento předpoklad se nenaplnil, žáci rolové hraní hodnotili pozitivně, např.: „*Téma aktivity mi připadalo zajímavé, zábavné a hlavně současné. Myslím, že je lepší pracovat s rámcem, který je většinou z nás blízký a známý.*“ Pouze v jednom případě se žák konkrétněji vyjádřil k tématu rolové hry „*hrát ženu při balícím dialogu bylo poněkud zvláštní*“, avšak z jeho hodnocení není patrný ostych či jinak nepříjemná zkušenost.

Přestože se v jednotlivých skupinách jedná spíše o výjimečné případy negativního hodnocení tématu, uvědomil jsem si, že při plánování hodiny je třeba brát na velký zřetel tematické zaměření a pokusit se strategicky uzpůsobit *lead-in* aktivitu tak, aby pomohla co

50 Tímto je myšleno celkem velké množství tištěného materiálu.

největšímu počtu žáků se s tématem identifikovat či pochopit, proč může být dané téma důležité.

9.2.3 Tematická analýza dotazníků

Cílem této části výzkumu bylo prostřednictvím obsahové analýzy žákovského hodnocení výuky přesněji zachytit edukační realitu v daném kontextu. Jak již bylo řečeno v kapitole 7.4, metoda akčního výzkumu počítá s vyšší mírou subjektivity (Janík, 2004) a pro potřeby této práce byly jednotlivé kategorie vytvářeny spíše intuitivně (pro každé z témat se počet extraktů pohyboval běžně mezi 20–40, s výjimkou mluvení – 140 extraktů), tzn. nebyl použit ověřený kategoriální systém a nebylo zde usilováno o vysoký stupeň vyvozování.

Zatímco analýza adjektiv poskytla pouze obecný rámcový přehled o tom, jak žáci vnímali vyučovací hodinu a rolové hraní, texty odpovědí odkrývají některá opakovaně se vyskytující témata a nabízejí jejich přesnější kontextuální vymezení a ukotvení. Jedná se o již zmíněné aspekty výuky (mluvní řečová dovednost, slovní zásoba, gramatika, tvořivost, ostych, práce ve skupinách), dále se vyskytlo srovnávání hodiny s jejich běžnou výukou a v neposlední řadě byla v průběhu sběru dat do dotazníku zařazena otázka týkající se preferovaného rozsahu zařazení rolového hraní do výuky. Obsahová analýza byla provedena tak, že extrakty textu odpovědí, které se k vybraným kategoriím obsahově vztahovaly, byly vyjmuty a následně pro ně byly formulovány podkategorie, které jednotlivé výpovědi dále tematicky třídily (Tabulka 8). Takto provedená analýza umožňuje přesněji nahlížet vymezené jevy uvnitř jednotlivých témat a tyto dále interpretovat ve vztahu k širšímu kontextu ukázkové vyučovací hodiny.

9.2.3.1 Mluvení

Nejčastěji se žáci v hodnocení vyjadřují k tématu řečové dovednosti mluvení. Mnozí z nich považují mluvení za nejdůležitější dovednost při učení se cizímu jazyku a kladně hodnotí fakt, že ve vyučovací hodině dostali prostor pro jeho rozvoj (*hodně jsme mluvili, mohli jsme mluvit, mluvili jsme více než obvykle, rozmluvili jsme se atp.*). Vzhledem k tomu, že rozvoj mluvní řečové dovednosti je jedním z cílů aplikace rolových her v jazykové výuce, nejsou výsledky analýzy tohoto aspektu žákovského hodnocení zvláště překvapivé. Žáci v odpovědích konstatují, že

v hodině (hodně) mluvili (32x) a opakovaně použili výrazy „rozmluvit se“⁵¹ (11x). Ve vztahu k mluvení se v odpovědích objevovala schopnost improvizace (22x) – „*tento způsob výuky rozvíjí schopnost improvizace*“; „*je důležité umět mluvit bez přípravy, pohotově atp.*“. Dále žáci uváděli, že aktivně

používali anglický jazyk (21x) a rozvíjeli schopnost konverzovat (17x).

	Hodně jsme mluvili	Skupiny – více příležitosti mluvit a nikdo nás neslyší	Improvizace (+ mluvit plynule, rychle reagovat)	Aktivní používání anglického jazyka	Rozvíjí schopnost konverzovat	Svoboda k mluvení (mohli jsme si povídat)	Rozmluvení	Nevěděl/a jsem, o čem mluvit	Mluvili jsme jen anglicky	Byl jsem uvolněný
Trochu zbytečně bylo příliš mnoho času na nějaké konverzace mezi sebou. Poslední minutku už jsme neměli, co říkat.								1		
Bavilo mě, že jste vlastně měl v režii, co říkáme, ale nechal jste to vymýšlet nás samotné (úkol typu „použijte fráze: ...“).			1			1				
Hodina byla pestrá tím, že jsme také hodně mluvili ve skupinkách, a rychle uběhla. V radiovém studiu jsme měli docela vtipnou konverzaci, bylo zábavné si moct vymýšlet nějaký příběh.		1				1				
Já bych ji ráda zavedla každou hodinu, protože je to zábavný a příjemný, protože nemluvíš před celou třídou, ale jen před kámošema.		1								1
Byla to zábava spojená se schopností improvizace, která je důležitá. Spojovačka byla také velmi užitečná, je dobré vědět, jak umět něco anglicky napsat, vysvětlit. Obecně mám trochu problémy mluvit před lidmi, takže mikrofony mě trochu vyvedly z míry, ale přesně díky tomu se člověk odnaučí stydět mluvit.			1		1					
Mluvení ve dvojicích/trojicích byla legrace, a když všichni mluvili přes sebe, tak bylo jednodušší překonat zábrany a začít taky mluvit.		1								1

Tabulka 8 – Ukázka kódování extraktů u tematické kategorie mluvení

51 Nejčastěji jsou výrazy „rozmluvit se“ byly použity ve významu, že žáci měli možnost / příležitost k rozmluvení se, nebo že tyto komunikační aktivity jim pomohly rozmluvit se.

Zajímavým jevem bylo pozitivní hodnocení skutečnosti, že žákům byla dána svoboda k mluvení (*mohli jsme tvořit, volně mluvit, mohli jsme si povídat*) – z těchto odpovědí buď přímo, nebo nepřímo vyznívalo, že běžně tuto příležitost či volnost nemají a jsou za ni vděční (*účelná hodina – především kvůli tomu, že jsme se všichni dostali ke slovu a mluvili velkou část hodiny, což se jinak nestává, většinou mluvíme spolu po jednom, po dvou, postupně*). V mnoha odpovědích (23x) žáci ve vztahu k mluvení kladně hodnotili různé aspekty práce ve skupině – žáci nejčastěji

uváděli, že mají více příležitosti k mluvení. Zároveň, v souvislosti se skupinovou prací, žáci přímo psali, že se během rolového hraní cítili uvolnění, protože nemusí mluvit před celou skupinou, nebo se nemusí ostýchat mluvit před učitelem (*Bylo super, že jsme nemuseli všechno, co říkáme, říkat učitelovi. Člověk byl mnohem více uvolněnější a předpokládám, že to je asi nejlepší způsob, jak se opravdu naučit konverzovat.*)

Posledním, spíše okrajovým jevem, který se v hodnocení objevil celkově 9x (z toho 5x v jedné konkrétní skupině), bylo konstatování či pozitivní hodnocení toho, že výuka probíhala výhradně v anglickém jazyce či že žáci celou hodinu mluvili nebo museli mluvit pouze anglicky.

Z odpovědí vyplývá, že žáci vítají příležitost k mluvení a tvořivé práci v různých organizačních formách výuky (zejm. skupinová práce či práce ve dvojicích), a v odpovědích poukazují na skutečnost, že v jejich běžné výuce se jim této příležitosti dostává v omezené míře a v některých skupinách (zejm. tercie a kvarta) téměř vůbec. Výňatek odpovědi jedné žákyně výše uvedené shrnuje následovně: *„Dnešní hodina pro mě byla hodně vzácná. Nejen tím, že jsem mohla mluvit, a tedy se dost rozmluvit, ale taky jsem se za to nemusela úplně stydět, protože jediný, kdo mě slyšel, byl můj soused.“*

9.2.3.2 Slovní zásoba a gramatika

Žáci se při hodnocení vyjadřovali ke slovní zásobě a částečně i ke gramatice. Vzhledem k zaměření vyučovací hodiny, tj. propojení práce s textem, slovní zásobou a rozvoji mluvní řečové dovednosti, se hodnocení týká práce se slovní zásobou a hodnotí ji, až na několik výjimek, pozitivně. Negativně byla práce se slovní zásobou a textem hodnocena tam, kde nebyla zvolena odpovídající jazyková úroveň textu nebo text nevyhovoval tematicky. Pozitivní hodnocení nejčastěji uvádí, že:

- práce se slovní zásobou byla užitečná (19x),
- docházelo k aktivování slovní zásoby (16x),
- během hodiny jsme se naučili nová slovíčka (11x)
- v rolové hře jsme používali nová slovíčka (11x)
- nebylo to biflování slovíček.

Vyučovací hodina nebyla zaměřena na gramatiku, a proto není překvapením, že se žáci k oblasti gramatiky vyjadřovali v daleko menší míře. Problémem, na který žáci poukazovali nejčastěji, byla absence zpětné vazby a opravy chyb (5x) a tematicky blízký jev „naposlouchání“ chyb od kolegů (2x). Jeden žák naopak uvádí, že v rolové hře díky mikrofonu „[...] člověk víc hlídá to, co říká, a kontroluje vlastní chyby“. Je zajímavé, že v odpovědích obsahujících preferovaný rozsah zařazení tohoto modelu vyučovací hodiny (tj. text, slovní zásoba a rolové hraní) uvádí žáci jako protipól či komplementární prvek výuky hodinu zaměřenou na gramatiku: *„Rádio je suprčupr. Velká zábava. Člověk musí umět mluvit plynule a chytout se, i když třeba zrovna neočekával takovouto odpověď. Možná by ale naší třídě prospělo více, kdybychom dělali něco z gramatiky.“*; *„Kdyby podobná výuka měla být každou hodinu, zařadil bych do ní i praktické využití gramatiky.“*. Tam, kde žáci specifikují navrhovaný rozsah zařazení rolových her včetně gramaticky zaměřené hodiny, uvádí nejčastěji poměr 2:1 ve prospěch modelu obsahujícího práci s textem, slovní zásobou a rolové hry (*„[...] 2 hodiny tento model a 1 hodinu gramatiku.“*; *„[...] každou hodinu 30 min a zbylých 15 min bych věnoval gramatice a pravidlům.“*).

9.2.3.3 Tvořivost

Další tematický okruh se dotýká oblasti tvořivosti, resp. improvizace (tj. schopnosti pohotově tvořit a tvůrčím způsobem reagovat na nečekanou situaci). Nejčteněji bylo v odpovědích uvedeno, že tvořivý aspekt rolového hraní žáky bavil – *„[...] baví mě vymýšlet.“* (16x), a také to, že umět improvizovat a pohotově reagovat žáci považují za užitečné a důležité – *„Líbilo se mi, že jsme museli improvizovat. Kdyby bylo těchto hodin víc, naučili bychom se rychle reagovat, protože člověk musí hned začít mluvit, a to bez přípravy.“* Žáci zároveň pozitivně hodnotí skutečnost, že vůbec dostali příležitost/volnost k tvořivosti (9x). Dále žáci v odpovědích

sebehodnotí, jak se jim samotným dařilo tvořit – „*šlo mi vymýšlet*“ (5x); důvody se u každého ze žáků různí (blízké téma, bylo to zábavné, k pohotovosti přispěl pobyt v zahraničí).

V odpovědích žáci také poukazují na náročnost rolového hraní („[...] *bylo obtížné improvizovat, vymýšlet*“) a na problémy s tvořivostí („[...] *nešlo mi vymýšlet*“). Uvedené překážky, na které žáci při tvůrčí práci naráželi, byly různé: nevhodně zvolené téma textu a rolové hry, nedostatečná slovní zásoba žáků, nedostatek fantazie, nedostatek času na přípravu či nedostatečně specifikovaná role – „*Každá role by měla dostat víc informací, které by pomohly, aby hráči věděli a nezasekávali se.*“ nebo „*Vžít se do rolí lidí, které vůbec neznám, mi přijde docela těžké a bylo by možná lepší, kdyby se používaly nějaké světoznámé osoby.*“ Jeden z opakovaně uváděných postřehů byl obecně problém s tvořivostí – „*Nevěděl jsem, co říci.*“, „*Nemám dostatek fantazie – nejsem dobrý role-player*“, „[...] *nejde mi vymýšlet*“. Tyto odpovědi však nejsou míněny jako negativní hodnocení rolové hry, často jsou doplněny o „[...] *ale snažili jsme se*“ nebo „[...] *ale bylo to super*“. Lze se tedy domnívat, že se jedná o vyjádření toho, že rolové hraní a improvizace v cizím jazyce jsou náročné.

Pro mnohé ze žáků se jednalo o první setkání s rolovým hraním vyžadujícím improvizaci v cizím jazyce a nelze se tedy divit, že docházelo k problémům v oblasti tvořivosti a improvizace. Naopak 6 žáků ze 4. ročníků a oktáv ve svých odpovědích odkazovalo na volitelný seminář Drama in English, který absolvovali v předchozím roce, a díky kterému s improvizací a tvořivostí problém neměli: „*Znám Vaše hodiny z loňského semináře a jedním z dobrých bodů je rozhodně interview – možná je to obtížné, ale vlastně je to dobré, protože vás to přiměje myslet a učit se vyjádřit se způsobem, kdy se nestydíte.*“

Okrajově se v odpovědích objevují klíčové aspekty rolového hraní jako je: rozvoj schopnosti/naučit se přemýšlet v cizím jazyce, element tajemství (viz kapitola 2.1.3) či možnost hlubší interpretace textu. U posledních dvou zmíněných bodů jsou níže pro ilustraci uvedeny části odpovědí:

- „[...] **rozvíjení a vytváření možných paralelních příběhů rozšiřuje interpretační možnosti textu původního, navíc pomáhá zpětným osvěžováním rozšiřovat slovní zásobu – koncepčně jde tedy dle mého názoru o velmi pozitivní rozvíjející postup trénující dialogickou formu, improvizaci i pohotovost.**“

- „Bylo to poměrně zajímavé, především poslední část⁵², protože jsme měli možnost se vyblbnout, nemuseli jen něco komentovat a mluvit o nějakých problémech, které se nás netýkají. Takhle jsme **byli zvědaví, co řeknou ostatní.**“

- „Následná diskuze v přiřazených rolích byla výborná – **byl jsem motivován k odhalení pointy** (nebo dalšího příběhu) diskutováním. Bylo důležité, že **jsme nevěděli informace toho druhého, nevěděli jsme, co máme čekat** – jinak by motivace nebyla tak velká.“

Na závěr oddílu analyzujícího aspekt tvořivosti uvedu hodnocení žáka 3. ročníku: „Aktivity mi připomínají jeden z principů učení J. A. Komenského – učení hrou. Tím, že studentům dáte svobodu volně mluvit na určité téma, výrazně rychle se zlepšují improvizční schopnosti, což je, abych tak řekl, zásadní přínos, které mají hodiny angličtiny podporovat.“. Tento pohled na rolové hraní přesně vystihuje záměr, s jakým je rolové hraní, resp. rozhlasové rolové hraní aplikováno v daném edukačním kontextu.

Přes pozitivní hodnocení aspektu tvořivosti a improvizace v rolových hrách se však také ukazuje, že jsou mezi žáky i hráči, kteří při tvůrčí práci naráží na určité překážky jako jsou nevhodnost/nepřiměřenost tématu, nedostatečná předchozí práce se slovní zásobou a nedostatečně specifikovaná role či úkol, a rolové hraní se pro ně stává obtížné nebo se v něm necítí příjemně. Proto bude v budoucnu nutné výše uvedené problematické aspekty při vytváření nových rolových her zohlednit.

9.2.3.4 Práce ve skupinách

Z hlediska tématu skupinové práce se v odpovědích nejčastěji vyskytuje obecné tvrzení, že žáky práce ve dvojicích a skupinách baví. Z dalších odpovědí blíže specifikujících práci ve skupině vyplývá, že žáci se při práci ve skupině nemusí ostýchat (7x), mají více prostoru mluvit (5x). Někteří žáci uvádí, že je důležité, s kým jsou ve dvojici (5x) – v některých případech přisuzovali neúspěch rolové hry právě tomu, že ve skupině byl někdo, komu rolové hraní příliš nešlo:

52 Zde je myšlena rozhlasová rolová hra.

- „Radio – nápad dobrý, ale bohužel byl jeden člen skupiny úplně mimo, takže jsem si to moc neužila... v rádiu to nebylo nic moc, ale to bylo hlavně kvůli tomu, že pana Kashia představovala holka, která nedokázala říct kloudnou větu.“

- „Roleplaying byl velmi zábavný, nicméně myslím, že ve skupině vždy bude jeden člověk, který je v hraní zběhlejší nebo umí jen lépe anglicky, a ostatní ze hry téměř vystrnadí. V naší skupince to byl Hynek. A například takový Mach se ke slovu téměř nedostal.“

Výše uvedené extrakty mohou poukazovat na skutečnost, že žáci nejsou navyklí na principy práce kooperačního učení při skupinové práci⁵³. Na druhou stranu je třeba říci, že role a úkoly jsou běžně nastaveny tak, že dochází ke konfliktnímu jednání a některé soutěživě orientované žáky podněcují ke kompetitivnímu jednání na úkor kooperace.

Okrajově se objevují například explicitní vyjádření preference práce ve dvojicích (2x), preference skupinové práce před diskusí v celé třídě (2x), vyjádření pocitu, že čas při práci ve skupině ubíhal rychleji, či konstatování, že v běžných hodinách žáci ve skupinách nepracují. V jednom případě žák naopak uvádí preferenci „celoskupinové“ diskuze před prací ve skupinách: „Přijde mi, že skupinovým debatám se dává zbytečně hodně času – většinou se skupina baví k tématu první minutu, dvě a potom se řeč obrátí k něčemu jinému, nebo i v jiném jazyce. Skupinovou debatou míním mluvení ve dvojicích, bez zásahu učitele. Rád bych to měl vyvážené – kontrolované.“

Nevyváženost rolí

V předchozím akčním cyklu u RRH žáci poukázali na nevyváženost rolí a v akčním plánu byla navržena opatření (viz závěr kapitoly 8.3). U všech realizovaných hodin byla použita vícefázová RRH (tj. rolová hra v původním i přeneseném situačním kontextu), kdy došlo k „rozmělnění“ uváděné nevyváženosti rolí (moderátor a host). Na výše uvedený problém nevyváženosti posléze kriticky poukázali pouze dva žáci:

53 Zejm. pozitivní vzájemná závislost (viz Slavin, Kagan, & Sharan, 1985; Vališová & Kasíková, 2011)

- „Měl jsem pocit, že moderátor v rádiu se vůbec nedostal ke slovu; je možné, že velmi komunikativní člověk (jako jsem já), nedá druhým příležitost mluvit.⁵⁴“

- „Rozhovor ve dvou dává prostor k mluvení pro oba dva žáky, někdy ale mluví převážně jen jeden.“

Zdá se, že kromě inherentně nastavené dynamiky rolí moderátor – host, se na poměru jazykové produkce významně podílí i osobnost (zejm. temperament, vlastnosti, motivace) žáka. Žákovi, který uvádí, že je velmi komunikativní hráč, má tendenci nedat ostatním příležitost se vyjádřit (viz citace výše), by tedy bylo vhodnější přidělit roli moderátora, kterou by žák posílil svým osobnostním potenciálem (energičností, komunikativností atd.).

V případě vyučovací hodiny ve 4.B/4.C (vycházející z textu o Stevu Fossettovi, viz příloha 4) se podařilo nevyváženost rolí upravit tak, že se host i moderátor znali z mládí, a mohli tak řešit paralelně dva problémy – jeden se týkal přímo obsahu vysílání a druhý pak jejich osobního problému, který během vysílání rozkrývali a řešili. Tato rollová hra byla realizována ve skupině, u které byl proveden předvýzkum v rámci prvního cyklu akčního výzkumu a implementace navržené intervence se zde setkala s úspěchem. Žák, který v původním šetření na tento problém poukázal, tak nyní uvedl, že v této rollové hře byl problém s nevyvážeností vyřešen: „V posledním interview jste velmi dobře vyřešil problém, kdy reportér mluvil méně než odpovídající (host). Občas je těžké vžít se do některých rolí (bohužel, teď mě nic nenapadá), obzvláště, když máme málo informací o problému. Ze začátku byl problém v rádiu, že reportér mluvil méně.“

Mnohem častější příčinou pocitu nevyváženosti jsou však již výše zmíněné rozdíly v komunikativní kompetenci či v osobnostních vlastnostech žáků. U žáků, kteří jsou na vyšší jazykové úrovni, dochází ke snížení dynamiky i motivace.

