

# Metoda jevištního tvaru vyžadující kvalitativní přístup pro měření pokroku jinojazyčných mluvčích

Marie Boccou Kestřánková

## ABSTRACT:

**Theatre Based Method Requiring a Qualitative Approach for Measuring the Progress of Learners.** In this article we introduce a teaching methodology “theatre pedagogy” (“MJT”), which is used in teaching Czech for foreigners. The primary goal of MJT is not only to positively influence the acquisition of language, but also to focus on sociolinguistic, discourse, sociocultural and social and strategic competences. Theatre practices also help students overcome their fear of talking (i.e. reduce the fear of making a mistake while speaking), it also strengthens communication, interaction and social skills of students. The second part of this text presents our empirical research used to validate MJT. The foundations of this analysis are video recording of role plays which students prepare throughout the classwork. The evaluation of particular role plays is more qualitative than quantitative: it is based on assessment criteria and assessment grids, the main keys for evaluation are fulfillment of role play instructions, success rate of information transfer with a partner, meeting of various communication competences. Each criterion is commented in a table and then scored.

## KLÍČOVÁ SLOVA / KEY WORDS:

čeština jako cizí jazyk, divadlo, improvizace, lingvodidaktika  
Czech as a foreign language, improvisation, teaching methodology, theatre

## 1 ÚVOD

Metoda jevištního tvaru (MJT) je vyučovací postup, jenž využívá divadla a dramatických prostředků k dosažení vytyčených cílů. Tato lingvodidaktická metoda je aplikována ve výuce češtiny pro cizince, jejím hlavním cílem je komplexní rozvoj řečových schopností a dovedností jinojazyčných mluvčích.<sup>1</sup> K posilování jejich komunikační kompetence využívá MJT divadla, dramatickových postupů, projektové výuky, veřejných prezentací aj.

Základním tématem této stati je doložení efektivity 2. fáze MJT. Tato etapa se zaměřuje na rozvoj plynulosti řečového projevu. Pro doložení efektivity řečeného provádíme výzkumnou sondu. Stanovujeme výzkumná očekávání, volíme výzkumnou

---

<sup>1</sup> Ve výuce cizích jazyků se běžně využívají metody s využitím divadla a jmenovaných prostředků (např. *Act and Speak*, 2017). Uvádíme zde chronologicky vybudovaný systém na sebe navazujících kroků a aktivit, jež aplikujeme ve výuce češtiny pro cizince.



metodu, analyzujeme výzkumný vzorek, vyvíjíme kritéria hodnocení pro evaluaci dílčích výstupů studentů a výsledky komentujeme.<sup>2</sup>

## 2 METODA JEVIŠTNÍHO TVARU<sup>3</sup>

MJT je v současné době zavedena v Ústavu bohemistických studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy (ÚBS FF UK) nebo v Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy (ÚJOP UK). Tyto instituce ji využívají ve volitelných kurzech, jež doplňují povinnou intenzivní výuku češtiny (viz *Ústav bohemistických studií*, 2017; *Ústav jazykové a odborné přípravy*, 2017).

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

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

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

2. fáze se z hlediska lingvodidaktického týká především nácvičky plynulosti projevu, po metodické stránce v aktivitách využíváme improvizací. Vyučovací jednotky často probíhají tak, že učitel zadá úkol menším skupinám, jejichž výsledky jsou na konci ostatním prezentovány. Pro evaluaci dílčích výstupů (vzniklých v této etapě) tvoříme kritéria hodnocení a analyzujeme je (více viz oddíl 3).

Zmíněné prezentace skupin během výuky pečlivě sledujeme, všímáme si při nich jednak řečového projevu herců, jednak toho, do kterých rolí se frekventanti spontánně staví. Zjišťujeme, ve kterých sociálních rolích studenti působí přirozeně a jaké jsou jim naopak vzdálené.

Touto cestou získáváme materiál pro vznik budoucího scénáře, a to po stránce jazykové i po stránce volby rolí. Fabuli scénáře tvoříme pomocí dramatických výchovných

2 Z prostorových důvodů tento článek neobsahuje komparaci naší výzkumné sondy se zahraničními podobně zaměřenými pracemi. Významné metodické výzkumy byly provedeny už ve 20. století (viz např. Asher, 1972; Asher — Kusado — Tore, 1974; Palmer, 1979; Krashen, 1981) a jejich výskyt pokračuje dodnes (viz např. Sheen, 2005; Laufer, 2006; Shintani, 2010).