54 Přeloženo autorem z angl. („I felt that the radio host didn't get to talk at all, a very communicative person (like me) might not give others an opportunity to speak.“)

9.2.3.5 Emoce

Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole analyzující použité adjektiva, žáci vnímali RRH, resp. celé vyučovací hodiny integrující rolové hraní, téměř výhradně pozitivně a část tohoto hodnocení se týkala i emocí a prožívání během rolového hraní: *užívali jsme si to, bylo to příjemné, přirozené, zábavné, humorné, neměl jsem strach z chyby (před učitelem, před spolužákem)* atd.

V kritických poznámkách vztahujících se k emoční stránce rolového hraní je možné identifikovat téma ostychu – nejčastěji žáci hovořili o ostychu (resp. nervozitě, diskomfortu, nepříjemných pocitech) spojeném s přítomností mikrofonů a záznamové techniky (o mikrofonech bude podrobněji pojednáno níže). Celkem 16 žáků uvedlo, že je mikrofon znervózňoval, že se styděli nebo že pro ně byla přítomnost mikrofonu nepříjemná. Někteří žáci uvedli, že sice pociťovali ostych, ale že jej překonali a zvykli si a jejich odpovědi nakonec vyznívají pozitivně: *„Ze začátku jsem se možná styděla, protože to bylo poprvé, co si nás někdo nahrával. Stud mě ale brzo opustil“*. Někteří žáci ve svých odpovědích vedle nepříjemných pocitů spojených s přítomností mikrofonu dodávají, že právě častější práce s mikrofonem by je mohla studu a nervozity zbavit: *„Obecně mám trochu problémy mluvit před lidmi, takže mikrofony mě trochu vyvedly z míry, ale přesně díky tomu se člověk odnaučí stydět mluvit“*.

Dále se ojediněle vyskytly odpovědi poukazující na další problémy spojené s ostychem a pocity při rolovém hraní:

- chyběly nápady *„Byla jsem nervózní a chvílema jsem nevěděla, co říct.“*;
- pocit, že je *„[...] nutné v rádiu mluvit rychle“*;
- strach z chyby – *„Všudypřítomné mikrofony mě opravdu trochu omezovaly – styděla jsem se, že řeknu něco špatně.“*;
- zvláštní pocit (ostych) z toho, že žák mluví se spolužáky anglicky – *„At first it seemed slightly strange to talk to my classmates in English, however the shyness was quickly overcome.“*

Z odpovědí z dotazníků dále vyplývá, že ostych nebo nepříjemné pocity, které žáci prožívali během vyučovací hodiny, nebyly spojeny s rolovým hraním či vstupováním do role jako takovým, ale v naprosté většině případů byly tyto nepříjemné pocity spojovány s přítomností mikrofonů

a nahrávací techniky. Naopak se v odpovědích opakovaně (12x) explicitně vyskytuje, že s ostychem žáci problém neměli. V dalších hodnotících odpovědích téma ostychu absentuje a lze tedy předpokládat, že tento aspekt rolového hraní žáci nijak zvlášť nevnímali.

Tématem spojeným s otázkou emocí a prožíváním v rolovém hraní je i míra identifikace s rolí. Ojedinele se v odpovědích žáci ke své roli vraceli s určitým emočním nábojem, jako by zůstali v roli: „*Horší byli mí kolegové, kteří nepochopili, že nejsem komunista, a moderátor byl neschopný.*” nebo „*Cítil jsem se slavný, mikrofon jsem moc nevnímal. Na konci jsem do něho pronášel svá přesvědčivá tvrzení v roli indického sadhuse.*”. Tento jev je v rolovém hraní žádoucí, poukazuje na ponoření se do role a na dramatické jednání, ve kterém může probíhat efektivní učení.

9.2.3.6 Mikrofony

V tomto pododdílu se ještě zastavíme u otázky užití mikrofonů a nahrávací techniky. Jak již bylo řečeno, mikrofony, kabeláž a další technika u některých žáků způsobovaly nervozitu a spíše nepříjemné pocity. V některých odpovědích se však objevují zajímavé postřehy týkající se spíše přínosu a příležitostí, které s sebou užití mikrofonů přináší. Přítomnost mikrofonů a vědomí, že je činnost žáků v hodině zaznamenávána, mělo podle některých žáků za následek větší míru snažení, vážnější přístup k plnění úkolů, větší sebekontrolu správnosti užívání jazyka:

- „*Mikrofon člověka motivuje, bez něj by se to asi více zvrhlo, nebo bychom odbíhali od tématu.*”
- „*Dobry způsob zkoumani výsledků hodin a úrovně mluvení studentů, i když je to hodina, kdy se asi všichni víc snaží a víc zapojují, protože vědí, že jsou nahrávaní.*”
- *“It made us to speak seriously and we realized what is our level.”*
- „*Hodně mě rušila kamera a mikrofon, na druhou stranu mě to donutilo nepoužít žádná česká slova.*”
- „*Nedokážu si představit, že bych ze sebe něco do mikrofonu vymáčkł, kdybychom nedělali podobné aktivity celý rok. Člověk víc hlídá to, co říká, a kontroluje vlastní chyby.*”
- „*Přeci jenom mě trochu rozptyloval nahrávač, na druhou stranu mi víc pomáhal koncentrovat se na to, co říkám.*”

Výše uvedené vybrané extrakty z hodnocení žáků vnímám jako podnět pro další práci s rozhlasovou rolou. Opakované, postupné a citlivé zařazování záznamu činnosti žáků v rolovém hraní může přispět k odbourání prvotního ostychu a nervozity před mikrofonem a může učiteli i žákovi poskytnout cennou zpětnou vazbu, případně být předmětem hodnocení mluvní řečové dovednosti žáka.

9.2.3.7 Srovnání s běžnými hodinami

V hodnocení výuky žáky se objevil značný počet odpovědí (41), které obsahují srovnání s běžnými hodinami anglického jazyka – hodina byla zajímavější (7x), zábavnější (7x), úplně jiná (5x), interaktivnější (3x). Nejčastěji se však objevuje tvrzení, že v ukázkové hodině měli žáci více příležitosti mluvit: „*Hodina se mi líbila, byla něčím novým – bylo to něco úplně jiného.*“; „*S XY neděláme to, že bychom celou hodinu mluvili – spíš se naučíme a píšeme test. Teď jsme si mohli vyzkoušet angličtinu v praxi.*“ nebo „*Hrozně se mi líbilo, že jsme konverzovali, a taky ta vymyšlená show na konci. Normálně v hodinách moc nekonverzujeme. A taky, že jsme mluvili pořád anglicky.*“ Další čteně se vyskytující oblastí srovnání je práce ve skupinách: „*Velmi zajímavá a účelná hodina. Především kvůli tomu, že jsme se všichni dostali ke slovu a mluvili velkou část hodiny, což se jinak nestává (většinou mluvíme spolu po jednom, po dvou, postupně).*“ Dále žáci uvedli, že oproti běžným hodinám byla celá hodina v anglickém jazyce a že v hodině mluvili pouze anglicky (3x) anebo že neměli pocit, že je někdo poslouchá: „*[...] jinak rádio mi přijde mnohem lepší, než když učitel chodí k jednotlivým skupinám a poslouchá.*“ nebo „*I didn't mind the microphones, I just don't like when somebody is standing next to me and listening to every word I say (which is mainly XY's⁵⁵ case).*“

Ve třech případech se žáci při srovnávání vyjadřují neutrálně (hodina nebyla jiná nebo přínosnější než běžné hodiny), v jednom z případů žák očekával mnohem více rolového hraní a byl ve výsledku poněkud zklamán: „*Dear Mr. Žďárek, I was a bit disappointed about our lesson. Although I think we made some progress and learned something, I expected significantly more roleplaying in the lesson according to the fact we were said that this will be roleplaying lesson.*“

55 V odpovědi žáka bylo uvedeno jméno jeho vyučujícího.

We do similar activities in lessons usually, so it wasn't that special as I expected. Nevertheless, I like this sort of teaching."

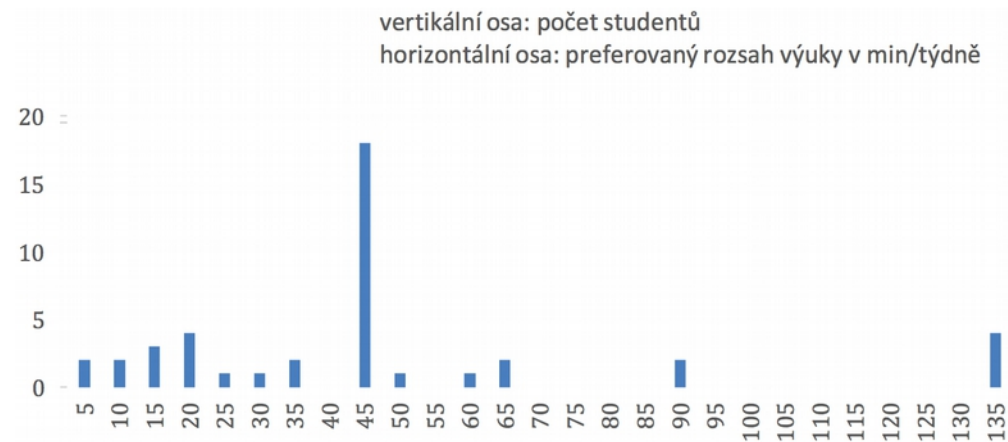
Zdá se, že uvedená srovnání nevyovídají ani tak o technice rolového hraní či představeném modelu, který integruje rolové hraní, ale spíše z trochu jiného úhlu poukazují na již zmíněný postřeh: ve vyučovacích hodinách je méně příležitosti k rozvoji mluvní řečové dovednosti, méně volnosti k tvoření (tj. rozhodování se, jakým způsobem budou jazyk užívat), omezené zařazení či absence skupinové práce.

9.2.3.8 Navrhovaný rozsah zařazení podobných hodin do kontextu školní výuky anglického jazyka

Při pročítání odpovědí žáků bezprostředně po výuce se začal postupně vytvářet obraz techniky či modelu výuky, která je pro mnohé žáky něčím novým, zajímavým a lákavým. Zajímalo mě tedy, zda a do jaké míry by žáci uvítali zařazení tohoto modelu v běžných hodinách anglického jazyka. Na otázku odpovědělo 53 žáků vyššího gymnázia sexty až oktávy, resp. 2.–4. ročníku. Přestože jsem v dotazu uvedl rozsah v minutách či vyučovacích hodinách týdně⁵⁶, některé odpovědi nebylo možné kvantifikovat a musely být z analýzy vyřazeny. Šest z nich vyjadřovalo zájem o zařazení představeného modelu výuky do běžných hodin (*ano, co nejčastěji, nebo častěji*), dále se jednotlivě vyskytly odpovědi vyznívající indifferenčně (*asi ano, občas, zřídka, nevím*) a jedna žákyně by o tento způsob výuky zájem neměla (*„nemusela bych to vůbec“*). V odpovědích se některé časové formáty různily (např. uvedení poměru 1:3; *2 hodiny tento model / 1 hodina gramatika; nebo 5 minut na začátku každé hodiny*) a bylo nutné je převést do jednotného formátu minuty/týdně. Celkově tedy bylo zpracována 43 odpovědí. U některých odpovědí však není zjevné, zda byla otázka správně pochopena a zda je časovým údajem míněna preference týkající se pouze rolového hraní, nebo zda tento čas zahrnuje celkově prezentovaný model výuky včetně práce s textem a slovní zásobou. V analýze s uvedenými časovými údaji pracuji jako s preferencí celého modelu výuky, tak jak znělo v původním znění otázky.

⁵⁶Výuka cizího jazyka na Gymnáziu Jana Keplera má dotaci 3 vyučovací hodiny týdně ve všech ročnících.

Z grafu uvedeného níže (Obrázek 21) vyplývá, že nejvíce z dotazovaných žáků (42 %) by mělo zájem o zařazení podobného modelu výuky v rozsahu jedné celé vyučovací hodiny, tj. 45 minut týdně. 35 % žáků uvedlo preferenci méně než 45 minut týdně. Nejčastěji je uvedena týdenní preference cca 15–20 minut výuky tímto způsobem. Zbýlých 23 % by naopak mělo zájem o více než 45 minut týdně. Z výsledků dotazníků lze tedy usuzovat, že pro naprostou většinu žáků (přibližně 2/3) by bylo akceptovatelné a vítané zařazení tohoto modelu v rozsahu jedné vyučovací hodiny týdně.



Obrázek 21 – Preferovaný rozsah zařazení rolového hraní ve výuce

U preferencí se objevilo i několik ojedinělých zvláštností – jednak se vyskytují odpovědi obsahující celkově pozitivní hodnocení představeného modelu nebo rolového hraní, avšak navrhují zařazení modelu ve výrazně nižším rozsahu; na druhé straně se objevila hodnocení, která vyznívají kriticky či neutrálně, u kterých je naopak uváděná preference rozsahu zařazení modelu překvapivě vysoká. Níže uvádím příklady takovýchto odpovědí.

- „Líbilo se mi to, zařadil bych to určitě do výuky jednou za dva týdny.“
- „Líbilo by se mi, kdybychom podobné věci dělali častěji. Myslím, že ideální by bylo věnovat takovým aktivitám třeba 1 hodinu v měsíci.“
- „Nějak zvlášť to člověku nezlepší slovní zásobu, a hlavně všichni opakuji svoje naučené chyby, aniž by je někdo opravil. 2x do týdne.“

Pro další praxi lze předpokládat, že zařazení popisovaného modelu ve výuce v rozsahu jedné vyučovací hodiny týdně by bylo ze strany žáků přijatelné. Není ale jisté, zda odpovědi žáků nebyly ovlivněny skutečností, že se setkali s něčím novým, zajímavým, ozvláštňujícím, a zda by jim to časem nezevšednělo a neztratili by motivaci ke stejně intenzivnímu zapojení do aktivit. V podobném duchu se vyjadřuje jedna ze žákyň: *„Bavilo mě to, ale už během té hodiny jsem přemýšlela, jestli to není hlavně tím, že je to pro nás tak moc fresh, že Vy jste pro nás fresh. To není špatně. Otázka je, jestli by tahle čerstvost vydržela i dál, a myslím, že u Vás možná spíš než u pana profesora XY. Ale možná se pletu. Ale mám dojem, že jste akčnější a dynamičtější.“*

9.2.3.9 Shrnutí tematické obsahové analýzy

Závěrem lze říci, že výsledek analýzy jednotlivých tematických oddílů se z převážné části překrývá s výsledky předchozí analýzy hodnotících adjektiv. Je tomu jednak proto, že v obou případech byl podroben obsahové analýze identický soubor dat, a jednak proto, že v obou analýzách byla data zpracovávána ve vztahu ke kontextu odpovědi, nebo její části – analýza hodnotících adjektiv umožnila (tam, kde to bylo možné) tematické rozčlenění skupin adjektiv a jejich interpretaci.

Přes uvedené shody však oba z uvedených přístupů k analýze dat přispěly k nahlédnutí žákovského hodnocení RRH. Analýza hodnotících adjektiv umožnila kvantitativní zpracování a následné grafické znázornění hodnocení výuky obecně i týkajícího se specificky rolového hraní. Obsahová analýza však navíc umožnila identifikovat taková hodnocení a témata, která prostřednictvím hodnotících adjektiv nebyla vyjádřena, a která tedy v předchozí analýze adjektiv mohla zůstat skryta. U tematické analýzy jsou jednotlivé extrakty interpretovány jednak v rámci celého textu dané odpovědi, jednak i v rámci širšího kontextu realizované ukázkové hodiny (charakteristika skupiny, styl práce v běžných hodinách, volba konkrétního materiálu pro ukázkovou výuku atp.). Tematická analýza mnohem lépe vykresluje, jak žáci u ukázkové hodiny, zejména u rozhlasového rolového hraní, vnímali aspekt tvořivosti, vstupování do role a jednání v roli a s tím spojené téma emocí, zejména ostychu. Prostřednictvím tematické analýzy bylo odhaleno a blíže upřesněno téma srovnání ukázkové hodiny s běžnými vyučovacími hodinami a tento jev se promítl i do dalších tematických oblastí (mluvení, tvořivost, práce ve skupinách).

9.2.4 Analýza obsahu rozhovorů s učiteli

Pro přesnější vymezení techniky rozhlasového rolového hraní jsem po realizaci ukázkových vyučovacích hodin provedl rozhovory s učiteli, kteří byli v hodinách přítomni jako pozorovatelé. Jejich hodnocení a postřehy poskytnou informace o technice z jiného úhlu pohledu. Z časových důvodů se rozhovory podařilo zrealizovat pouze u 7 z 10 učitelů, v jejichž skupinách výuka proběhla. Níže je představeno shrnutí jednotlivých rozhovorů a v závěru kapitoly uvádím výsledky souhrnné analýzy obsahu a jejich interpretace.

9.2.4.1 Martin

Kolega Martin vnímal techniku jako efektivní a pro žáky zábavnou. Poznamenal, že zapojení techniky (mikrofony, nahrávání, video) mohlo přispět k vážnosti a většímu zapojení do aktivity a soustředění. Dále za efektivní považoval práci se slovní zásobou a skutečnost, že žáci se mohli s danými výrazy setkat a využít je v různých kontextech a situacích. Přijetí role nebyla otázka studu nebo ochoty, bylo to jasně zadané jako úkol. Byla nastavena pracovní atmosféra a všichni se zapojili.

Martin považoval za pozitivní, že žáci během vyučovací hodiny používali výhradně AJ a „neblbli“, že se soustředili na plnění zadaných úkolů (včetně rolových her). Hodina byla celkově rozmanitá. Martin si všiml, že celá hodina probíhala v rychlém tempu. Podle jeho odhadu byly jednotlivé úkoly kratšího trvání (často 2–3 minuty) a poměrně rychle se střídaly. Během hodiny byly procvičovány veškeré řečové dovednosti s důrazem na mluvení a střídaly se organizační formy práce (zejména práce ve dvojicích, skupinách). Zároveň byla na žácích po skončení hodiny patrná únava z vynaloženého úsilí a soustředěné práce. Kolega si v tomto ohledu klade otázku, zda je to tak správně, zda čas potřebný na regeneraci nezasáhne výrazně do následující vyučovací hodiny.

Martin chválí časovou organizaci výuky, která vyšla do poslední minuty, ovšem ke konci bylo znát, že „*je to uspěchané*“, nebyl dostatečný čas na pečlivé prostudování rolových karet a přípravu na rolovou hru. Pozitivním aspektem je podle Martina přirozené a spontánní formulování zadání a komunikování se žáky pouze v anglickém jazyce a také příjemná barva hlasu

učitele, které mohly žáky motivovat k tomu naučit se také tak mluvit. Martin však postrádá analýzu textu – např. práci s tematickým členěním odstavců. V hodině nedošlo na opravování chyb – v této oblasti připouští, že narušení aktivity opravováním chyb by mohlo u žáků vést k většímu ostychu. Dalším jazykovým aspektem, který Martin postrádal, byla gramatika: „*A co gramatika? Ta by byla jindy?*“

Podle Martina jsou limitujícím faktorem nároky, které technika klade na vyučujícího v rovině osobnostní a profesní. Jednak by měl ovládat anglický jazyk na vynikající úrovni, být tvořivý, pohotový a nestydět se zapojit do hraní rolí. V hraní s dětmi a ve svém přístupu by měl být autentický. V případě, že anglický jazyk neovládá na dostatečné úrovni, vystoupení v rozhlasovém vysílání odhalí chyby a nepřipravenost a může to vést k ostychu a zábránám⁵⁷. Podobně se mohou cítit i žáci. Dalším limitujícím faktorem je časová náročnost v rovině přípravy, a to zejména v případě použití nahrávací techniky.

Martinovi se technika líbí, vidí v ní potenciál, jak žáky přivést k živějšímu, autentičtějšímu mluvnímu projevu, a chtěl by techniku vyzkoušet. Zároveň pochybuje o tom, zda by to zvládl. V závěru uvádí, že část tvořivého aspektu by bylo možné přenést na žáky samotné – mohou navrhnout témata, situace, možná řešení situací.

9.2.4.2 Pavel

Kolegovi Pavlovi se tento způsob práce líbí a považuje jej za přínosný. Párové práci se do nedávna vyhýbal z důvodu špatných zkušeností z jazykové školy a z práce se skupinami nižších úrovní. Dalším důvodem je jeho potřeba mít kontrolu nad jazykovou produkcí žáků. Teprve nyní se začíná k párové práci vracet.

Problém rozhlasového rolového hraní vidí v jeho časové náročnosti. Vnímá jej jako vhodný doplněk výuky, jehož výhodou je, že každý ze žáků má možnost 5 minut intenzivně mluvit. Realizovaný plán hodiny (tj. práce s textem, slovní zásobou, reprodukce obsahu textu a následné dvě rolové hry s reflexí) by mu vyhovoval lépe v rozložení do více (3-4) vyučovacích hodin. Získal by tak v jednotlivých vyučovacích hodinách čas na další aspekty jazykové výuky (zejména

57 Kolega Martin zde patrně poukazuje na vlastní zkušenost, kdy byl během vyučovací hodiny požádán, aby se zapojil do rozhlasové rolové hry, a doplnil tak neúplnou skupinu žáků.

gramatiky) a žáci by mezi jednotlivými vyučovacími hodinami měli dostatek času na přípravu k rolové hře a kontrolovanému procvičení slovní zásoby.

U realizovaných párových aktivit Pavel vnímá jako velice efektivní práci se seznamem klíčových slov, které žákům během improvizované rolové hry slouží jako vodítko, a žáci sami si mohou zvolit, do jaké míry budou v rolové hře improvizovat. Mají možnost s minimálním tvůrčím přístupem pouze reprodukovat již známý obsah s použitím daných slov v seznamu, nebo tento obsah vzít a vytvořit v rámci zadání nový příběh a dané výrazy a fráze využít v nově vytvořeném kontextu. Improvizace Pavlovi u žáků nevadí, ale podle něj ne každému žákovi je příjemná, a ne každý text je k improvizaci vhodný: *„Když začnou improvizovat, tak je nechám, pokud to dává smysl, pokud to nezačne být fraška.“*

Další možnost, jak práci s rolovou hrou učinit intenzivnější a více kontrolovanou je podle Pavla nahrávání výstupů žáků a následné namátkové vybrání jednoho z párů k analýze a případnému ohodnocení. Žáci tak zadání, byť v rámci hry, budou brát vážněji: *„Ta motivace neplácát nesmysly, tam je u všech“*.

9.2.4.3 Ivana

Kolegyně Ivana hodnotí techniku celkově pozitivně, vnímá, že v ukázce žáky aktivity bavily a byly přínosné. Vidí v ní ale i limity. Za nejproblematictější považuje náročnost a pracnost techniky a přílišnou volnost – jmenuje problém udržení disciplíny a absenci kontroly nad obsahem jazykové produkce. Kromě toho, že vnímá metodu jako pracnou v rovině přípravy, je si vědoma a obává se případné neochoty žáků ke spolupráci *„záleží na těch dětech, jak oni se k tomu postaví, protože je to asi docela pracný. Jednak to připravit, a když už si to pracně připravíš, tak potom když ty děti nespolupracují, tak je to problém.“*

Ivana dále hovoří o tom, že je třeba, aby si žáci na tento způsob práce navykli: *„To chce trénink, když se to dělá se skupinou, která neví, co z toho vyleze, kam se dostanou, že koukaj a čekaj a nechaj tě tam pěkně hrát nebo si to nadiktovat, ale když se to naučej... já si myslím, že podruhé, potřetí to nebude problém.“* Ivana hodnotí pozitivně možnost volnosti a tvořivé práce, ale zároveň vnímá potřebu nastavit hranice a mantinely této volnosti *„ta jejich kreativita by měla*

mít v ten moment nějaký hranice, protože jsou přece jenom ty vymezený úkoly.“ Efektivní vymezení zadání a úkolů vidí právě v rolových kartách.

U současné generace žáků vidí v důsledku nástupu počítačových technologií a virtuální reality absenci hravosti *„učitel je často hravější než ty děti...“* a je potřeba *„je nějakým způsobem zmotivovat, to je taky dřina“*. Kolegyně pro hluk, který simultánní rolové hraní generuje, používá termín *„akustický smog“*. Domnívá se, že pro žáky je snazší v tomto *„šumu“* hovořit, ale problematická je pro ni nemožnost kontroly obsahu jazykové produkce žáků.

9.2.4.4 Táňa

Kolegyně Táňa srovnává to, jak jsem si poradil s tématem *technology*, a hodinu hodnotí jako zajímavější, než kdyby ji realizovala ona. Táňa potřebuje jistotu – tj. opírá se ve výuce o učebnici, podle které postupuje. Pokud by podobné rolové hry, včetně metodických poznámek, byly součástí učebnice, pak by je určitě ráda využila. *„Je mi svým způsobem líto, že to v těch knížkách není líp rozpracovaný, já když jsem se dívala, tak tam třeba ta 1A v tý lekci pokračuje nějakým nesmyslným rozhovorem. Škoda, že to není udělaný líp. Já si myslím, že ty učebnice jsou k tomu, aby to bylo takhle připravený pro ty učitele.“*

Jako hlavní překážku Táňa uvádí časovou náročnost přípravy techniky a při plném úvazku si nedovede představit, že by do plánování hodin takto časově investovala. Na druhou stranu si je vědoma, že to učitele mnohem více baví, když si takovou rolovou hru vytvoří sám.

9.2.4.5 Helena

Kolegyně Helena považuje tento způsob práce s textem a slovní zásobou za přínosný a efektivní. Podle ní má žák v relativně krátkém čase možnost danou slovní zásobu několikrát použít v kontextu. Také se jí líbí možnost personalizace obsahu, která umocní vtažení žáků do příběhu. Další možností, jak učinit aktivitu atraktivní a přínosnou, je způsob formulace textu zadání (rolových karet), ve kterém má učitel možnost použít pro žáky zajímavý a poutavý jazyk včetně nové slovní zásoby, kterou mají žáci možnost v rolové hře využít.

Oblastí, kde Helena vidí limity, je metodika práce – není si jistá, jak správně postupovat, chybí jí návod a metodické poznámky. Úvodní informaci a nastínění situace chápe pro další vývoj

hry jako stěžejní a vnímá potřebu sdílet určité detaily, aby byli žáci více vtaženi do hry. Helena doposud ve svých pokusech o vytváření rolových her uváděla situace v obecné faktické rovině, kdy určila základní informace o postavách, o jejich motivaci a úkolu. Na základě pozorování rozhlasové rolové hry vnímá rozdíl v motivaci a zapojení žáků mezi uvedením do hry obecnou informací nebo konkrétnějším nastíněním (charakterové rysy, skryté motivy atd.).

9.2.4.6 David

Kolega David měl možnost jednu hodinu pozorovat a ve druhé skupině si vyzkoušet vyučovat podle identického plánu hodiny. Při pozorování práce dvou skupin vnímal velký rozdíl mezi lepší a horší skupinou, jazyková úroveň umocnila rozdíl v průběhu a výsledku hry. V hodině, kterou vedl, bylo podle něj těžké aktivitu ukončit, protože žáci mluvili i po vymezeném časovém limitu, a kolega měl dilema, zda žáky nechat mluvit, když mají co říci, nebo zda je přerušit a držet se plánu.

Limity techniky RRH kolega vidí v opakování témat a následném vyčerpání jejich možností: *„je to studio, a furt tam budeš muset vymýšlet věci, který budou kontroverzní, nějaký issues. A vždycky to skončí na tom, že tam budeš mít nějaký osoby, budeš tam mít brother issue, mother issue, girlfriend a něco takovýho a tohle by mohlo časem dojít, že to bude jako cvičení z Murphysho.“* David rozhlasovou rolovou hru tedy vnímá jako tematicky omezenou na problémy a konflikty v oblasti vztahů. Dokáže si však představit, že při frekvenci jedné rolové hry za 2–3 týdny by k „oposlouchání“ dojít nemuselo.

9.2.4.7 Jarmila

Kolegyně Jarmila připouští, že rozhlasové rolové hraní se jeví jako prospěšné a že žáky baví. Postrádá však bezprostřední zápis nového jazyka do sešitů. Dále uvádí, že tito mladší žáci potřebují čas k provedení zápisu a také kontrolu, že si slovíčka a dané výrazy do sešitu poznamenali správně. Jarmila zároveň postrádá systém organizace a archivace materiálu využitého a vygenerovaného rolovými hrami. Jarmila formuluje tento problém jako otázku. *„Ještě to budu muset nějak vymyslet ... kam s tímhle? Jako do sešitu třeba školního? Aby to zůstalo? Nebo jako nějaký file – jako role-playing? Jakým způsobem to archivovat? Nad tímhle jste uvažoval?“*

Jarmila navrhuje zapojit rolové hraní v jednom týdnu 2x polovinu vyučovací hodiny, a v dalším týdnu rolové hraní nezařazovat. Jako součást rolové hry navrhuje domácí přípravu (postavy, herní strategie) a jako nezbytnou součást následující po rolovém hraní považuje písemnou kontrolu slovní zásoby.

9.2.4.8 Shrnutí a interpretace rozhovorů s učiteli

Kolegové učitelé, kteří pozorovali ukázkové hodiny ve svých skupinách, se vesměs shodují v pozitivním hodnocení aspektů techniky rozhlasového rolového hraní, resp. modelu výuky integrujícího práci s textem, slovní zásobou a RRH. Téměř všichni uvádí, že technika je zajímavá, zábavná, hravá, motivující a přínosná, zejména v oblasti výuky slovní zásoby a její aktivního použití. Většina z nich dodává, že RRH poskytuje příležitost ke komunikaci a rozvíjí tvořivost a schopnost improvizace. Dále uvádí, že během rolových her mají žáci příležitost k personalizování obsahu, je zde zvýšená míra autenticity, žáci mají příležitost k sebevyjádření.

Pro skupinovou práci je pro mé kolegy (Ivana, Martina, Helenu) klíčové zadání úkolů pro RRH. Pokud jsou úkoly zadány vhodně, pak se žáci na jejich plnění soustředí maximálně a neřeší ostych a zároveň má podle nich učitel prostřednictvím zadaného úkolu větší kontrolu nad průběhem aktivity.

Ojedinele se objevují zajímavé poznámky: Pavel naznačil otázku dalšího možného využití nahrávek pro zajištění efektivity práce žáků a jejich vážnějšího přístupu k rolovému hraní. Podle Pavla může nahrávka sloužit i jako monitorovací a motivační nástroj – nahrávky mohou být zpětně hodnoceny, žák tak může dostat zpětnou vazbu. Podle Martina může být nahrávání naopak problematické – může v žácích vyvolávat stres, ostych a strach z chyby.

Pro skutečnost, že je při práci zvýšená hladina hluku, používá Ivana termín „akustický smog“ a uvádí, že žáci se v tomto „šumu“ či hluku mohou schovat a hrát bez obav, že je někdo poslouchá, a tudíž neřeší ostych. Toto tvrzení se shoduje s tvrzením některých žáků, kteří se k ostychu ve svých hodnoceních vyjadřují.

Kolegové mají k pozorovanému modelu výuky následující výhrady:

- Časová náročnost na přípravu.
- Omezená možnost kontroly jazykové produkce.

- Omezená či absentující oprava chyb.
- Omezená možnost kontroly a řízení průběhu rolové hry.
- Problematická volnost pro tvoření.
- Nedostatečný čas pro žáky na přípravu na rolovou hru.
- Prostor pro mluvení na úkor jiných aspektů výuky (např. gramatiky).
- Hrozí „rozpliznutí, povrchnost a těkání“ (Martin).

Odpovědi na otázku, zda kolegům technika RRH přijde natolik zajímavá, užitečná a přínosná, aby si ji vyzkoušeli, se různí. Kromě Heleny a Pavla, kteří se o rolové hraní zajímají a mají chuť ho ve svých hodinách zkoušet (Pavel) nebo se v přípravě rolových her zlepšovat (Helena), byli ostatní kolegové poněkud rezervovanější a spíše uváděli překážky. Níže uvedu výčet poznámek, které jsou v rozhovoru přímo uvedené jako překážky nebo jsou jako překážky implikovány.

- nejčastější překážkou byla časová náročnost na přípravu (např. Táňa, Ivana, Martin) a také se objevila potřeba pevného obsahového a procesního vedení – ideálně v podobě rolových her, které jsou součástí učebnice (Táňa, Helena);
- obava, že se žáci do rolové hry nezapojí, nebudou spolupracovat, nebo že by mohl nastat problém s disciplínou (Ivana);
- RRH klade vysoké nároky na odbornost a zkušenost učitele a dále autenticitu a ochotu s žáky do hry vstoupit (Martin);
- omezená škála situačních kontextů a z toho vyplývající možnost, že se RRH „oposlouchá a ohraje“ (David).

O případném optimálním rozsahu zařazení uvedeného modelu do výuky jsem hovořil pouze se třemi kolegy. Níže uvádím jejich preferované zařazení:

Jarmila – jednou za 2 týdny RRH věnovat polovinu dvou na sebe navazujících vyučovacích hodin s důrazem na kontrolu zápisu, systematičnost – rolové hry a přípravu na rolové hry by žáci měli organizovanou ve speciálním „role-play“ sešitu;

Pavel – navrhuje tento způsob práce s textem rozdělit do více hodin (3-4) s tím, že by žáci měli možnost se na roli/úkol/hru připravit doma.

David – při frekvenci jedenkrát za 2–3 týdny by k „oposlouchání“ dojít nemuselo.

Z rozhovorů s kolegy nejvýrazněji vyvstává téma kontroly. Učitelé uvádí, že absentuje nebo je výrazně upozaděna kontrola nad vlastním průběhem rolového hraní, jazykovou produkcí, a dokonce i nad tvořivostí. Rolové hraní totiž běžně nabízí otevřené řešení situace, problému, a úkolem žáků je toto řešení hledat. Skutečnost, že každá z dvojic při hledání řešení akcentuje jiný aspekt dramatické situace (logiku, emoci, hru, humor, soutěživost), může průběh rolové hry dělat chaotickým (některé dvojice se tváří vážně, jiné se smějí, jiné projevují různou míru emocí spojenou s řešením situace – zlobu, lítost atd.). Je však potřeba říci, že právě toto zkoušení si různých situací nanečisto je jedním z cílů v oblasti průřezového tématu osobnostní a sociální výchovy. Zejména, pokud je průběh a výsledek rolové hry podroben následné reflexi.

9.3 Závěr druhého akčního cyklu

Jednou z implementovaných změn bylo zavedení vícefázové rolové hry, kdy se žáci v rolích střídají. Jak však bylo naznačeno, problém inherentně upozaděné role moderátora tak vyřešen nebyl, byl pouze „rozmělněn“, aby nepůsobil tak výrazně. Níže je uvedeno hodnocení, v němž žák poukazuje přesně na obojí – „rozmělnění“, ale i upozadění moderátora: „*Poměrně mě bavilo střídání rolí, když jsem měl Jima a pak Andyho, opravdu to bylo velmi rozdílné, už jen proto, že jsem se u Jima nemohl tak rozpovídat.*“. Problém nižší míry aktivity u role moderátora se podařilo vyřešit v případě rolové hry *Steve Fosset*, kdy moderátor svého hosta znal, měli společnou minulost a oba měli závažný a zároveň částečně protichůdný úkol. Bylo tedy možné vystoupit ze zaběhnutého schématu pouhého kladení otázek a odpovídání na ně.

Další implementovanou změnou v akčním cyklu byla snaha o co nejhladší návaznost aktivit. V případě realizovaných hodin jsem se snažil této plynulosti hodiny dosáhnout tím, že jsem rolové karty (a jiné materiální didaktické prostředky) rozdával v čase, kdy žáci byli zaneprázdněni plněním zadaného úkolu. Toto rozdávání jsem se snažil dělat co nejméně nápadně, dalo by se říci „mimořádně“. Dále jsem dbal na monitorování celé skupiny, abych případně zamezil tomu, že by některý ze žáků, který by si rolových karet všiml, začal kartu číst dříve než ostatní. Pouze ve výjimečných případech jsem musel zasáhnout a žáka upozornit, aby počkal. Celkově jsem měl pocit, že tento styl organizace vyučovací hodiny funguje, ale zároveň souhlasím s hlasy některých

žáků, kteří poukazovali na skutečnost, že nastříhaných papírů bylo příliš mnoho a že by v praxi docházelo k tomu, že by někteří méně pečliví žáci tyto papírky ztratili.

Z dotazníkového šetření u tématu mluvení vyznívá, že mají žáci ve svých běžných hodinách anglického jazyka omezenou a mnohdy nedostačující příležitost k rozvoji mluvní řečové dovednosti (zejména příležitost k volnějším a autentičtějším užití anglického jazyka, a tím i příležitost k rozvoji tvořivosti a schopnosti improvizovat). K podobnému zjištění jsem došel při analýze tématu skupinové práce – žáci rozmanitost organizačních forem práce (zejména práce ve dvojicích či skupinách) oceňovali, a lze tedy předpokládat, že v mnohých případech žáci mají jen omezenou, a v některých skupinách dokonce i jen vzácnou, příležitost pro samostatnou, volnější a tvořivější skupinovou práci, při níž učitel zůstává upozaděný, monitoruje aktivity neinvazivně a během výuky vystupuje v roli průvodce a v případě potřeby asistenta. Výše uvedené je patrné i z rozhovorů s učiteli, kteří volnost (někteří i volnost vztaženou k tvořivosti – „*tvořivost by měla mít mantinely*“) nebo absenci kontroly vnímají jako problematické.

Ve vztahu ke skupinové práci se objevuje jeden nepříznivý jev – někteří žáci neumí efektivně pracovat se slabšími žáky ve smyslu jednoho ze základních principů kooperačního učení (pozitivní vzájemná závislost – *positive interdependence*). Neúspěch rolové hry byl v některých případech uváděn do souvislosti s nedostatečnou komunikativní kompetencí jednoho ze spolužáků. Z dlouhodobějšího pozorování chování žáků z mých vlastních skupin mohu potvrdit přítomnost tohoto nežádoucího jevu. Žáci mají přirozeně tendenci pracovat ve dvojicích, na které jsou zvyklí, a často se jedná o žáky s podobnou úrovní komunikativní kompetence. Výjimečně se objeví dvojice, u níž je rozdíl v jazykové úrovni výrazný. Slabší žáci tak zpravidla pracují spolu. Pro mou další praxi z výše uvedeného vyvozují doporučení častěji a více promyšleně ve vyučovacích hodinách obměňovat žáky ve skupinách se záměrem naučit zdatnější žáky pomáhat slabším, a tím umožnit úspěšné a ideálně oboustranné splnění úkolů rolové hry (resp. jiné komunikační aktivity).

Ukázka hodiny integrující RRH byla (až na výjimečné kritické připomínky) přijata pozitivně a s nadšením. Na základě zkušenosti z ukázkové hodiny dvě třetiny žáků uvedly, že by pravidelnou aplikaci navrženého modelu uvítaly, a to v rozsahu jedné vyučovací hodiny týdně (při celkové dotaci tří vyučovacích hodin týdně). Moji kolegové učitelé byli poněkud rezervovanější

a navrhovali aplikaci tohoto modelu přibližně jednou za 2–3 týdny. Pozitivní hodnocení žáků a navrhovaný rozsah zařazení mohou být ovlivněny skutečností, že vyučující, styl výuky a aplikovaný model zahrnující RRH byl pro žáky něčím novým, jiným, svěžím. Nabízí se otázka, kterou vznesla jedna ze žákyň a kolega David, zda by se toto rolové hraní časem neoposlouchalo.

9.4 Důsledky předchozího šetření pro další praxi

Předchozí šetření zejména upřesnilo předchozí zjištění o tom, jak žáci model integrující RRH vnímají z hlediska přínosu pro rozvoj znalosti cizího jazyka, jak se při něm cítí a co prožívají. Současně bylo zajímavé zjistit to, jak RRH vnímají mí kolegové. V hodnocení žáků se na několika místech objevuje otázka týkající se nahrávání. Někteří žáci uvádí, že se mnohem více snažili, a další vznesli otázku následné práce s nahrávkami:

- *„Pro učitele je to někdy lepší, že pak ví, co jeho žáci umí.“*
- *„[...] záleží, jak by se s nahrávkou dále pracovalo atd., pár podnětů na další práci.“*
- *„Dobrý způsob zkoumání výsledků hodin a úrovně mluvení studentů, i když je to hodina, kdy se asi všichni víc snaží a víc zapojují, protože vědí, že jsou nahrávání.“*

Podobně význam nahrávek vnímá i kolega Pavel – jednak jako prostředek hodnocení, a jednak i jako prostředek k zajištění kontroly žákova plnění zadaného úkolu. Pro další akční cyklus jsem se tedy rozhodl realizovat tři vyučovací hodiny a pořídit videonahrávky celých hodin i audionahrávky činnosti vybraných skupin žáků během komunikačních aktivit. Cílem je lépe porozumět tomu, co se děje během práce žáků, když zrovna učitel jejich práci nemonitoruje. Domnívám se, že vzhledem k tomu, že audionahrávka bude pořízena pomocí mobilního telefonu volně ležícího na lavici, žáci po určité době zapomenou na to, že jsou nahrávání a že jejich jednání bude autentické. Videonahrávka bude pořízena s cílem pozorování a hodnocení neverbálního chování žáků. Vzhledem k tomu, že ze strany kolegů učitelů se mi mnoho kritiky nedostalo, budou v dalším akčním cyklu k hodnocení v roli kritického přítele přizvány kolegyně z Katedry anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

10 Třetí cyklus akčního výzkumu: červen 2014

10.1 Sběr dat

Sběr dat v rámci třetího cyklu akčního výzkumu proběhl v červnu roku 2014 ve dvou skupinách 1. ročníku anglického jazyka R5A/1B a 1A/1C. Jazyková úroveň žáků je ve skupině R5A/1B celkově na nižší úrovni B2, ve skupině 1A/1C je jazyková úroveň žáků na hranici B1/B2. V obou skupinách se vyskytují výjimky (slabší žáci na nižší B1 nebo žáci, kteří jsou na vyšší úrovni B2, někteří mají dokonce slovní zásobu na úrovni C1).

Celkem byly realizovány 2 vyučovací hodiny a u každé z nich byl pořízen audio a videozáznam.

Oba záznamy byly pořízeny s primárním cílem zachytit průběh rolových her zejména s ohledem na činnosti žáků a učitele. Pro pořízení videonahrávek ve skupině 1A/1C byly použity dvě kamery: jedna z kamer (tzv. *žákovská kamera*) snímala činnosti žáků z rohu učebny od tabule a druhá z kamer (tzv. *učitelská kamera*) byla umístěna ve středu zadní části učebny a zaznamenávala činnost učitele (viz Janík a Janíková, 2006; Janík a Najvar, 2008). U skupiny R5A/1B byla z technických důvodů pořízena nahrávka pouze kamerou snímající práci žáků. Audiozáznam byl pořízen v každé z vyučovacích hodin u náhodně vybraných skupin (dvojic nebo trojic) a tyto audiozáznamy byly transkribovány.

Získaná data byla analyzována dvojím způsobem: 1) Audionahrávky spolu s transkripcí byly použity pro analýzu komunikační kompetence žáků a 2) soubor materiálů (přípravy na hodinu, materiální didaktické prostředky, videonahrávky, audionahrávky a transkripce audionahrávek) z dvou zaznamenaných vyučovacích hodin byl předmětem hodnocení kritickým přítelem (*critical friend* (viz McNiff a Whitehead, 2006)). Analýza a interpretace vyplývající z obou uvedených šetření budou popsány v následujících dvou kapitolách.

10.2 Analýza audionahrávek

10.2.1 Analýza komunikativní kompetence žáků

Pro určení komunikativní kompetence žáků jsem jako hodnotící nástroj použil deskriptory SERRJ, které jsou formulovány tak, aby jejich prostřednictvím byl učitel nebo žák schopen hodnotit nebo sebehodnotit žákovu jazykovou produkci nebo recepci. Deskriptory jsou logicky strukturované a komplexně pokrývají všechny složky komunikativní kompetence (KK).

Audiozáznamy RRH z obou vyučovacích hodin byly přepsány do tabulky v programu MS Excel⁵⁸ a pro jednotlivou promluvu každého z žáků byl vymezen jeden řádek. U každého řádku pak byly v příslušných sloupcích identifikovány a hodnoceny jednotlivé jazykové jevy (splnění/nesplnění hodnotících kritérií pro daný deskriptor SERRJ). Následně byla hodnocení pro každou z oblastí KK formulována do souvislého textu a na základě dílčích oblastí KK byla jazyková produkce daného žáka zhodnocena jako celek. Pro svůj rozsah jsou transkripce a hodnocení dílčích složek KK uvedeny v příloze 9 a 10. V textu práce je pro ilustraci uvedeno celkové zhodnocení KK vybraných žáků skupin 5RA/1B a 1A/1C.

10.2.1.1 R5A/1B – RRH *Inventions*

Moderátor (Bára)

Na základě hodnocení jednotlivých komponent lze celkovou úroveň komunikativní kompetence mluvčího určit jako B2 (střední úroveň). Mezi silné stránky mluvčí patří obecně vysoká úroveň gramatické a lexikální kompetence (B2), kterou mluvčí používá správně a většinou plynně. Výjimečně dochází k pauzám z důvodu neznalosti nebo hledání patřičného lexikálního prostředku. Chyb se mluvčí až na několik výjimek (nesystémových) nedopouští; zdá se, že mluvčí upřednostňuje bezpečné užití jednoduššího jazyka a neriskuje. Je otázkou, co k tomuto jazykovému chování mluvčí vede – jedním z možných důvodů může být skutečnost, že je jazyková produkce nahrávána, nebo se mluvčí obecně bojí dělat chyby.

58 Tato data uvádím v excelovských tabulkách (viz příložené DVD).

Mluvčí v roli moderátora udržuje a rozvíjí rozhovor pouze krátkými promluvami – pokládáním otázek nebo komentováním odpovědí komunikačního partnera. Zdvořilostní formy se v projevu mluvčí v omezené míře (*welcome, I'm sorry, excuse me*) vyskytují, na druhé straně chybí patřičné uvítání a představení hosta a na závěr chybí poděkování. Z hlediska pragmatické kompetence jsou zde rezervy v ujímání se slova, ponechání si slova, určování a řízení tematické linky a přesnosti propozice. Snaha o dominanci v řízení rozhovoru, podržení slova a strategičtěji volené otázky by výrazně přispěly k pozitivnějšímu celkovému hodnocení komunikativní kompetence mluvčí.

Vynálezce (Adam)

Mluvčí podává vyrovnaný výkon na úrovni B2 (střední až vyšší). Lingvistická kompetence mluvčího je na velice vysoké úrovni a všechny tři složky lingvistické kompetence (gramatická, lexikální a fonologická) působí vyrovnaně. Celkový dojem snižuje občasný nedostatek slovní zásoby, kterou mluvčí neřeší opisem, ale čeká, až si vzpomene na patřičné slovo. Dochází tak k pauzám, které narušují plynulost, a umožňují tak jeho komunikačnímu partnerovi vstupovat do rozhovoru.

Ačkoliv má být role moderátora ze své podstaty dominantní, v tomto případě se ujímá iniciativy mluvčí v roli hosta; zejména v první polovině rozhovoru, kdy pojednává o vynálezu a jeho původu vzniku, jsou promluvy mluvčího v roli vynálezce výrazně rozsáhlejší.

Z hlediska sociolingvistické kompetence se mluvčí vyjadřuje sebevědomě, srozumitelně a zdvořile. V případě této rolové hry nebyl funkční styl v zadání určen, mluvčí se drží neutrálního funkčního stylu s příležitostnými výkyvy k formálnímu (trpný rod, lexikum) či neformálnímu stylu (lexikum – *pretty good, kids*).

Pragmatická kompetence mluvčího je na vysoké úrovni – své promluvy uspořádává věcně a přesně na úrovni vět i mezi nimi. Při ujímání se slova občas používá vhodné fráze, např. *That is a difficult question*, aby získal čas na formulaci odpovědi na otázku. Tematické složky rozvíjí v závislosti na položené otázce, nejčastěji však dochází k popisu, většinou přiměřeně detailnímu (popis produktu, popis jeho vzniku/vývoje). Z hlediska funkční kompetence je promluva dostatečně spontánní a plynulá a na dané úrovni je přesnost propozice adekvátní.

Na základě analýzy komunikativní kompetence lze obecně doporučit používání opisu namísto snahy rozzpomenout se na konkrétní lexikální prostředek. Mluvčí se tak vyhne dlouhým pauzám, které narušují přirozené plynutí konverzace.

10.2.1.2 1A/1C – RHH SAD – Is winter a disease

Moderátor (Magdalena)

Celková úroveň komunikativní kompetence mluvčí odpovídá úrovni B1 (střední úroveň). Lingvistická kompetence mluvčí odpovídá dané úrovni a všechny tři složky lingvistické kompetence (gramatická, lexikální a fonologická) působí vyrovnaně.

Z hlediska sociolingvistické kompetence užívá mluvčí omezeného repertoáru lingvistických markerů sociálních vztahů (pozdravy, oslovení) a vyjadřuje se zdvořile, tzn. neútočí a případné dotazy, které by mohly ohrozit tvář, formuluje velice opatrně *what does it really do?* A přitom je zde naznačena slovem *really* nedůvěra. Funkční styl mluvčí je převážně neutrální, ojediněle neformální. Vzhledem k dané roli (moderátor) je přístup mluvčí spíše pasivní a z pohledu pragmatické kompetence nelze posuzovat uspořádávání vět mezi sebou, protože jednotlivé promluvy jsou převážně jednověté. Promluvy mluvčí jsou v rámci rozhovoru nicméně srozumitelné a logicky navazují.

Pro ujímání se slova mluvčí nepoužívá žádné uvozující prostředky. Tematické složky mluvčí rozvíjí částečně samostatně a částečně reaguje na promluvy partnerů, na jejichž základě formuluje další dotazy. Funkční kompetence mluvčí je do značné míry definována širší aktivní slovní zásobou, zde se nedostatečně šíře projevuje pauzami při hledání patřičných výrazů a ze stejného důvodu dochází místy k redukci obsahu či nepřesnosti vyjádření.

Na základě analýzy komunikativní kompetence lze v dalším učení se jazyku doporučit mluvčí soustředit se na další rozšiřování a aktivizaci slovní zásoby. Zároveň lze říci, že text, ze kterého rolová hra vychází, i úkol pro rolovou hru byly v tomto případě nad úroveň mluvčí a v rámci daných možností byl úkol splněn beze zbytku.

Dr. McRae (Manuela)

Na základě hodnocení jednotlivých komponent lze celkovou úroveň komunikativní kompetence mluvčí určit jako B1 (vyšší úroveň). Mezi silné stránky mluvčí patří obecně vysoká úroveň (šíře a přesnost) gramatické a lexikální kompetence (B1+), kterou mluvčí používá správně a většinou plyně. Mluvčí se dopustila pouze několika nesystémových gramatických chyb a v promluvách občas vznikají pauzy z důvodu nedostatečné slovní zásoby.

Mluvčí se v roli Dr. McRae od začátku snaží aktivně plnit zadaný úkol – prosazovat svůj vlastní produkt. Mluvčí v plnění úkolu napomáhá nižší komunikativní kompetence jejích komunikačních partnerů, v jejichž promluvách vznikají pauzy při hledání slovní zásoby či vhodné formulace, a mluvčí v roli Dr. McRae této výhody využívá. Mluvčí v porovnání se svými partnery dodržuje zdvořilostní normy (*If I can interrupt*), na přímé útoky reaguje věcně a bez emocí. Mluvčí při rozvíjení tematických složek trpělivě vyčkává na vhodnou příležitost a nová témata vhodně napojuje a „uhýbá“ směrem, který je pro ni vhodný. Promluvy mluvčí se pro danou úroveň vykazují vysokou mírou plynulosti a přesnosti (B1+).

Dr. Flick (Václav)

Celkovou úroveň komunikativní kompetence mluvčího lze hodnotit jako B1 (střední úroveň). Mezi silné stránky mluvčího patří úroveň lingvistické kompetence (B1). Místy je však patrný nedostatek aktivní slovní zásoby (úkol je zřejmě lehce nad úroveň mluvčího), jenž se projevuje v častých pauzách v promluvách. Mluvčí se dopouští občasných gramatických chyb (až na několik výjimek nesystémových). Úkol pro jeho roli jej nutí riskovat – jednat rychle, snažit se zdiskreditovat svůj protějšek (Dr. McRae). Již tak náročný úkol mluvčímu ztěžuje fakt, že jeho komunikační partnerka disponuje vyšší úrovní KK.

Promluvy mluvčího dále postrádají oslovení komunikačních partnerů a mluvčí ani nejedná v souladu se zásadami pro střídání partnerů v promluvě: např. v úvodu uvozuje svou promluvu „*pardon me*“, ale svému partnerovi tímto skáče do řeči a podobně se slova ujímá v závěru rozhovoru, kdy ironicky komentuje promluvy partnera. Celkově zde chybí trpělivost, až bude mluvčímu uděleno slovo. Z těchto důvodů působí mluvní projev mluvčího neuhlazeně až neurvale. Z hlediska pragmatické kompetence jsou zde rezervy i v ponechání si slova, což je dáno limitací zejména v oblasti lexika. Pro celkově lepší dojem z mluvního projevu bych doporučil

soustředit se na zdvořilostní aspekty sociolingvistické kompetence a po pečlivější přípravě se pokusit o vytvoření strategie k diskreditaci, přičemž klíčová je pečlivá příprava promluvy a schopnost udržení slova.

10.2.2 Objem a poměr jazykové produkce žáků v rozhlasové rolové hře

Strukturování textu transkripce do tabulky v MS Excel zároveň umožnilo vyčíslit přesný poměr jazykové produkce u jednotlivých žáků a zjistit, jak výrazný je její nepoměr u žáků, kteří zastávají roli moderátora. Získaná data z obou rolových her (Tabulka 9) potvrzují nepoměr jazykové produkce rolí moderátora a jeho hosta. V rolové hře pro dvojice (*Vynálezy – Inventions*) je to téměř 2:1. V rolové hře pro trojice (*SAD*) hrála významnou roli vyšší úroveň komunikativní kompetence žákyně, která měla roli Dr. McRae a oba své spoluhráče „přebrala“ – jednak svojí výřečností (její promluvy byly delší), a jednak svojí pohotovostí, a i tím, že byla schopna využít pauz, ve kterých její spolužáci (zejména žák v roli jejího oponenta Dr. Flicka) hledali vhodná slova – tato skutečnost je patrná i na množství promluv. Na druhou stranu je třeba říci, že tento nepoměr není natolik výrazný, aby žáci měli pocit, že neměli příležitost k mluvení nebo vyjádření se. Pro učitele by ale při častějším zařazování tohoto typu rolové hry bylo vhodné, aby si vedl záznam o přidělených rolích, a mohl tak zajistit vyrovnané obsazení rolí v dalších vyučovacích hodinách.

Role	Počet promluv	Počet slov celkem	Počet slov/min	Poměr jazykové produkce pro danou roli
Rozhlasová rolová hra – <i>Inventions</i> (6 min 11 s)		660	107	
Moderátor	19	239		36%
Host – vynálezce	19	421		64%
Rozhlasová rolová hra – <i>SAD</i> (10 min 5 s)		1036	102	
Moderátor	29	288		28%
Host – Dr. McRae	33	464		45%
Host – Dr. Flick	24	284		27%

Tabulka 9 – Objem a poměr jazykové produkce žáků v rolích moderátora a hosta/ů v rozhlasové rolové hře

10.2.3 Závěr analýzy nahrávek

Z provedeného šetření uvedeného výše je patrné, že nahrávka a další práce s ní může žákovi poskytnout přesnou zpětnou vazbu o jeho jazykové produkci, zároveň může posloužit jako materiál pro sebehodnocení. Učitel ji pak může využít jako materiál pro hodnocení mluvních řečových dovedností, schopnosti konverzace, interakce. Nahrávka také může být účinným nástrojem kontroly plnění zadaného komunikačního úkolu, včetně zapojení nově prezentovaných a procvičovaných jazykových prostředků. Z obou nahrávek je patrné, že žáci byli dostatečně motivováni k tomu, aby splnili zadaný komunikační úkol tak, jak jim umožňovala jejich jazyková úroveň. Protichůdné nastavení komunikačních cílů v RRH ve skupině 1AC vytváří v jazykové produkci dramatické napětí, které je patrné především v hlasech žáků (zvýšení hlasu, intonace) a u videonahrávek i v řeči těla (své výpovědi žáci doprovázejí výraznějšími gesty).

Nahrávka a transkripce rozhovoru může učiteli poskytnout také cennou informaci o rychlosti (plynulosti) promluvy v jednotkách slov/minuta nebo také o poměru objemu promluvy jednotlivých mluvčích. Pokud by tímto způsobem byl analyzován záznam celé vyučovací hodiny, včetně záznamu práce všech skupin během komunikačních aktivit, poskytly by učiteli/výzkumníkovi další informace o vyučovací hodině jako celku, a to zejména v aspektu dynamiky vyučovací hodiny, poměru času, kdy hovoří učitel a žák/žáci, rychlosti/plynulosti promluvy a srovnání výkonů žáků a identifikace případných problémů. Tento způsob využití nahrávky by byl jistě zajímavý, avšak je značně pracný a časově náročný. Zde se nabízí otázka, zda současné digitální audio/video technologie umožňují vytvoření nástroje, pomocí kterého by bylo možné podobnou analýzu provést efektivněji a rychleji.

Další možností praktického využití nahrávek ve VAJ je sebehodnocení žáků. Jako ilustrativní příklad uvádím opakované použití rolových her *SAD, Inventions* u stejných skupin žáků s časovým odstupem (v tomto případě odstupem jednoho roku). Po realizaci opakované vyučovací hodiny dostali žáci za úkol si obě nahrávky poslechnout a provést sebehodnocení pokroku, který za rok v konkrétních oblastech jazykové produkce (slovní zásoba, gramatika, výslovnost, pohotovost, plynulost, efektivita/komunikační strategie) zaznamenali. Příklad takového sebehodnocení žáka je uveden v příloze 11.

Výše uvedené způsoby využití nahrávek jsou časově náročné a pracné, a to zejména transkripce nahrávek. Transkripce však byla vytvořena pouze pro potřeby této práce, v běžných situacích v edukační realitě by nutná nebyla. Pro hodnocení komunikativní kompetence žáka se deskriptory SERRJ tak, jak byly použity v analýze nahrávek (viz přílohy 9 a 10), ukázaly být pro svoji přílišnou detailnost jako nevhodné pro praktické použití (např. jako zpětnou vazbu pro žáka nebo hodnocení jejich mluvní řečové dovednosti). Vhodnějším hodnotícím nástrojem by tak mohla být zjednodušená a modifikovaná kritéria z SERRJ vycházející, tak jak jsou použita např. při hodnocení ústní části státní maturitní zkoušky z anglického jazyka⁵⁹.

59 Viz webové stránky www.novamaturita.cz (Nová maturita, 2010)

10.3 Hodnocení výuky kritickým přítelem

Pro kritické zhodnocení byl vybrán soubor materiálů obou zaznamenaných vyučovacích hodin (*Inventions* a *SAD*), tj. audio a videonahrávky a přípravy na hodinu včetně materiálních didaktických prostředků (texty, obrazový materiál, rolové karty). Jak bylo uvedeno výše, videonahrávky nezaznamenaly celou vyučovací hodinu, chybí několik úvodních minut (časová stopáž záznamu skupiny 1A/1C je 29 minut a skupiny R5A/1B je 31 minut). Role kritického přítele se ujaly mé kolegyně z Katedry anglického jazyka a literatury PedF UK, didaktičky PhDr. Klára Uličná, Ph.D. a Mgr. Barbora Müller Dočkalová (níže budou uváděny jako Klára a Barbora). Obě hodnotitelky měly k dispozici výše uvedené materiály, které nejprve samostatně zhlédly a prostudovaly. Vlastní hodnocení kritickým přítelem proběhlo tak, že záznamy z vyučovacích hodin jsme společně znovu zhlédli a během projekce byly nahrávky na žádost hodnotitelek zastavovány a daná situace či jev byly komentovány a hodnoceny. Hodnotitelky také v těchto momentech pokládaly doplňující dotazy, které měly upřesnit nejasnosti nebo blíže dokreslit kontext, ve kterém se komentované jevy objevily.

Rozhovor nad uvedenými materiály byl nahrán a transkribován a následně byla provedena obsahová analýza tohoto textu. Níže uvádím souhrn kritického posouzení vyučovacích hodin jako celku z obecného oborově-didaktického hlediska (plánování výuky, rozvoj řečových dovedností, rozvoj složek jazykového systému, činnost žáka, činnost učitele, atmosféra ve třídě atd.) a dále pak kritické zhodnocení zaměřené na rolové hraní a techniku RRH. Vzhledem k tomu, že se kolegyně ve svých hodnoceních překrývaly, doplňovaly a shodovaly, není u všech hodnotících bodů uvedeno, kdo je autorem nebo iniciátorem daného bodu. V případech, kdy své kolegyně cituji, jsou jména uváděna vždy.

10.3.1 Hodnocení obecných oborově-didaktických aspektů výuky

10.3.1.1 Cíl výuky

Formulace cílů u obou hodin nebyla přesně definována, resp. nedošlo k celkovému naplnění původně zamýšleného cíle – tj. osvojení slovní zásoby v případě hodiny ve skupině R5A/1B (*SAD*) a osvojení jazykových prostředků pro popis vynálezu ve vyučovací hodině ve skupině 1A/1C (*Inventions*). Po zhlédnutí obou hodin se obě hodnotitelky shodly na tom, že cíl u obou hodin byl

zaměřen primárně na rozvoj plynulosti a spontánnosti mluvního projevu, rozvoj schopnosti negociace významu, improvizčních dovedností a tvořivosti.

Práce s textem ve skupině 1A/1C nebyla zaměřena na rozvoj řečové dovednosti čtení, ale text zde sloužil spíše jako prostředek – vstupní kontextuální informace pro následné rolové hry. Neznámá slovní zásoba z textu byla pouze prezentována (elicitována), nikoliv však procvičena, chyběla tedy fáze procvičení prostřednictvím např. tzv. *decision-making tasks*, úkolů s větší hloubkou kognitivního zapojení (identifikace, párování, řazení, třídění slov atp.). V komunikačních aktivitách nebylo explicitně určeno, že mají žáci použít novou slovní zásobu, a bylo tedy na jejich dobrovolnosti, zda ji v rolových hrách užívat budou.

Obdobná kritika zazněla směrem k práci s jazykovými prostředky pro popis vynálezu ve skupině R5A/1B. Tyto prostředky byly prezentovány, významy elicitovány, avšak opět nedošlo k jejich procvičení před vlastními komunikačními aktivitami a v zadání rolových her nebylo explicitně uvedeno, že mají žáci za úkol nové jazykové prostředky používat.

Z výše uvedeného vyplývá, že učitel v obou hodinách nemohl ověřit, zda se žáci nové jazykové prostředky skutečně naučili, a lze předpokládat, že pokud se žáci slovní zásobu naučili, pak spíše pasivně, a nezískali dostatečnou jistotu pro její užití v komunikačních aktivitách.

10.3.1.2 Práce s chybou a zpětná vazba

Během rolových her, kdy žáci pracují ve dvojicích či skupinách simultánně, neprobíhá monitorování práce žáků. Ve skupině 1A/1C (*Inventions*) se učitel vzhledem k počtu přítomných žáků zapojil do jedné ze skupin a monitorování činnosti žáků tedy probíhat nemohlo vůbec. Ve druhé skupině učitel monitoroval skupinu jako celek a kontroloval pouze plnění zadaného úkolu a užití anglického jazyka. Z audionahrávky práce žáků (1A/1C) byl identifikován příklad, kdy chybnou výslovnost /*vitamin*/ jednoho žáka zbylí dva žáci ve skupině zopakovali. Tato skutečnost nebyla monitorována a v případě, že chyba nebude opravena, může dojít k jejímu zafixování, tzv. fosilizaci (Thornbury, 2001).

Vzhledem k absenci jazykového úkolu nebylo tedy ani z nahrávky možné ověřit, zda se žáci novou slovní zásobu naučili. Plánovaná reflexe, na kterou v realizované hodině nezbyl čas, by se

týkala obsahové roviny rolové hry, nikoliv však roviny jazykové (z důvodu, že jazykový úkol nebyl zadán). Právě v souvislosti s absencí jazykového cíle a monitoringu Barbora vyjádřila obavu:

„Já mám pocit, že kdybys měl více hodin, kdyby takhle mluvili, a ty bys je ani neobcházela a byl... Já vím, že tam byl někdo lichej a tak..., tak by po pár hodinách ztratili o to zájem, protože by to bylo mluvení pro mluvení. Myslím, že kdyby měli nějaký malý úkol – odškrtávat si ty slovíčka, který použili nebo něco, co by souviselo s cílem hodiny, aby to nebylo jenom, že mluvíme a pak je konec hodiny [...]“

10.3.1.3 Činnost učitele

Z videonahrávek je patrné, že při frontální komunikaci se skupinou učitel udržuje oční kontakt více se žáky v pravé části třídy. Toto zjištění bylo pro učitele nové a překvapivé a bylo později při dotázání potvrzeno žáky ve dvou různých skupinách. Možným důvodem je učitelova tupozrakost na pravém oku, a tedy omezení periferního vidění v pravé části zorného pole a přirozená kompenzace pootočením hlavy doprava.

Učitel zadává instrukce na vyšší jazykové úrovni (totéž platí i o rolových kartách). Klára Uličná se původně obávala, že jazyková úroveň je vysoko nad úrovní žáků, ale z reakcí žáků je patrné, že jsou na podobnou jazykovou úroveň zvyklí a instrukcím rozumí. Klára instrukce považuje téměř za autentický poslech (*authentic listening*).

Zadání instrukcí k rolovým hrám zpočátku působilo jako příliš rozsáhlé (navyšující podíl času, kdy mluví učitel – *teacher talking time*), ale následně se ukázalo jako opodstatněné – působí příběhově a vtahuje žáky do příběhu.

Při elicitaci jazykových prostředků v hodině zaměřené na téma vynálezů (*Inventions*) byl učitel příliš dominantní, objevil se vysoký podíl času, kdy hovoří učitel, menší prostor byl věnován žákům, a tedy i jejich zapojení (žáci byli pasivní). Učitel pro upřesnění významů některých lexikálních jednotek příležitostně použil češtinu, což obě hodnotitelky vnímají při jazykové úrovni dané skupiny jako nadbytečné. Barbora dodává: „Překlad ano, ale zase – mělo by to vzejít od nich, dát jim příležitost“. Poukazuje na skutečnost, že to byl učitel, kdo určoval, která slova budou překládána do češtiny, a také kdo slova přeložil – přestože si sami žáci mohli určit, u

kterých lexikálních jednotek potřebují znát přesný český ekvivalent a překlad mohli provést zkušenější žáci, kteří význam znali, anebo se mohli o překlad alespoň pokusit.

Při elicitaci slovní zásoby z textu SAD se žáci sami ptali na slovní zásobu z textu, což poukazuje na motivaci a vtažení (*engagement*) žáků do práce s textem.

10.3.2 Rolové hraní

Další komentáře hodnotitelek se již týkají specificky rolového hraní a zde se již jedná převážně o postřehy Barbory, která se ve své praxi specializuje na využití technik DV ve výuce anglického jazyka.

V momentě, kdy byla instrukce k rolové hře zadána formou příběhu (skupina 1A/1C), bylo patrné, že žáci zpozorněli. Učitel řekl: *Janet is my friend and I know a little bit more about her story.* Barbora by tento faktor personalizace posunula dále do techniky „učitel v roli“ a dramatické napětí by vystavěla od samého začátku: *„[...] že to bylo takový jako napůl – jo a mimochodem, Janet je moje kamarádka, a najednou to začneš vyprávět takhle... Tak proč nezačít rovnou od začátku, mám jednu kamarádku a dneska bych vám o ní chtěl něco říct... A prostě jet celou hodinu takhle... a tady dokonce o ní vyšel článek.“*

K tématu dramatického napětí Barbora uvedla: *„Já mám takovou teorii, že to, co ty studenty vtahuje do hry, je dramatický napětí. A že to se dá vytvořit. Oni spolupracují skvěle, ale když... když to porovnáš s jednou tou trojicí, kterou jsem slyšela, v tom radio role play, tak mi přišlo, že v tom radio role play jsou víc vtažený do té hry. Že si to užívají víc. Ale tady to – mluví, skvěle pracují, ale to dramatický napětí, který jakoby je víc pozve do té hry, nebo je bude lákat k tomu, aby je to zajímalo, se dá vytvořit i prostorem. Já vím, že v tomhle věku je to těžký to udělat – já bych je donutila si sednout proti sobě, aby mezi nimi byl ten stůl. Protože když si sednou takhle těsně vedle sebe, tak to jsou furt ty lidi, který to nějak řeknou, budou si povídat spolu. Ale když řekneš těm, co tam zůstali – zatím si připravte vaši kancelář a já jdu pro Janet, anebo bys mohl být nějaká sekretářka „can I call Janet now?“ Tak oni se víc podle mě... to napětí vzroste.“*

Způsob rolového hraní probíhajícího simultánně má přínos pro slabší žáky, kteří mají bariéry – ti ví, že je nikdo neposlouchá, a nejsou ve stresu. Na druhou stranu Barbora doporučuje

zařazení náročnějších úkolů (např. užití jazykových prostředků na vyšší jazykové úrovni) pro žáky, kteří problém s ostychem nemají a jsou na vyšší jazykové úrovni.

Obě hodnotitelky se shodují na tom, že v rolové hře je vysoký podíl času, kdy hovoří žák, tj. nejen tzv. *student talking time*, ale i objem promluvy vyjádřený počtem slov za minutu na jednoho žáka (*rate of speech*). Toto tvrzení se shoduje s analýzou nahrávek uvedených v kapitole 10.2, viz Tabulka 9. Ve skupině R5A/1B je patrné, že žáci ožili, když dostali příležitost mluvit. V první části hodiny, kdy jsou elicitovány jazykové prostředky vypadají žáci znuděně.

Po zhlédnutí a poslechnutí nahrávek vyvstala otázka, nakolik je skutečnost, že jsou nahráváni, a to, že jsou si žáci této skutečnosti vědomi, intervenující proměnnou pro jejich práci a chování během rolového hraní. Nakonec se obě hodnotitelky shodly, že z nahrávek není patrné, že by žáky nahrávání nějak rozptylovalo, nevěnují mu pozornost. Ze začátku se v jedné dvojici k této skutečnosti jedna žákyně explicitně vyjadřuje „*nesnáším, když jsem nahráváná*“. Na konci hry je však patrné, že během hraní na tuto skutečnost zapomněli – bez ostychu vyjadřují své pocity ze hry nebo otevřeně mluví o učiteli. Tento postřeh je v kontrastu s odpověďmi některých žáků, kteří naopak uvádí, že se více snažili, protože věděli, že jsou nahráváni, a někteří se z toho samého důvodu cítili stresovaní, nervózní či se ostýchali.

10.3.3 Rozhlasové rolové hraní

Podle Barbory bylo v rolové hře rozvíjející původní situační kontext „[...] *pouze pár momentů, kdy se žáci položili do role, ale v rozhlasové rolové hře byli žáci více zaujatí, vkládali do toho více energie, hlasy byly živější.*“ Žáci také rolovou hru rozvíjející původní situační kontext skončili před určeným časovým limitem, naproti tomu v rozhlasové rolové hře časový limit vytěsnili a hráli dál. Barbora k tomuto momentu uvádí: „[...] *tys řekl minuta do konce a oni právě ještě hledali nový nápady. Jako já mám zkušenost s tím, že když někde řekneš minuta do konce, třeba u našich studentů, tak oni už rovnou skončej, s tím, že už jako... a oni rozjížděli další otázky a další nápady. Já si myslím, že to je částečně tím napětím, že oni si hrajou, že tam je nějaký pnutí nějakých sil, tak je to do toho vtahuje.*“ Podle Barbory dobře funguje nastavení rolové hry tak, že žáci zastávají protichůdné názory, a také vnímá pozitivně roli moderátora, který „*musí hledat rovnováhu – urovnat to, oslovovat hosty, uzavřít program.*“ A dodává: „*Toto je přidaná*

hodnota – vyrovnávat se s napětím a řešit zde napětí umocněné automaticky pocitem, že jsou nahrávané a že je to vysílané do éteru, že mají pocit, že je někdo poslouchá.“

Barbora uvádí další skutečnost, že žáci ve sledované skupině po skončení běžné rolové hry její průběh nebo dojmy z ní následně nijak nereflektovali. Naproti tomu po skončení RRH jedna ze žákyň (tatáž žákyně, která na začátku komunikačních aktivit uvedla, že „nesnáší, když je nahrávaná“) iniciovala v rámci své pracovní skupiny neformální reflexi právě ukončené rolové hry slovy „*docela dobrý*“ a později uvádí „*Nesnáším, když mám hrát záporáka.*“. Další ze žáků reflektuje, že si nemohl vzpomenout na slovo „drahý“ a spolužačka bez váhání překlad doplní „*expensive*“ a následuje smích. Této reflexe po skončení jsem si byl vědom, co však je na postřehu Barbory zajímavé, je právě absence podobné reflexe u předchozí rolové hry, která se neodehrává v rozhlasovém studiu. Tato skutečnost může poukazovat na vyšší míru zapojení žáků (vtažení) do komunikační aktivity.

Během rozhlasové rolové hry žáci živě gestikulují, vypadají uvolněně, pracují s hlasem (modulují, intonují), budí dojem, že jsou ponořeni do hry. Barbora tento aspekt komentuje následovně: „*Moje obava z hodně velkého využívání rozhlasové hry by byla, že nebudou komunikovat neverbálně, že to bude všechno zaměřený... (pozn. autora: zde byl patrně myšlen verbální projev), a přitom teď jsem viděla, že to tak vůbec není, že naopak je to uvolňuje, úžasně, sami, spolu, používají gesta a různě modulují hlasitost, intonaci a jsou v tom ponořeni. A oni, když mají pocit, že je slyšet jen ten hlas, že nejdůležitější je to, jak zní ten hlas, takže to rozhodně pro ně neomezuje ostatní prostředky komunikace a že je to naopak uvolňuje.“*

10.3.4 Doporučení

Obě hodnotitelky u kritických postřehů uvádí svá doporučení, která by mohla přispět ke zlepšení pedagogické praxe:

10.3.4.1 Oborově-didaktická doporučení

- Cíl hodiny by měl být formulovaný přesněji, měl by obsahovat jazykové cíle.
- Učitel by se měl při plánování výuky soustředit na činnost jednotlivého žáka – tj. nahlížet na vyučovací hodinu z pohledu žáka.

- Před přechodem ke komunikačním aktivitám by měli mít žáci příležitost k procvičení nově prezentovaných jazykových prostředků.
- Součástí zadání komunikační aktivity by měl být úkol směřující k naplnění jazykového cíle (např. použijte alespoň 7 nových slovíček z textu).
- Přesnější vymezení jazykového cíle a jednotlivých kroků k jeho naplnění umožní žákům sebehodnocení (příp. umožní učiteli hodnocení práce žáků).
- Mělo by probíhat účinnější monitorování práce žáků při komunikačních aktivitách tak, aby mohli dostat zpětnou vazbu (oprava chyb). Monitoring mohou provádět určení žáci pro jednotlivé skupiny, nebo učitel, který si dělá poznámky týkající se užitého jazyka (chyby, zajímavé obraty atd.).
- Závěrečná reflexe by se neměla týkat pouze obsahové a pocitové roviny rolové hry, ale měla by obsahovat i jazykovou stránku (např.: slovíčka, jejichž užití žákům působilo potíže).

10.3.4.2 Doporučení týkající se rolového hraní:

- Pro zvýšení dramatického napětí Barbora navrhuje fyzicky uspořádat prostor (např. při rozhovoru šéfa s Janet by bylo vhodné, aby si žák v roli šéfa připravil „svoji kancelář“ tak, aby žáci mohli sedět naproti sobě).
- V případě rolové hry *SAD* by bylo vhodné, kdyby učitel od začátku pracoval s technikou „učitel v roli“ a celou rolovou hru od začátku pojal jako příběh, jehož je součástí.
- Při prezentacích rozhlasové reklamy ve skupině R5A/1B Klára navrhuje, aby posluchači byli k prezentátorům otočeni zády a vnímali pouze zvukový vjem. Toto uspořádání by pak mohlo umocnit pocit poslechu rozhlasové reklamy.
- Pro umocnění pocitu rozhlasového studia Klára navrhuje rekvizitu studiových sluchátek s mikrofonom.
- S nahrávkou by bylo možné/vhodné dále pracovat – poskytnutí zpětné vazby žákům, materiál pro opakovaný poslech a sebehodnocení žáků, hledání vlastních chyb atd.

10.3.5 Závěr hodnocení výuky kritickým přítelem

Celkové hodnocení zhlédnuté hodiny Barbora uzavírá slovy: „*No celkový dojem z toho mám pozitivní, že to je bezvadný. Teď jde o to, já bych tam doladila ty cíle, aby ty jsi věděl jasně, kam směřovat, a aby měli vyšší laťku pro sebe. Ale celkově ta rozhlasová hra má obrovský potenciál, strašně moc věcí.*“ Obě hodnotitelky se shodují na tom, že nebyly naplněny vytyčené cíle – absentovalo řízené procvičení slovní zásoby a vymezení specifického jazykového úkolu (např. použij konkrétní slovní zásobu). Zde s oběma kolegyněmi souhlasím, cíl byl naddimenzován a nebylo tedy možné se soustředit na aktivizaci slovní zásoby a zároveň realizovat vícefázový model rolové hry. Zde se nabízí řešení, které rámcově navrhoval již kolega Pavel v druhém akčním cyklu, a to rozdělení práce s textem, resp. slovní zásobou, a rolové hraní do dvou až tří vyučovacích hodin. Model, integrující práci s rozsáhlejšími či náročnějšími texty a větším objemem slovní zásoby, nebo zaměření na gramatiku, by mohl být rozdělen následujícím způsobem:

- a) 1. vyučovací hodina – práce s textem a novými jazykovými prostředky,
- b) domácí úkol – procvičování nových jazykových prostředků a příprava na rolovou hru,
- c) 2. vyučovací hodina – realizace rolových her včetně reflexe (s důrazem na všechny složky – obsahovou, prožitkovou/tvořivou a jazykovou).

Takto by žáci měli dostatek příležitostí a prostoru slovní zásobu procvičit a na rolovou hru se dostatečně dobře připravit. Alternativním řešením by byla práce s textem a novou slovní zásobou v menším rozsahu (např. kratší text a méně lexikálních jednotek) a následné použití v rolové hře, v tomto případě by se jednalo pouze o jednofázovou rolovou hru (buď v původním situačním kontextu, nebo v přeneseném, tj. RRH). V další hodině by na vzniklé situace nebo téma bylo možné navázat a dále je rozvíjet.

V hodnocení vlastní rozhlasové rolové hry a jejího potenciálu se kolegyně shodují s již získanými poznatky z šetření v rámci předchozích akčních cyklů. Podle nich RRH přispívá k rozvoji plynulosti mluvního projevu, spontánnosti, improvizaci, tvořivosti a k odbourávání ostychu. RRH má zároveň značný motivační potenciál – žáci jsou v průběhu aktivit ve vysoké míře zapojeni (*engagement*), jak vyplývá z pozorování a audionahrávek (gestikulace, výrazy tváře, práce

s hlasem). Součástí kritického hodnocení kolegyň jsou různá doporučení týkající se jednotlivých aspektů VCJ a DV. Sám jako učitel zařazuji mezi ty, které jsou snáze aplikovatelné a jeví se jako nejefektivnější pro zlepšení praxe, následující:

- doporučení zapojit žáky do monitorování průběhu rolové hry. Určený žák se nebude účastnit rolové hry, ale bude pouze pozorovat a poslouchat, a na základě zadání učitele se soustředit na hodnocení některých jazykových aspektů nebo plnění konkrétních komunikačních cílů. Monitorující žák také může identifikovat chyby ostatních a v následné reflexi na tyto chyby poukázat.
- doporučení přesnější práce s fyzickým prostorem a jeho uspořádáním v situacích, které rozvíjí původní situační kontext – tak, aby se co nejvěrněji blížil realitě a aby prožitek z rolové hry byl co nejautentičtější (viz rozhovor Janet a jejího nadřízeného v hodině *SAD*).
- velkou výzvou pro mě jako učitele je technika „učitel v roli“. Zatím ji používám pouze příležitostně s různou mírou úspěšnosti, ale je to něco, v čem bych se chtěl ve své pedagogické praxi zlepšovat.

10.4 Závěr třetího cyklu akčního výzkumu

V rámci třetího akčního cyklu bylo prostřednictvím nahrávek (audio a video) a dalších materiálů doplňujících kontext výuky (přípravy na hodinu, materiální didaktické prostředky) blíže pohlédnuto do vyučovacích hodin, ve kterých byl aplikován model práce s texty, slovní zásobou a rolové hraní, a zejména do činnosti žáků během rolového hraní. Nahrávky byly použity dvojím způsobem – jednak byla prostřednictvím audionahrávky vybraných skupin podrobně analyzována a zhodnocena komunikativní kompetence žáků během RRH, a jednak byly nahrávky spolu s dalšími výše uvedenými kontextuálními materiály předmětem hodnocení kritickým přítelem.

Analýza audionahrávek a hodnocení KK žáků se ukázala být užitečným nástrojem hodnocení a poskytnutí zpětné vazby, avšak způsob, jakým byla tato analýza provedena byl velmi pracný, časově náročný a v praxi sotva uplatnitelný. Toto zjištění mě jako učitele nutí si spolu s některými žáky a mými kolegy (viz druhý akční cyklus) pokládat otázku, jak s nahrávkami dále pracovat, resp. jak s nimi pracovat efektivněji. V závěru kapitoly 10.2.3 jsou uvedeny dva možné příklady: 1) sebehodnocení žáků – to by mohlo být realizováno opakovaně (např. dvakrát ročně), a žák by

tak měl možnost sledovat svůj pokrok v jednotlivých hodnocených složkách KK a 2) použití jednoduššího hodnotícího nástroje (např. modifikace kategorií a deskriptorů nové státní maturity).

Z kritického posouzení záznamu z výuky a kontextuálních dokumentů kolegyněmi didaktičkami vyplývá, že ve vyučovacích hodinách nebylo dosaženo cíle výuky jazykových prostředků. Realizované kurikulum bylo soustředěné primárně na rozvoj mluvní řečové dovednosti, a to zejména sociolingvistických a pragmatických aspektů KK, a dále rozvoj plynulosti, schopnosti improvizace. Většina těchto cílů však nebyla deklarována v projektovaném kurikulu. Důvodem, proč tyto cíle nebyly v přípravě na hodinu specifikovány, může být skutečnost, že rozvoj těchto atributů jazykové produkce vnímám jako neoddělitelně spjatý s rolovým hraním.

Obě hodnotitelky se zároveň shodly na přínosu techniky RRH pro rozvoj výše uvedených aspektů komunikativní kompetence žáků, a potvrdily tak některé mé vlastní hypotézy o RRH uvedené v kapitole 7.5:

- RRH přispívá k rozvoji plynulosti mluveného projevu,
- RRH přispívá k rozvoji improvizčních schopností a dovedností – reagovat pohotově,
- hraní RH simultánně ve skupinách napomáhá u některých žáků k odbourávání ostychu,
- žáci během RRH používají ve zvýšené míře prvky nonverbální komunikace (gestikulaci, oční kontakt), prvky suprasegmentálních aspektů výslovnosti (výrazná intonace, přízvuk) a ve zvýšené míře projevují emoce.

Hodnotitelky pro uvedený způsob RH zároveň doporučily užší propojení s výukou jazykových prostředků a v rolových hrách doporučily specificky uvádět vedle komunikačních cílů i cíle jazykové. V tomto případě je třeba uvést, že jazykové cíle (ať se jedná o hlavní cíl hodiny nebo dílčí cíl pro danou komunikační aktivitu) nemusí nezbytně nutně obsahovat aspekt rozvoje některého z jazykových prostředků (jak doporučuje Barbora Müller Dočkalová – v rolové hře použij alespoň x slovíček z textu). V případě, že se jedná o komunikační aktivitu na samém okraji *accuracy – fluency* spektra nebo také *controlled practice – free practice* spektra (podobně také kontinuum dramatických aktivit viz Kao a O'Neill (1995)), mohlo by mít toto jazykové vymezení

zároveň omezující vliv na práci žáků v rovině spontánnosti, plynulosti, tvořivosti a celkově přirozenosti jejich projevu. Je tedy vhodné hledat vyváženost ve smyslu frekvence využití daného typu komunikační aktivity a usilovat o pestrost a přirozenou posloupnost aktivit na škále kontinua komunikativnosti (viz Littlewood, 1981).

Jedním z aspektů VCJ, který v simultánním rolovém hraní ve skupinách zůstává nevyřešen, je monitorování práce žáků a oprava chyb nebo práce s chybou. Ve zhlédnutých vyučovacích hodinách k monitorování práce žáků při rolových hrách docházelo v různých formách. Ve skupině 1A/1C jsem se jako učitel RH účastnil spolu s žáky (participace je zde chápána jako jedna z forem monitoringu) a ve skupině R5A/1B jsem sice skupiny obcházel, ale snažil jsem se svým monitorováním žáky nerušit v tvořivé činnosti, a forma monitorování byla tzv. „diskrétní“ a někdy „aktivní“ (viz Scrivener, 2011). Během monitorování nebyl prováděn záznam o tom, jaký jazyk žáci používají (vhodné nebo chybné užití jazyka) pro následnou zpětnou vazbu.

Monitoring je z pohledu žáků vnímán různě – z výzkumného šetření v rámci druhého akčního cyklu (viz kapitola 9.2.3) vyplývá, že někteří žáci považují absenci monitoringu a zpětné vazby (opravy chyb) za nedostatek, jiní žáci naopak tuto absenci vítají: „[...] *Jinak rádio mi přijde mnohem lepší, než když učitel chodí k jednotlivým skupinám a poslouchá.*“ nebo „*Mikrofony mi nevadily, ale nemám ráda, když vedle mě někdo stojí a poslouchá každé mé slovo (což je zejména případ XY)*“. Řešením absence monitoringu by mohly být právě výše uvedené možnosti práce s nahrávkou nebo určení jednoho žáka ze skupiny, který se bude věnovat pouze monitoringu a následně poskytne zpětnou vazbu včetně opravy chyb.

11 Čtvrtý cyklus akčního výzkumu - Webová aplikace Role Playing Kitchen

Jak bylo uvedeno v závěru kapitoly 5.1, v některých akčních výzkumech dochází k větvení spirál akčních cyklů, které se neplánovaně, spontánně vyskytnou a odkloní od hlavního cíle vymezeného na začátku výzkumu, a jejich zařazení může působit chaotickým a nesystematickým dojmem. K tomuto momentu došlo i v průběhu této práce v lednu roku 2014, kdy jsem zpracovával a analyzoval materiály z druhého akčního cyklu, ve kterých bylo jak v žákovských hodnoceních, tak i v hodnocení kolegů poukázáno na praktičnost používání materiálních didaktických prostředků, který jsem popsal již na základě své vlastní zkušenosti s RRH (viz kapitola 7.5). Tento problém se týká především vytváření a případného upravování rolových karet, jejich zadávání (distribuce) ve výuce a jejich uskladnění a opětovného použití. Poněkud svérázným, nicméně trefným způsobem na problém množství použitých materiálních didaktických prostředků poukazuje i jeden ze žáků v hodnocení ukázkové vyučovací hodiny:

„K naší práci jsme potřebovali příliš mnoho papírů. Krom toho, že to je prznění českých lesů, což by se dalo v záměru kvalitní výuky omluvit, mi přijde, že je to kontraproduktivní hned z několika důvodů. Za prvé dělí to naši pozornost mezi nás a vyučujícího a jsou velké rozdíly v tom, jak rychle dokážeme cvičení vyplnit. Za druhé, vzhledem k obtížnosti skladování, neznám člověka, který by se z těchto papírů opravdu učil, a myslím si, že většina je vyhodí.“

Podobně kolegyně Jarmila v rozhovoru vznesla otázku, jak s didaktickými materiálními prostředky (slovní zásobou, rolovými kartami) pracovat z pohledu učitele ve smyslu práce s nimi v hodině a jejich archivace jak u žáků, tak učitele pro opětovné použití: „[...] kam s tímhle (pozn. autora: kolegyně zde poukazuje na rolové karty)? Jako do sešitu třeba školního, aby to zůstalo? Nebo jako nějaký file – jako role-playing? Jakým způsobem to archivovat? Nad tímhle jste uvažoval?“

Jako řešení výše uvedených otázek a problémů byla autorem této práce vytvořena aplikace s pracovním názvem *Role Playing Kitchen* (<http://kz.gjk.cz>), která umožňuje organizaci a uspořádání všech didaktických materiálních prostředků pro rolové hraní. Učitel i žáci k nim mají

přístup prostřednictvím internetového prohlížeče na počítači nebo mobilním zařízení. Aplikace zároveň nabízí funkci odpočtu časového limitu, která by mohla řešit problém žáků s time-managementem v RRH, kdy jsou žáci natolik vtaženi do hry, že zapomenou na zadaný časový limit, na zadaný úkol nebo obojí. Aplikace je napsána v HTML kódu a zatím obsahuje 5 rolových her, které jsou založeny na práci s texty z různých jazykových učebnic (většinou na jazykové úrovni B2). Součástí materiálních didaktických prostředků jsou seznamy slovíček, cvičení (párování definic, synonym, antonym; cvičení na doplňování chybějících slovíček, tzv. *gap-fill*) a rolové karty. U každé rolové karty ke zvolené rolové hře je funkce odpočtu času, kterou žák sám spouští tlačítkem start. Tato funkce není automatizovaná, tzn. žáci pro zahájení odpočtu musí na pokyn učitele start spustit synchronně.

V chronologickém sledu by měl být tento cyklus zařazen mezi druhý a třetí akční cyklus, nicméně svým charakterem poněkud vybočuje z hlavního proudu akčního výzkumu a z metodického hlediska se jedná o pilotní studii, která si klade za cíl ověřit funkčnost webové aplikace jako nástroje usnadňující organizaci a řízení některých fází vyučovací hodiny (tj. práce s textem, slovní zásobou a rolové hraní).

11.1 Pilotní studie

Pilotní využití webové aplikace *Role Playing Kitchen* ve výuce proběhlo v květnu 2014 na Gymnáziu Jana Keplera ve třech hodinách anglického jazyka u tří různých skupin žáků ve věku 15–17 let. Výzkum byl publikován v online časopise *Scenario* (Žďárek, 2014) a v této práci bude uvedeno pouze stručné shrnutí. Z celkového počtu 35 žáků jich 23 mělo své mobilní zařízení (10 tabletů, 12 chytrých telefonů a 1 čtečka) a ostatních 12 žáků pracovalo s tištěnými materiálními didaktickými prostředky. Zařízení byla připojena k internetu prostřednictvím školní wi-fi, jejíž kapacita a rychlost byla omezená. Ve výuce bylo tedy nutné čekat, až se daný obsah načte do mobilních zařízení všech žáků, což mělo vliv na dynamiku vyučovací hodiny.

Všichni žáci již měli zkušenost s rolovým hraním, resp. RRH v mých běžných hodinách a byla zde příležitost porovnat jejich vnímání rolové hry mezi „papírovou“ a digitální verzí RRH. Sběr dat byl proveden prostřednictvím strukturovaného dotazníku. Dotazník i většina odpovědí žáků byla v anglickém jazyce, proto budou některé odpovědi (např. práce s adjektivy) uvedeny v originále s českým překladem. Dotazník obsahoval těchto 6 otevřených otázek:

- Jakými třemi adjektivy byste popsali tuto vyučovací hodinu?
- Můžete doplnit informace týkající se vašeho vnímání této hodiny?
- Jaké rozdíly vnímáte mezi papírovou a digitální verzí?
- Můžete uvést výhody a nevýhody digitální verze?
- Vnímali jste u digitální verze nějaký rozdíl v prožívání rolové hry? Pokud ano, jaký?
- Jaké by bylo vaše doporučení pro zlepšení digitální verze?

Žáci odpovídali písemně před koncem vyučovací hodiny a na vyplnění dotazníku měli pět minut. Texty odpovědí žáků jsou v anglickém jazyce a v následující kapitole budou uvedeny.

11.2 Analýza a interpretace dotazníku

11.2.1 Hodnotící adjektiva

Žáci, kteří pracovali s digitálními materiálními didaktickými prostředky hodnotili hodinu adjektivy, která poukazovala na dynamiku hodiny (zábavná, strhující, ne tak nudná, osvěžující, bláznivá, zábavná, interaktivní, náročná), dále ji hodnotili jako jinou či odlišnou (nové, neobvyklé, lepší než vždy (*better than always*), lepší, příjemná změna, zajímavější) a uváděli adjektiva poukazující na celkové prožívání v rovině emoční (úžasné, příjemné, skvělé, *cool*). Žáci prostřednictvím adjektiv hodnotili i organizační stránku výuky – vyskytla se adjektiva pozitivní (dobře připravené, dobře vytvořené, dobře organizované) i negativní (pomalé, nekoordinovatelné, komplikovanější).

Následující adjektiva se v hodnocení vyučovací hodiny vyskytla více než jednou. Příkladem do českého jazyka může v některých případech dojít k významovému posunu, a proto jsou adjektiva uvedena v anglickém jazyce spolu s českým překladem: *fun* – zábavné (18), *interesting* – zajímavé (9), *ordinary* – normální (3), *interactive* – interaktivní (3), *exciting* – strhující (3), *new* – nové (3), *good* – dobré (3) *enjoyable* – zábavné ve smyslu: užili jsme si to (2), *stressful* – stresující (2), *well-prepared* – dobře připravené (2), *comfortable* – příjemné (2), *honest* – upřímné (2).

„Nepotřebuju tisíc papírků a nemusím chodit za dveře, abych si vyslechla úkol pro svou roli – můžu si to pohodlně přečíst.“ (Zuzana, 15)

„Tohle nastavení rolové hry mi umožnilo skutečně vstoupit do role. Bavily mě všechny možné taktiky (jak ke konverzaci přistupovat). Ve finální verzi to bude skvělý.“ (Jiří, 17)

„Skutečně jsem začal mluvit s Duongem a Kryštofem jako s Jeremym a Becky. Dalo mi to zakusit, jaké to je vést interview v rádiu po dobu 7 minut. Není to tak jednoduché, jak to vypadalo na začátku.“ (Ondřej, 16)

„Elektronická verze je lepší, protože není třeba tisknout tolik papírů.“ (anonym)

„Chráníme naše lesy! Nemusíme do hodiny nosit žádné papíry, jen tablet.“ (anonym)

„Myslím, že tahle hra byla výjimečná a nabídla mnoho prostoru vstoupit do role a užil jsem si to. Upřímně si myslím, že je to o trošku lepší přečíst si ten text z displeje než z papíru (víte, takový ten hi-tech pocit). Ale kromě toho, je to úplně to samé (= dobré).“ (anonym)

„Mám pocit, že je to mnohem více organizované. Profil postavy a úkol je přímo před vámi, můžete si to pročíst vícekrát. Máte před sebou i odpočet, takže si můžete kdykoliv hlídat čas a upravit diskusi podle toho, kolik času zbývá.“ (Antonín, 16)

Ne všichni žáci vnímají digitální verzi RRH (včetně práce s didaktickými materiálními prostředky) jako preferovanější alternativu. Jedním z hlavních nedostatků, které se při realizaci vyskytly a mohly vnímání žáků ovlivnit, bylo pomalé a nespolehlivé internetové připojení. Toto výrazným způsobem narušilo dynamiku vyučovací hodiny a čas, který jsme ušetřili absencí manipulace s tištěnými materiálními didaktickými prostředky, jsme ztratili čekáním na načtení digitálního obsahu. Dále je třeba mít na paměti, že ne všichni žáci jsou zastánci moderních technologií, a je zde také otázka vlivu dlouhodobého užívání digitálních technologií na zdraví člověka, zejména na zrak. Níže uvedu odpovědi obou žákyň, které uvedly, že dávají přednost práci s tištěnými materiálními didaktickými prostředky.

„Vždycky mám ráda, když je něco fyzické, hmotné, něco, čeho se můžu dotknout, manipulovat s tím, mít to při ruce nebo v dohledu, a na toto je lepší papír. Jednoduše

řečeno, když nemusím používat elektronická zařízení, tak je nepoužívám. To se týká počítače i mobilu.” (Markéta, 17)

„Zde by musel každý z nás mít své zařízení. Podle mne, čím méně používám počítač, tím lépe.” (Tereza, 16)

Pokud jde o vnímání rozdílu hráčské zkušenosti a prožívání mezi „papírovou” a digitální verzí RRH, naprostá většina žáků uvádí, že rozdíl nevnímá. Žáci uvádí, že je to v principu podobné jako rolové hraní, na které jsou žáci zvyklí z našich běžných hodin anglického jazyka, a že užívání mobilních zařízení tuto zkušenosti nijak nezměnilo. Výjimkou jsou dva žáci, kteří uvádí, že jejich zkušenost z rolové hry byla lepší, protože je užívání mobilních technologií baví, a jeden nich dokonce uvádí, že mu to navodilo „high-tech pocit”.

Jedním z možných důvodů, proč se u většiny žáků vnímání rolové hry u digitální verze nezměnilo, mohla být skutečnost, že komunikační mód zůstal stejný – fyzické uspořádání zůstalo stejné (žáci seděli v lavicích) a komunikovali tvář v tvář. Mobilní zařízení zde sloužila pouze jako nástroj pro zobrazení a zpřístupnění obsahu materiálních didaktických prostředků. Funkce časomíry zde měla patrně mnohem větší význam – žáci na ni v hodnocení poukazují jako na pozitivní změnu, protože jim tato funkce umožňovala rozhovor přesněji plánovat tak, aby byli schopni v daném limitu splnit všechny zadané úkoly a aby moderátor stihl program ukončit přesně včas.

11.2.3 Doporučení žáků

K dotazu, co by žáci doporučili zlepšit, se objevilo několik podnětných odpovědí. Některé poukazyvaly spíše na nevýhody digitální verze (např. každý musí mít své mobilní zařízení), na okolnosti pilotního testování (nespolehlivá wi-fi), ale objevily se i některé další, které naznačují možnosti dalšího vývoje aplikace:

- *větší interaktivnost aplikace – např. možnost vyplňovat cvičení na slovní zásobu přímo v aplikaci, funkce kontroly správnosti (např. po stisknutí tlačítka „kontrola“ aplikace zobrazí správné odpovědi nebo vyznačí chyby v odpovědích žáků).*
- *zajistit, aby žáci neměli možnosti nahlížet do rolových karet svých spolužáků*

- *zajistit, aby během odpočtu nedošlo k přechodu mobilního zařízení do „spánkového módu“*
- *časomíru by stačilo promítat pro všechny projektorem na zeď a nebylo by nutné pracovat s mobilními zařízeními*

11.3 Závěr pilotní studie

V pilotáži webové aplikace Role Play Kitchen bylo ověřeno, že aplikaci je možné použít ve výuce tak, jak bylo zamýšleno, a je možné se domnívat, že v podmínkách, kdy žáci mají svá mobilní zařízení a je k dispozici spolehlivé připojení k internetu, je užití této aplikace efektivní a řeší některé z dříve uvedených problémů – tj. usnadňuje přípravu a úpravu materiálních didaktických prostředků a práci s nimi ve výuce.

Zajímavým zjištěním bylo, že použití mobilních zařízení pro přístup k materiálním didaktickým prostředkům nijak neovlivnilo zkušenost a prožívání vlastní rolové hry. Dá se říci, že v každé z jazykových skupin byli 1–2 žáci, kteří mají spíše negativní vztah k užívání mobilních zařízení, a pokud je to možné, práci s nimi se vyhýbají. Stejně tak se v každé skupině objevuje 1–2 žáci, kteří naopak práci s mobilními zařízeními považují za příjemnou a uspokojivou („high-tech pocit“). Žáci poukázali i na skutečnost, že v digitální verzi není třeba pracně připravovat tištěný materiál, a někteří z žáků explicitně tuto verzi označují jako šetrnou k přírodě. V neposlední řadě žáci uvádí, že využitím funkce odpočtu stanoveného časového limitu se výrazně zefektivnila jejich práce ve smyslu plánování a dodržování stanoveného limitu. Jako učitel mohu na základě vlastního pozorování potvrdit, že ve všech třech skupinách žáci skončili komunikační aktivitu přesně s vypršením časového limitu.

Všechna doporučení žáků jsou proveditelná, avšak vyžadovala by náročnější programování. Totéž platí i o možnosti organizovat a uspořádat výukový obsah (připomínka Jarmily) – přidávat nové materiální didaktické prostředky je možné zatím pouze prostřednictvím editace zdrojového HTML kódu uloženého na serveru. Toto omezení by bylo možné vyřešit vytvořením databáze (např. MySQL) s možností přidávání uživatelů (tj. učitelů a žáků) přímo v uživatelském prostředí webové aplikace a přidělením různých uživatelských práv příslušným uživatelským skupinám. Bude-li tedy v budoucnu příležitost vytvořit verzi 2.0, budou tato doporučení zohledněna, zejména v oblasti interaktivnosti.

Poslední uvedené doporučení promítat časomíru projektorem pro všechny se jeví jako jednoduché a praktické řešení otázky time-managementu žáků při hraní rolových her a věřím, že se stane běžnou součástí komunikačních aktivit, při kterých bude kladen důraz na plánování a strukturování rozhovoru v zadaném časovém limitu (jako například při RRH).

12 Diskuze a závěry

Závěry jednotlivých akčních cyklů a z nich vyplývající otázky a návrhy změn pro další praxi jsou uvedeny v příslušných kapitolách 8 až 11. V této kapitole budou shrnuty závěry akčních cyklů a nastoleny otázky pro další praxi z nich vyplývající.

12.1 Ověření a potvrzení hypotéz a zodpovězení otázek stanovených na začátku akčního výzkumu

Na úvod výzkumu byly formulovány hypotézy vycházející z autorovy zkušenosti s technikou RRH. Jednotlivé body jsou komentovány s odkazem na výsledky výzkumu v dílčích akčních cyklech.

RRH nabízí žákům příležitost k rozvoji mluvní řečové dovednosti.

Tento předpoklad byl potvrzen jak na základě hodnocení výuky ze strany žáků, tak kolegů učitelů i oborových didaktiček (kritický přítel). Jedná se výhradně o sociálně-interakční komunikační aktivity (Littlewood, 1981), tj. aktivity na nejkrajnější části spektra řízenosti – volnosti (*controlled – free activities*). Z odpovědí některých žáků je patrné, že jejich příležitost k rozvoji mluvní dovednosti v běžných hodinách je omezená nebo chybí zcela (tercie, kvarta v druhém cyklu akčního výzkumu) a RRH ve vyučovací hodině vnímali pozitivně právě z důvodu volnosti v užívání cílového jazyka (*mohli jsme si vymýšlet, tvořit*). U některých žáků převládl dojem z rolových her a zastínil části, v nichž probíhala práce s textem a řízené procvičování slovní zásoby „*S XY neděláme to, že bychom celou hodinu mluvili – spíš se naučíme a píšeme test.*“ nebo „*Hrozně se mi líbilo, že jsme konverzovali, a taky ta vymyšlená show na konci. Normálně v hodinách moc nekonverzujeme.*“

RRH umožňuje kontextualizaci slovní zásoby a jazykových prostředků.

Model implementující RRH do práce s učebnicovými texty a slovní zásobou byl obecně pozitivně hodnocen žáky v druhém cyklu akčního výzkumu, kolegové učitelé se k tomuto aspektu výuky ve svém hodnocení nevyjadřovali a ve třetím cyklu došlo k přesunu pozornosti a těžiště výuky k RRH a autor této práce (v roli učitele) se dostatečně na jazykovou stránku nezaměřil.

Tento aspekt výuky se tedy stal předmětem kritiky v hodnocení kritickým přítelem. V teoretické rovině má tento předpoklad svoji logiku, nicméně v realizaci vyučovacích hodin nedošlo k jeho naplnění, a nemohl být tedy ověřen.

RRH vede ke zvýšené míře soustředěnosti a zapojení žáků.

Potvrzení tohoto aspektu se objevilo v hodnocení žáků, kolegů i kritického přítele. Skutečnost, že žáci byli během rolové hry ve zvýšené míře zapojeni do aktivity (*engaged, on task*), je patrná i z videonahrávek, a ve skupině R5A/1B podle kritického přítele výrazně kontrastuje s fází vyučovací hodiny, kde jsou prezentovány jazykové prostředky a kde se žáci nudí.

RRH vedle verbální komunikace dává příležitost i k rozvoji nonverbální komunikace.

Tento předpoklad je možné potvrdit na základě hodnocení pozorované videonahrávky, kde je u RRH patrná zvýšená míra gestikulace i emočního zapojení, které se projevuje ve zvýšené míře intonace.

Úkoly v rámci rolových her nutí žáky reagovat pohotově a spontánně (improvizovat), což přispívá k plynulosti promluvy a eliminaci nebo zkracování nežádoucích pauz.

Předpoklad, že žáci jsou v rolové hře nuceni improvizovat, vychází z podstaty rolového hraní jako principu DV. Zda uvedená skutečnost přispívá k rozvíjení plynulosti promluvy, není v realizovaném akčním výzkumu prokázáno, nicméně někteří žáci uvádí, že pravidelným zařazováním rolového hraní, resp. RRH, by se ve schopnosti improvizovat, pohotovosti, tvořivosti a v plynulosti promluvy zlepšili. Někteří žáci dokonce uvádí, že se během realizované vyučovací hodiny rozmluvili. Ve výpovědích žáků v druhém akčním cyklu, kteří měli s rolovým hraním, resp. RRH již přibližně roční zkušenost (volitelný seminář *Drama in English* nebo skupina, u které byl realizován první akční cyklus, tzn. skupiny, se kterými autor této práce pracoval dlouhodobě) se objevují tvrzení, že jim dlouhodobé zařazování rolového hraní pomohlo v rozvoji pohotovosti, tvořivosti, improvizace a plynulosti. V těchto výpovědích nelze s jistotou říci, zda se vymezují k rolovému hraní obecně nebo k technice RRH. Uvádím jednu z odpovědí, která v tomto kontextu k RRH implicitně odkazuje: „Znám Vaše hodiny z loňského semináře a jedním z dobrých

bodů je rozhodně interview – možná je to obtížné, ale vlastně je to dobré, protože vás to přiměje myslet a učit se vyjádřit se způsobem, kdy se nestydíte.”

Před vlastním akčním cyklem byly také formulovány otázky týkající se RRH v rovině emocí, motivace a zapojení:

Jak žáci rolové hraní prožívají? Jaké pocity žáci během rolové hry zažívají?

Z provedených dotazníkových šetření vyplývá, že žáci mají s rolovým hraním spojené příjemné emoce, nejčastěji je hodnotí jako zábavné (obecně žáky baví tvořit, vymýšlet, překvapovat jeden druhého, baví je i element tajemství, kdy žáci neví, jaký komunikační úkol má jeho partner). Tam, kde v hodnocení žáků byly vyjádřeny nebo naznačeny negativní pocity, jednalo se především o nedostatečnou úroveň komunikativní kompetence a nepříjemné pocity spojené s tím, že udělají chybu a někdo se uslyší, a nebo s vědomím toho, že jsou nahráváni.

Zakouší žáci během rolového hraní ostych?

První i druhý akční cyklus potvrdily, že ostych žáci zakouší nebo „řeší“ minimálně. Jedná se zpravidla o jednoho nebo dva žáky ve skupině cca 15 žáků. Otázka týkající se ostychu byla původně zamýšlena jako ostych ze vstupování do role, domníval jsem se, že někomu by mohlo být nepříjemné vstupovat do role někoho jiného a jednat za někoho jiného. Ukázalo se, že na tento typ ostychu žáci v hodnocení nijak nepoukazovali. Pokud hovořili o ostychu (styděl jsem se, byl jsem nervózní atp.), bylo to zpravidla proto, že se žáci styděli za svůj jazykový projev, tj. že se dopustí nějaké jazykové chyby „*Ne stud, ale nejistota v jazyce.*“. V rovině ostychu žákům pomáhá skutečnost, že rolová hra probíhá simultánně ve skupinách „*Před celou třídou bych se styděl, ve dvojici ne.*“. V některých případech žáci uvedli, že se styděli buď před svým spolužákem, nebo před učitelem a někdy také z důvodu přítomnosti záznamové techniky („*Všudypřítomné mikrofony mě opravdu trochu omezovaly – styděla jsem se, že řeknu něco špatně.*“).

Pokud jde o použití mikrofonů v druhém akčním cyklu, podobných odpovědí bylo více. Někteří žáci zároveň dodávali, že tímto způsobem by se mohli ostychu zbavit: „*Obecně mám trochu problémy mluvit před lidmi, takže mikrofony mě trochu vyvedly z míry, ale přesně díky tomu se člověk odnaučí stydět mluvit.*“. Z nahrávek (video a audiozáznamů) není patrné, že by míra ostychu či diskomfortu byla taková, že by měla negativní vliv na zapojení do rolové hry.

Z hodnocení kritickým přítelem ve třetím cyklu akčního výzkumu vyplývá, že u RRH (v porovnání s rolovou hrou v původním situačním kontextu, tj. ordinace dr. McRae, viz rolové karty v příloze 5) žáci znatelně ožili, že byli do hry více vtaženi.

Jaké mohou být u některých žáků důvody pro méně intenzivní míru zapojení a prožívání v rolovém hraní?

Z mé vlastní zkušenosti vyplývá, že ne všichni žáci jsou do hry ponořeni a hrají „naplno“. Z odpovědí žáků se vedle studu nebo introverze dále jako důvod menší míry zapojení jeví nedostatečná úroveň komunikativní kompetence, zejména nedostatečná slovní zásoba. Jako další důvod je nedostatek nápadů a tvořivosti („[...] bylo obtížné improvizovat, vymýšlet.“ nebo „[...] nešlo mi vymýšlet.“). Vedle výše uvedených důvodů, které se týkají osobnostního nastavení nebo schopnosti či dovednosti žáků, se v odpovědích objevují aspekty vnější, které se týkají zejména vhodnosti výběru materiálních didaktických prostředků a vlastního nastavení rolové hry. Nejčastěji zmiňované důvody byly: nevhodně zvolené téma, nevhodně zvolená jazyková úroveň (zejména pokud je jazyková úroveň materiálních didaktických prostředků pod jazykovou úroveň žáka), příliš jednoduchá slovní zásoba (není pro žáka nová). U rolové hry by někteří žáci potřebovali více času na přípravu a více informací ke své roli („Každá role by měla dostat víc informací, které by pomohly, aby hráči věděli a nezasekávali se.“). Není zde však jasné, zda se informace týká postavy, anebo úkolu pro danou postavu.

12.2 Implementované změny a jejich hodnocení

Na základě realizace jednotlivých akčních cyklů byly identifikovány problémy či otázky a navrženy změny praxe. Tyto implementované změny byly v dalších realizovaných akčních cyklech hodnoceny.

1) Vytvořit model vyučovací hodiny, který integruje práci s textem, slovní zásobou a RRH.

Tento model byl vytvořen (viz přípravy na vyučovací hodiny v přílohách 1 a 2) a realizován v druhém cyklu akčního výzkumu. Na základě vlastního pozorování a hodnocení žáků je možné říci, že byl aplikován úspěšně. Žáci skupiny, ve které byl proveden první akční výzkum, kteří poukázali na potřebu větší propojenosti rolových her s materiálními didaktickými prostředky běžně užívaných v hodinách (texty, slovní zásoba), tuto změnu zaznamenali a hodnotili ji

pozitivně. Nicméně ve třetím akčním cyklu, kde byla příležitost tento model opět ověřit, jsem se soustředil na realizaci rozhlasové rolové hry a práci s jazykovými prostředky upozadil, a nebylo tak možné tento model podrobit hodnocení kritickým přítelem.

Součástí hodnocení tohoto modelu bylo zjištění, zda by žáci uvítali zařazení tohoto modelu do běžných hodin anglického jazyka, a pokud ano, v jakém rozsahu. Z odpovědí žáků vyplývá, že 65 % žáků by mělo zájem o zařazení modelu integrujícího rolové hraní a práci s textem v rozsahu 45 minut týdně nebo častěji. Zůstává ovšem otázkou, jak uvádí kolega David, zda by se tento způsob výuky při dlouhodobějším zařazení „neoposlouchal“. Obecné vřelé a nadšené přijetí představeného modelu žáky v druhém akčním cyklu mohlo být ovlivněno skutečností, že jsem pro žáky byl novým, svěžím elementem a že charakter výuky byl zábavný a žákům byla v rámci rolových her ponechána volnost k naplnění komunikačních cílů libovolným způsobem a s využitím libovolných, jim dostupných jazykových prostředků. Podobnou otázku ve svém hodnocení řeší žákyně skupiny R6A: *„Bavilo mě to, ale už během té hodiny jsem přemýšlela, jestli to není hlavně tím, že je to pro nás tak moc fresh, že Vy jste pro nás fresh. To není špatně. Otázka je, jestli by tahle čerstvost vydržela i dál, [...]“*.

2) Vymezit úkoly pro role moderátora a hosta tak, aby byl poměr objemu promluv vyváženější (moderátor mluví méně).

Poměr objemu promluv žáků se podařilo optimalizovat tak, že byl realizován dvoufázový model rolové hry – jedna rolová hra rozvíjela původní situační kontext a druhá již byla rozhlasová rolová hra. Žáci se v rolích střídali tak, aby byl poměr promluv vyvážený. Nedošlo tedy k přenastavení poměru v rámci jedné rolové hry, ale spíše k „rozmělnění“ nevyváženosti. Původně zamýšlené vyvážení rolí prostřednictvím přesného vymezení úkolů pro dané role se podařilo v rolové hře Steve Fosset (příloha 4), kde byla pro obě role (moderátora a hosta) vytvořena společná minulost a kde byl vedle interview, které mělo probíhat podle zavedeného schématu, vytvořen paralelní problém a úkoly z něj vyplývající. Žák, který nejvýrazněji upozornil na problém v prvním akčním cyklu, tuto změnu v druhém akčním cyklu reflektoval a hodnotil následovně:

„Dle mého názoru je to jak zábavná, tak efektivní metoda, jak se naučit improvizovat v mluveném projevu. Dobré je, že člověk se hlavně snaží používat nová slovíčka, která získal z předešlého článku. Musím říci, že ze všech rozhovorů jsem si nejvíce užil tu poslední. Za prvé z důvodu, že jsem o prázdninách byl 4 týdny v Americe, kde jsem si zlepšil speaking, a bylo pro mě mnohem jednodušší improvizovat. Navíc bych řekl, že v posledním interview jste velmi dobře vyřešil problém, kdy reportér mluvil méně než odpovídající (host).“

3) Zohlednění organizačních aspektů při realizaci rolových her – přesné naplánování rozdávání rolových karet tak, aby nedošlo k narušení napětí při uvádění žáků do kontextu rolové hry.

Během realizace výuky v druhém akčním cyklu bylo částečným řešením daného problému pečlivé plánování procesní stránky výuky, tzn. při plánování výuky jsem předem identifikoval části hodiny, kdy budou jednotlivé materiální didaktické prostředky distribuovány mezi žáky tak, aby v co nejmenší míře narušovaly dynamiku vyučovací hodiny. Toto opatření bylo zpravidla realizováno tak, že žákům byly materiální didaktické prostředky k následující aktivitě rozdány ve chvíli, kdy byli zabráni do plnění úkolu, který dané aktivitě předcházela. V případě, že žák byl rozdáním karty vyrušen a měl přirozeně tendenci do materiálního did. prostředku nahlédnout, byl upozorněn učitelem, že ještě nenastal čas a že bude vyzván později spolu s ostatními. Z realizace výuky během druhého akčního cyklu se mi z vlastního subjektivního pohledu opatření jeví jako funkční, nicméně klade zvýšené nároky na plánování výuky a pozornost během ní.

Další možné řešení problému, kterým je přenesení obsahu materiálních did. prostředků do prostředí webové aplikace, bylo předmětem zkoumání v rámci čtvrtého cyklu akčního výzkumu. Aplikace s názvem *Role Playing Kitchen* žákům umožňovala okamžitý přístup k materiálním didaktickým prostředkům prostřednictvím internetového prohlížeče v mobilním zařízení (tablet, chytrý telefon) nebo počítači. Využití webové aplikace se v pilotní studii ukázalo být funkční, nikoliv však efektivní – příčinou bylo nespolehlivé internetové připojení. Nicméně bylo shledáno, že žáci obecně nevnímají rozdíl v kvalitě prožitku rolové hry při práci s „papírovou“ a digitální verzí. Žáci ve svých hodnoceních ocenili integrovanou funkci odpočtu časového limitu, díky které mohli lépe organizovat své promluvy, a zejména žákům v roli moderátora tato funkce pomáhala

lépe řídit interview tak, aby skončilo v časovém limitu. Tuto změnu v řízení rolového hraní mohou potvrdit z pozorování činnosti žáků – žáci ukončili rolovou hru sami a včas, tj. v momentě vypršení časového limitu.

Žáci v hodnoceních uvádí, že by uvítali větší interaktivitu aplikace (možnost vyplňování odpovědí ve cvičeních zaměřených na slovní zásobu a jejich kontrolu). Přestože v současné době disponuje škola spolehlivým internetovým připojením, plošné využití mobilních zařízení v běžné výuce zatím není možné, protože ne každý žák má své vlastní zařízení. Z provedené pilotní studie však byla využita funkce časomíry, která je promítána projektorem na zeď v běžných hodinách, ve kterých pracujeme s „papírovou“ verzí rolových her.

12.3 Audio a videozáznam činnosti žáků

Ve třetím akčním cyklu byly pro hodnocení techniky RRH využity audio a videozáznamy výuky se zvláštním zřetelem na činnost a aktivitu žáků během rolového hraní. Vedle toho, že nahrávky spolu s dalšími kontextuálními materiály mohly posloužit jako zdroj dat pro hodnocení kritickým přítelem (v rámci kterého byly potvrzeny některé z původně formulovaných předpokladů uvedených výše), byla prostřednictvím nahrávek analyzována komunikativní kompetence žáků.

Jak vyplývá z některých žakovských hodnocení a také z hodnocení kritickým přítelem, jako jedna z hlavních limitací techniky RRH, resp. simultánně probíhajících komunikačních aktivit obecně, je limitovaná možnost monitorování práce žáků a s ním spojené hodnocení činnosti žáků, zpětná vazba a oprava chyb. Toto je přirozený důsledek maximalizace příležitosti k mluvení v rámci sociálně-interakčních komunikačních aktivit. Audiozáznam činnosti žáků během komunikačních aktivit by tak mohl být vhodným prostředkem pro hodnocení či sebehodnocení mluvní řečové dovednosti žáků či dlouhodobého sledování a hodnocení jejich úrovně komunikační kompetence. Z provedené analýzy komunikativní kompetence žáků se deskriptory pro její jednotlivé složky jeví jako příliš rozsáhlé a komplikované (zejména jako nástroj sebehodnocení žáků). Možným řešením je zjednodušení kritérií – např. modifikované deskriptory užívané pro hodnocení ústní části státní maturitní zkoušky z AJ. Další příklad využití audionahrávek je uveden v příloze 11). Jedná se o sebehodnocení jazykové produkce žáka ve

dvou identických RRH s identickými komunikačními úkoly, které byly pořízeny s odstupem jednoho roku (tj. červen 2014 a červen 2015).

12.4 Další otázky vyplývající z akčního výzkumu

Rozšíření povědomí o principech a metodách DV mezi učiteli

Během rozhovorů s kolegy učiteli v rámci tohoto výzkumu, během realizovaného workshopu i během našich neformálních rozhovorů o problematice se objevila skutečnost, že učitelé mají velice malé povědomí o principech a metodách dramatické výchovy. Většinou je jejich představa dramatické výchovy omezena na nácvik a realizaci představení nebo krátkých scének. Tuto moji subjektivní zkušenost potvrzují i výzkumy v oblasti aplikované výchovné dramatiky (např. Fejfarová, 2014). Z neformálních rozhovorů vyplývá, že zájem o zařazování rolových her a vytváření dramatického napětí má pouze jedna z mých kolegyně, která sama vyhledává rozhovory na toto téma a řeší praktické problémy, pokládá otázky a sdílí své vlastní zkušenosti s rolovým hraním. Ostatní se rolovému hraní příliš nevěnují, a pokud, tak formou rolových her v rámci učebnic, se kterými aktuálně pracují. Jako důvod uvádí pracnost a náročnost vytváření svých vlastních rolových her, dále skutečnost, že oni sami „neumí hrát“, anebo to, že na rozvoj v této oblasti již nemají kapacitu a čas.

Vyvstává tedy otázka, jakým způsobem u učitelů přispět k rozšíření a prohloubení povědomí o principech a metodách dramatické výchovy ve výuce anglického jazyka (resp. cizích jazyků). Jednou z možností je působení v mém vlastním edukačním kontextu (tj. v případě zájmu se svými kolegy sdílet svoji vlastní zkušenost, nechat kolegy nahlédnout do svých vlastních hodin). Dále rozšířit pole působnosti a nabídnout zainteresovaným učitelům v rámci České republiky workshopy zaměřené na aplikační rovinu této problematiky. A v neposlední řadě pak systémovým zařazením Dramatické výchovy do akreditací bakalářských a magisterských programů studia na pedagogických fakultách, jak je tomu např. na PedF Univerzity Karlovy, Univerzity Hradec Králové a dalších.

Rozsah zařazení představeného modelu integrujícího RRH do běžné výuky

Další otázka, která byla nastíněna výše, se týká rozsahu zařazení rozhlasového rolového hraní do výuky. U dvou jazykových skupin jsem navržený model v různých obměnách aplikoval po dobu jednoho pololetí v rozsahu jedné vyučovací hodiny (45 minut) týdně a ze své vlastní zkušenosti a z průběžných neformálních skupinových rozhovorů se žáky na téma jejich vnímání přínosnosti této techniky a jejich motivace i zapojení je patrné, že prvotní nadšení u části (odhadem poloviny) žáků postupně ochabovalo, a v důsledku toho bylo zařazení této techniky postupně omezováno na rozsah jedné vyučovací hodiny za 1 až 2 týdny.

Pro další praxi by bylo vhodné ověřit model výuky navrhovaný kolegou Pavlem, ve kterém by byla práce s materiálními didaktickými prostředky rozložena do více vyučovacích hodin. Tímto rozložením aktivit by vzniknul dostatečný čas na procvičení nových jazykových prostředků, od řízených po volné aktivity zaměřené na procvičování (*controlled – free practice activities*). Právě nedostatečné procvičení nových jazykových prostředků bylo největší výhradou hodnocení kritickým přítelem.

Výchova ke kooperaci

V některých případech žáci s vyšší úrovní komunikační kompetence projevovali nechuť a neochotu pracovat se žákem, jehož komunikační kompetence byla natolik nízká, že mu neumožňovala plně se zapojit do rolové hry, a tedy splnit komunikační cíl nebo být svým protějšku „adekvátním“ partnerem. Patrně se zde jedná o absenci empatie, respektu a tolerance ze strany některých pokročilejších žáků a nedochází k naplňování základních principů kooperačního učení – zejm. vzájemné pozitivní závislosti (*positive interdependence*) a individuální odpovědnosti (*individual accountability*). Lze předpokládat, že v běžné výuce (tj. v mé vlastní a pravděpodobně ani v hodinách většiny mých kolegů) u žáků není systematicky rozvíjeno kooperační jednání, kdy jsou aplikovány jednotlivé principy kooperačního učení (Kagan, 1994). Technika RRH, resp. rolových her obecně, tak, jak ji v praxi používám, toto kooperační jednání žáků také pravděpodobně nerozvíjí. Zejména tam, kde je pro role nastaven protichůdný komunikační cíl, mají žáci přirozeně tendenci jednat kompetitivně. Náznak kooperativního jednání se vyskytl ve vyučovací hodině R5A/1B zaznamenané v rámci třetího cyklu akčního výzkumu, kdy měli žáci v poslední části hodiny za úkol ve skupině po třech či čtyřech vytvořit a

realizovat (tj. nahrát) rozhlasovou reklamu na jeden z výrobků, který předtím představili v rámci RRH. Ve své další praxi bych se chtěl více zaměřit na způsoby, jak ve své výuce více využívat principů kooperačního učení právě ve spojení s metodami a přístupy dramatické výchovy.

12.5 Závěr

V této práci je zaznamenán příběh techniky rozhlasového rolového hraní vyprávěný jazykem akčního výzkumu, který si může dovolit být více osobní (viz Janík, 2004). Na tomto místě se pro čtenáře toto vyprávění končí, nicméně tento příběh pokračuje dál. Propojení principů výchovné dramatiky a možností kontextu fiktivního rozhlasového studia je v této práci představeno téměř výhradně jako technika rolového hraní, ale jsem si plně vědom, že rozhlas jako médium, v kombinaci s dalšími metodami výchovné dramatiky (zejména procesuálním dramatem nebo technikou „učitel v roli“), nabízí mnoho dalších možností využití ve výuce a přede mne jako učitele anglického jazyka staví nové výzvy. Jak jsem uvedl výše, jedná se zejména o využití metody strukturované dramatické hry, včetně techniky „učitel v roli“. Další výzvou pro mou budoucí pedagogickou praxi je v rámci projektové práce se žáky vytvořit a nahrát klasickou rozhlasovou hru.

Seznam použité literatury:

ALTRICHTER, Herbert a Peter POSCH. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998. 366 s. ISBN 9783781509337.

American Council for the Teaching of Foreign Languages. *ACTFL Proficiency Guidelines*. Hastings-on-Hudson, NY: ACTFL Materials Center, 1983.

ANDERSON, Gary L. a Katryn HERR. The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Researcher*. 1999, **28**(5), 12-40. DOI: 10.3102/0013189X028005012. ISBN 10.3102/0013189X028005012. ISSN 0013189X. Dostupné také z: <http://edr.sagepub.com/cgi/doi/10.3102/0013189X028005012>.

ANTHONY, Edward M. Approach, Method, and Technique. *ELT Journal* (1963). Arbor: University of Michigan Press, 1963, **17**(2), 63-67.

ARGYLE, Michael. Bodily communication. 2nd ed. New York: Methuen, 1988. ISBN 04-163-8150-2.

BAGARIĆ, Vesna a Jelena DJIGUNOVIĆ. Defining Communicative Competence. In *Metodika*. 2007, **8**(1), 94-103. UDK 378.678.

BACHMAN, Lyle F. a Adrian S. PALMER. *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 386 p. ISBN 01-943-7148-4.

BACHMAN, Lyle F. a Adrian S. PALMER. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. *TESOL Quarterly*. 1982, **16**(4), 449-464. DOI: 10.2307/3586464. ISSN 00398322. Dostupné také z: <http://www.jstor.org/stable/3586464?origin=crossref>

BACHMAN, Lyle F. a Sandra J. SAVIGNON. The Evaluation of Communicative Language Proficiency: A Critique of the ACTFL Oral Interview. *Modern Language Journal*. 1986, **70**(4), 380-390. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05294.x. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05294.x>

BACHMAN, Lyle F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990. 420 p. ISBN 01-943-7003-8.

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. 83 s. ISBN 80-706-8070-9.

BOLTON, Gavin. A history of drama education: a search for substance. In BRESLER, Liora (Ed.), *International handbook of research in arts education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, c2007, s. 45-66. ISBN 10 1-4020-3052-5.

BRANŽOVSKÝ, J. (1992). *České rozhlasové pásmo I*. Praha: Studijní oddělení čs. rozhlasu.

BRENNAN, Christine. *Inside edge: a revealing journey into the secret world of figure skating*. New York: Anchor Books, 1997. 352 p. ISBN 978-038-5486-071.

BRESLER, Liora. *International handbook of research in arts education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, c2007. 1629 p. ISBN 14-020-3052-5.

BROOKS, Nelson, H. *Language and Language Learning: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace, 1964. 300 p. ISBN 9780155492325.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3rd ed. White Plains: Pearson Education, c2007, 569 p. ISBN 978-0-13-612711-6.

BROWN, Penelope a Stephen C. LEVINSON. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: University Press, 1987. 345 p. ISBN 978-052-1313-551.

BRYCHOVÁ, Alice, Věra JANÍKOVÁ a Kamila SLADKOVSKÁ. *Evropské jazykové portfolio v praxi*. Praha: NÚV, 2012. 113 s. ISBN 978-80-87063-70-5.

BURNS, Anne. *Teaching English from a global perspective*. Alexandria, Va.: TESOL Publications, c2005. 206 p. ISBN 9781931185189.

BYRAM, Michaël. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 s. ISBN 9781853593772.

CAILLOIS, Roger. *Man, play, and games*. New York: Free Press of Glencoe, 1961. 224 p. ISBN 025207033X.

CANALE, Michael a Merrill SWAIN. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In *Applied Linguistics*. 1980, **1**(1) s. 1–47.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C. a Schmidt, R. W. (Eds.). *Language and Communication*, London: Longman, 1983, p. 2-27. ISBN 0582550343

CARR, Wilfred a Stephen KEMMIS. *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press, 1986. 260 p. ISBN 978-1850000907.

CAZDEN, Courtney. Selective traditions: Readings of Vygotsky in writing pedagogy. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 165–185. ISBN 9780521087926

CELCE-MURCIA, Marianne. *Teaching English as a Second of Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 2001. 553 p. ISBN 0838419925

CRAVEN, Miles. *Listening extra: a resource book of multi-level skills activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, 136 p. Cambridge copy collection. ISBN 05217546232.

ČERNÝ, Jiří. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996. 518 s. ISBN 8085885964.

DALE, Edgar. *Audiovisual methods in teaching*. 3rd ed. New York: Dryden Press, 1969, 108 p. ISBN 0030735409.

DAVOUDI, Amir a Babak MAHINPO. Kagan Cooperative Learning Model: The Bridge to Foreign Language Learning in the Third Millennium. *Theory and Practice in Language Studies*. Finland: Academy Publisher, 2012, **6**(2), 1134-1140. DOI: 10.4304/tpls.2.6.1134-1140. ISSN 1799-2591.

DI PIETRO, Robert J. *Strategic interaction: learning languages through scenarios*. New York: Oxford University Press, 1987, 155 p. ISBN 05-213-1197-7.

DZIKOVÁ, Hana, ed. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 267 s. ISBN 80-244-0404-4.

ELLIOTT, John. Action Research: A framework for self-evaluation in schools. *Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning* (working paper no. 1). Cambridge: Institute of Education, 1981.

ELLIS, Rod. *Understanding second language acquisition*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press, 2015. 327 p. ISBN 01-944-2204-6.

FARTHING, Anna. Audio Drama and Museums: Informal Learning, Drama and Technology. In ANDERSON, Michael, David CAMERON, John CARROLL (Eds.), *Drama education with digital technology*. New York, NY: Continuum International Pub. Group, c2009, 109 p. ISBN 1441152989.

FINOCCHIARO, Mary a Christopher BRUMFIT. *The functional-notional approach*. Oxford: Oxford University Press, 1983. 235 p. ISBN 978-0-19-434106-6.

FRANKEN, Robert E. *Human motivation*. 3rd ed. Pacific Grove, CA.: Brooks/Cole Pub. Co., c1994, 519 p. ISBN 9780534156121.

GARDNER, Howard. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. 3rd ed. New York: Basic Books, c2011. 528 p. ISBN 978-046-5024-339.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931796.

GILLERNOVÁ, Ilona a KREJČOVÁ, Lenka. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. 247 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9. (s. 32)

GRUNDY, Shirley. Research partnerships: Principles and possibilities. In Bill ATWEH, Stephen KEMMIS a Patricia WEEKS (Eds.), *Action research in practice: partnership for social justice in education*. New York: Routledge, 1998, s. 37-46. ISBN 0415171512.

HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. 4th edition. Harlow: Longman, 2010. 448 p. ISBN 9781405853118.

HEATHCOTE, Dorothy a Gavin M. BOLTON. *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1995, 219 p. ISBN 04-350-8643-X.

HEINIG, Ruth Beall. *Improvisation with favorite tales: integrating drama into the reading/writing classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann, c1992, 144 s. ISBN 0-435-08609-X.

HEYER, Paul. *The medium and the magician: Orson Welles, the radio years, 1934-1952*. 2nd. Lanham, Md.: Rowman, c2005. 272 p. ISBN 07-425-3797-8.

HORKÁ, Hana a SYSLOVÁ, Zora. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 121 s. ISBN 978-80-210-5467-7.

HOWARD Anthony, WIDDOWSON, Henry. *A History of ELT*. Oxford: Oxford University Press, 2004. 438 p. ISBN 0194421856.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. 2. vyd. Praha: Mladá fronta, 2000. 297 s. ISBN 80-7272-020-1.

HYHLÍK, František a Milan NAKONEČNÝ. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: SPN, 1973. 287 s. ISBN 14-411-77.

HYMES, Dell. *On communicative competence*. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. 381 p. ISBN 0140806652

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006. 212 s. ISBN 80-200-1213-3.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press, 1965. 251 p. ISBN 0262530074.

CHOMSKY, Noam. *Syntactic structures*. 11th print. The Hague: Mouton, 1975. 120 p. ISBN 90-279-3385-5.

JAMES, Mary a Non WORRALL. Building a reflective community: development through collaboration between a higher education institution and one school over 10 years. *Educational Action Research* [online]. 2000, **8**(1), 93-114 [cit. 2017-03-20]. DOI: 10.1080/09650790000200105. ISBN 10.1080/09650790000200105. ISSN 1747-5074. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650790000200105>

JANÍK, Tomáš a Marcela JANÍKOVÁ. *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido, 2006. 154 s. ISBN 80-731-5127-8.

JANÍK, Tomáš a Petr NAJVAR. Videostudie ve výzkumu vyučování a učení. *Orbis Scholae*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, **2**(1), 7-28. ISSN 1802-4637.

Jeviště [online]. Praha: Müller Dočkalová, Barbora, 2005 [cit. 2016-01-05]. Dostupné z: <http://www.jeviste.cz/index/display/id/1>

JONES, Ken. *Simulations in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1982, 128 p. ISBN 9780521248853.

KAGAN, Spencer. *Cooperative learning*. San Clemente, CA, c1994, 392 s. ISBN 978-187-9097-100.

KAO, Shin-Mei a Cecily O'NEILL. *Words into worlds: learning a second language through process drama*. Stamford, Conn.: Ablex Publishing, c1998, 167 p. ISBN 15-675-0369-1.

KEMMIS, Stephen a Robin McTAGGART. *The Action research planner*. 3rd ed. Geelong: Deakin University Press, 1988. 154 p. ISBN 978-073-0005-216.

KLIPPEL, Friederike. *Keep talking: communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 1984, 202 p. ISBN 05-212-7871-6.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa et. al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998. 222 s. ISBN 80-7184-756-9.

KRAUS, Jiří. Vyjadřování polemičnosti a významových opozic v politickém diskurzu. In ČMEJRKOVÁ, Světlá a Jana HOFFMANNOVÁ. *Jazyk, média, politika*. Praha: Academia, 2003. ISBN 9788020010346.

LADO, R. *Language teaching: a scientific approach*. New York: McGraw-Hill, 1964. 239 p. ISBN 978-0070357389.

LARSEN-FREEMAN, Diane a Marti, ANDERSON. *Techniques and principles in language teaching*. 3rd ed. Oxford; New York: Oxford University Press, 2011. 252 p. ISBN 01-944-2360-3.

LEUNG, Constant. Convivial Communication: Recontextualizing Communicative Competence. *International Journal of Applied Linguistics*. London: Blackwell Publishing Ltd., 2005, **15**(2), 119-144. ISSN 0802-6106.

LINDSAY, Cora a Paul KNIGHT. *Learning and teaching English: a course for teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2006. 199 p. ISBN 978-019-4422-772.

LITTLEWOOD, William. *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 124 p. ISBN 9780521281546.

LITTLEWOOD, William. The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal* [online]. 2004, **58**(4), 319-326 [cit. 2016-08-15]. DOI: 10.1093/elt/58.4.319. ISSN 09510893. Dostupné z: <https://academic.oup.com/eltj/article-lookup/doi/10.1093/elt/58.4.319>

Lolwot: 20 Weird And Crazy Inventions That You Have Never Heard Of Before. *Lolwot* [online]. 2017 [cit. 2017-01-04]. Dostupné z: <http://www.lolwot.com/20-weird-and-crazy-inventions-that-you-have-never-heard-of-before/5/>

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007a. 223 s. ISBN 9788073310899.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011, 155 s. ISBN 978-80-7068-250-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007, 199 s. ISBN 978-80-7068-207-4.

MAJTNER, Jaroslav. *Hlasová výchova*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 59 s. ISBN 80-244-1534-8

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 78 s. ISBN 978-807-3150-785.

MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. 46 s. ISBN 8073150026.

MARTINEC, Václav. *Herecké techniky a zdroje herecké tvorby: příručka pro adepty a studenty herectví*. 2. vyd. Praha: Pražská scéna, 2012. 180 s. ISBN 978-80-86102-47-4.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. 126 s. ISBN 978807367.

MCNIFF, Jean. *Action research: principles and practice*. London, Angletterre: Routledge, 1988. 176 p. ISBN 9780415090964.

MITRA, Sugata. The future of schooling: Children and learning at the edge of chaos. PROSPECTS. 2014, **44**(4), 547-558. DOI: 10.1007/s11125-014-9327-9. ISSN 0033-1538. Dostupné také z: <http://link.springer.com/10.1007/s11125-014-9327-9>

MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. 699 s. ISBN 807185669x.

MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Teaching drama: a mind of many wonders*. Cheltenham: Nelson Thornes Limited, 1987, 230 p. ISBN 0748702431.

MORRIS, Susan a Alan STANTON. *Nelson FCE Course*. Harlow: Longman House, 1996. 248 p. ISBN 0-17-557129-5.

NORTON, Lin. *Action research in teaching and learning: a practical guide to conducting pedagogical research in universities*. New York: Routledge, 2009. 244 p. ISBN 9780415468466.

Nová maturita [online]. 2010: Cermat, 2010 [cit. 2016-02-08]. Dostupné z: <http://novamaturita.cz>

PECINA, Pavel. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 99 s. ISBN 9788021045514.

PERCLOVÁ, Radmila. *The implementation of European Language Portfolio pedagogy in Czech primary and lower-secondary schools: beliefs and attitudes of pilot teachers and learners*. Disertační práce. Joensuu: University of Joensuu. Faculty of Education. 2006. 270 p.

PÍŠOVÁ, Michaela. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií, 2005. 231 s. ISBN 80-7194-744-X.

PÍŠOVÁ, Michaela. Učitel-expert, přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*. Praha: PedF UK, 2010, **60**(3/4), 242-253. ISSN 0031-3815.

PRABHU, N. S. There Is No Best Method-Why? *TESOL Quarterly*. 1990, **24**(2), 161-176. DOI: 10.2307/3586897. ISSN 00398322. Dostupné také z: <http://www.jstor.org/stable/3586897?origin=crossref>

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995, 132 s. ISBN 8071841323.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 8071786217.

REISS, Lumír; KOLLÁROVÁ, E. a kol. *Svět cizích jazyků dnes. Inovační trendy v cizojazyčné výuce*. Bratislava: Didaktis, 2004. 188 s. ISBN 80-89160-11-5.

RICHARDS, Jack, C. a Theodore S. RODGERS. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 278 p. ISBN 9780521008433.

ROBERTS, Cheryl A. a Tony WRIGHT. Roles of Teachers and Learners. *TESOL Quarterly* [online]. 1988, **22**(3), 493- [cit. 2017-01-12]. DOI: 10.2307/3587291. ISSN 00398322. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/3587291?origin=crossref>

ROGERS, Carl R. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*. Chicago: University of Chicago, 1957, **21**(2), 95-103. DOI: 10.1037/h0045357. ISSN 0095-8891. Dostupné také z: <http://content.apa.org/journals/ccp/21/2/95>

SAVIGNON, Sandra, J. *Communicative competence: Theory and Classroom Practice; Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983. 322 s. ISBN 0-201-06503-7.

SAVIGNON, Sandra, J. *Communicative competence: Theory and Classroom Practice; Texts and Contexts in Second Language Learning*. New York: McGraw-Hill, 1997. 288 p. ISBN 0-07-083736-8.

SAVIGNON, Sandra, J. *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. New Heaven: Yale University Press, 2002. 243 p. ISBN 9780300091564.

SLAVIN, R. E. *Cooperative Learning*. DOI: 10.3102/00346543050002315. ISBN 10.3102/00346543050002315. Dostupné také z: <http://rer.sagepub.com/cgi/doi/10.3102/00346543050002315>

SMOLJAK, Ladislav a Zdeněk SVĚRÁK. *Záskok: Cimrmanova hra o nešťastné premiéře hry Vlasta*. Praha: Paseka, 2000. 80 s. ISBN 80-7185-290-2.

SOMERS, John. *Drama in the curriculum*. 1. London: Cassell, c1994, 194 p. ISBN 03-043-2589-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. Pedagogika*. Praha: PedF UK, 1996, **46**(2), 135-146. ISSN 3330-3815.

SPOLIN, Viola. *Improvisation for the theater: a handbook of teaching and directing techniques*. 10th printing. Evanston, Ill: Northwestern University Press, 1963. 412 p. ISBN 978-081-0102-491.

STERN, Hans. *Fundamental Concepts of Teaching. Historical and Interdisciplinary Perspectives on Applied Linguistic Research*. Oxford: Oxford University Press, 1983. 592 p. ISBN 0 19 437065 8.

SVOBODOVÁ, Eva, ŠVEJDOVÁ, Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. 167 s. ISBN 978-80-262-0020-8.

ŠÁCHA, Milan. *Book of English*. Uherské Hradiště: samonáklad, 2010.

ŠEBESTOVÁ, Simona. *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Disertační práce. Brno, 2011. 157 s.

THORNBURY, Scott. *How to teach grammar*. 3rd impr. Harlow: Longman, 2001, 182 p. ISBN 978-058-2339-323.

THORNBURY, Scott. *How to teach vocabulary*. Harlow: Pearson Education Limited, 2007, 185 p. ISBN 978-058-2429-666.

Three looms waiting [dokumentární film]. Scénář a režie: Ronald SMEDLEY, ROGERS Betty, GYLES Anna B. & Dorothy HEATHCOTE. Velká Británie, 1972.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

VAN EK, Jan, A. *Objectives for foreign language learning. Volume I: Scope*. Strasbourg: Council of Europe Council of Europe, 1986. 87 p. ISBN: 92-871-0921-2

VAN EK, Jan, A. *Objectives for foreign language learning. Volume II: Levels*. Strasbourg: Council of Europe Council of Europe, 1987. 77 p. ISBN 92-871-0921-4.

VAN EK, John A. a John Leslie Melville TRIM. *Threshold 1990*. Rev. and corr. ed., 1. publ. London: Cambridge Univ. Press, 1998. 192 p. ISBN 978-052-1567-060.

VAN EK, John A. a John Leslie Melville TRIM. *Waystage 1990*. Rev. and corr. ed. Cambridge: CUP, 1998. 120 p. ISBN 978-052-1567-077.

WAGNER, Betty Jane. *Dorothy Heathcote: drama as a learning medium*. Washington: National Education Association, 1976, 238 p. ISBN 08-106-1383-2.

WALLAS, Graham. *The art of thought*. New York, Harcourt: Brace and Company, 202 s. 1926.

WHITEHEAD, Jack a Jean MCNIFF. *Action research living theory*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2006. 192 p. ISBN 9781412908559.

WIDDOWSON, Henry, G. *Linguistics. Oxford Introduction to Language Study*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 148 p. ISBN 0 19 4372065.

WIDDOWSON, Henry, G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978. 168 p. ISBN 01-943-7077-1.

WILKINS, David A. 1976. *Notional syllabuses*. Oxford:Oxford University Press, 1976. 92 p. ISBN 0 19 437071 2.

WONG, Shelley. *Dialogic Approaches to TESOL: Where the Ginkgo Tree Grows*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2006. 259 p. ISBN 0-8058-3901-1.

YULE, George. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 152 p. ISBN 0194372073.

ZUBER-SKERRITT, Ortrun a Margaret FLETCHER. The quality of an action research thesis in the social sciences. *Quality Assurance in Education*. 2007, **15**(4), 413-436. DOI: 10.1108/09684880710829983. ISBN 10.1108/09684880710829983. ISSN 0968-4883. Dostupné také z: <http://www.emeraldinsight.com/doi/10.1108/09684880710829983>.

ŽĎÁREK, Karel. Radio role play: the use of a simulated radio studio in TEFL. *Scenario* [online]. 2013, **7**(1), 28-43 [cit. 2013-11-10]. Dostupné z: <http://research.ucc.ie/scenario/2013/01/Zdarek/03/en>.

ŽĎÁREK, Karel. Role-Play kitchen. *Scenario* [online]. 2014, **8**(2), 62-75 [cit. 2015-08-24]. ISSN 1649-8526. Dostupné z: <http://research.ucc.ie/scenario/2014/02/Zdarek/05/en>.