3 Následující text v oddílech 2–4 je částí rukopisu naší nepublikované disertační práce, pro účely tohoto článku upravené a krácené.



metod, vznikající repliky naplňujeme korektními výpověďmi, o něž se ve 2. fázi studenti pokoušeli (tzn. tyto výpovědi činily aktérům potíže, jejich korekce a následná automatizace jsou proto pro nabývání jinojazyčného kódu přínosné).

V poslední, 3. fázi se zaměřujeme na nácvik jazykové přesnosti ve vyjadřování (usilujeme o fixaci požadovaného lexika, o fixaci gramatických jevů a o progres ve výslovnosti). Nedílnou součástí této etapy je práce se scénářem, příprava a realizace divadelního představení, čímž dosahujeme vytyčených informativních cílů.<sup>4</sup> Konkrétní informativní cíle stanovujeme na konci 2. fáze (po definování konkrétních řečových nedostatků u herců).<sup>5</sup> K doložení účinnosti 3. fáze MJT viz Boccou Kestřánková (2015d), k cílům MJT viz Kestřánková (2007; 2010) a Boccou Kestřánková (2015e).

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

### 3 ANALÝZA LINGVODIDAKTICKÉ ÚČINNOSTI 2. FÁZE METODY JEVIŠTNÍHO TVARU

#### 3.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ SONDY

Ve 2. fázi MJT se zaměřujeme na rozvoj plynulosti řečového projevu. Pro doložení efektivity této etapy provádíme výzkumnou sondu. Prostřednictvím své reálné přítomnosti a aktivního působení na jinojazyčné mluvčí pozorujeme, zda se v hodinách s využitím MJT pozitivně ovlivňuje rozvoj komunikační kompetence, např. rozvoj plynulosti projevu.

Hlavním cílem sondy je analyzovat způsob dosahování vybraných parametrů komunikační kompetence a doložit efektivitu aplikovaných aktivit.

Následující položky vymezují dílčí cíle a strukturují postup práce během šetření: a) sledovat, jak se při výuce češtiny pro cizince rozvíjí prostřednictvím MJT komunikační kompetence, b) pořídit videozáznam s příkladem postupů MJT při dosahování vytyčených cílů 2. fáze výuky, c) provést výzkum a vývoj kritérií hodnocení vhodných

4 Tj. rozvoj schopností a dovedností v rovině zvukové, gramatické, lexikální a textové. K rozvoji jednotlivých jazykových rovin prostřednictvím MJT viz Boccou Kestřánková (2014a; 2015a; 2015b).

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



pro analýzu aktivit zachycených na videozáznamu, d) vyhodnotit vybrané aktivity na nahrávce.

Na základě definovaných cílů výzkumné sondy a studia odborné literatury stanovujeme výzkumné očekávání: prostřednictvím MJT lze rozvíjet vybrané parametry komunikační kompetence, konkrétně složky kompetence sociolingvální, diskurzní, strategické a společenské (detailněji níže).<sup>6</sup>

### 3.1.1 ZKOUMANÉ PARAMETRY KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE JAKO HLAVNÍ CÍL VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Jedním z našich hlavních úkolů je doložit, jakým způsobem jsou jinojazyční mluvčí v rámci jedné konkrétní vyučovací hodiny češtiny pro cizince schopni komunikovat. Zkoumáme, zda frekventanti zdařile vytvoří smysluplnou krátkou improvizaci,<sup>7</sup> zda přenesou informaci či zda funkčně využijí řečového materiálu.<sup>8</sup>

V rámci dílčích lingvodidaktických cílů sledujeme realizaci vybraných parametrů komunikační kompetence, které úzce souvisejí s výzkumnými očekáváními zaměřujícími se na rozvoj kompetence sociolingvální: vhodné a efektivní uplatnění řečových prostředků pro přenos informace, kompetence diskurzní: aplikace adekvátních komunikačních strategií v určité komunikační situaci, kompetence společenské:

- 
- 6 K tomuto stanovení výzkumného očekávání nás vedlo následující: V pedagogické praxi se setkáváme s názorem, že aplikace divadelních postupů ve výuce má ve svém výsledku tentýž efekt jako (mnohdy náhodná) komunikace s rodilými mluvčími, tím míníme především komunikaci bez lingvodidaktických ambic. Nepopíráme skutečnost, že v těchto případech rovněž dochází k řečovému posunu jinojazyčných mluvčích, nikoli však k řízenému a systematickému, komplexnímu rozvoji komunikační kompetence, což je hlavním cílem MJT. Z uvedeného důvodu se zaměřujeme na níže jmenované složky kompetence sociolingvální, diskurzní, strategické a společenské (viz dále), na nichž dokazujeme strukturu metody a způsob dosahování řečového pokroku studentů cizinců učících se češtině. Parcelací komunikační kompetence a specifikováním konkrétních sledovaných elementů během výuky se snažíme odlišit cíle a způsoby MJT od jiných metod (příp. jinak zaměřených seminářů, např. konverzace). Uvědomujeme si, že každá profesionálně vedená výuka zabývající se komunikací si klade za cíl rozvoj komunikační kompetence. Např. v obecných jazykových kurzech je jednou z priorit posílení lingvistické kompetence a rozšíření slovní zásoby. 2. fáze MJT se zaměřuje na posílení řečové spontánnosti a posílení určitých složek komunikační kompetence (např. kompetence diskurzní). Takto definovaným výzkumným očekáváním (výzkumná sonda tak musí vymezit cíle 2. fáze MJT, strukturovat aplikované postupy, vyvinout kritéria hodnocení konkrétní vyučovací jednotky) demonstrujeme nejen funkčnost zmíněné metody, ale i její specifčnost.
- 7 Rozumíme jí tzv. volnou improvizaci. Při tomto druhu činnosti se zpravidla neposkytuje čas na domluvu aktérů, kteří proto musejí okamžitě reagovat na inputy (na promluvu partnera, na vzniklou situaci, na diváka apod.). Volná improvizace završuje 2. fázi MJT a studenti na ni jsou po celou uvedenou etapu postupně připravováni.
- 8 Podle instrukcí pro hráče (při analyzované aktivitě) má být k přenosu sdělení použita mluvená aplikace jazykového kódu s prostředky paralingválními nebo má být informace zprostředkována prostřednictvím extralingválních faktorů.

schopnost dát komunikačnímu partnerovi dostatečný prostor k projevu, k aktivnímu naslouchání, k přemýšlení atd., kompetence strategické: schopnost pracovat s jazykovými znalostmi, kterými mluvčí v danou fázi učení se cizímu jazyku disponuje, a v případě potřeby účelně využívat kompenzačních strategií. Blíže viz oddíl 3.3.



### 3.1.2 KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC VÝZKUMNÉ SONDY

Teoretická východiska naší výzkumné sondy mají základ v odborné literatuře vztahující se k pedagogickému (např. Pelikán, 2007; Švaříček — Šedová et al., 2007; Hendl, 2008) a k dramatickýchovnému výzkumu (Valenta, 2010). V česky psaných zdrojích nenacházíme metodologická kritéria pro jazykovědné výzkumy s aplikací divadelních postupů.<sup>9</sup>

Pro dosažení vytyčeného cíle pokládáme za optimální, aby plánovanou sondu provedl pedagog ve své třídě. Konstrukt sondy se opírá o obecnou odbornou literaturu, o výsledky z oblasti češtiny pro cizince a nakonec o analýzu vlastní práce (např. hodnocení výkonů jinojazyčných mluvčích při improvizaci atd.). Rozhodli jsme se upřednostnit volbu zúčastněného přístupu před přístupem distancovaným,<sup>10</sup> jelikož máme dlouholeté praktické zkušenosti s popsanou metodou, zkušenosti s prací se studenty různých národností a dobře známe výzkumný terén „zevnitř“.<sup>11</sup> Tento postup je označován jako akční výzkum, což je „forma výzkumu učení a vyučování prováděná při vlastní pedagogické práci“ (Valenta, 2010, s. 5).

## 3.2 METODOLOGIE ZKOUMÁNÍ

### 3.2.1 ZVOLENÁ VÝZKUMNÁ METODA

V naší empirické výzkumné sondě postupujeme kvalitativně. Podle Chrásky (2007) jde v kvalitativních metodách o charakteristiku jedinečnosti různorodých prvků. Tímto tématem se v souvislosti s dramatickou výchovou zabývá Valenta (2010), který uvádí, že „kvalitativní přístup sice zná svůj cíl [...], ale současně podřizuje zjišťování tomu, co je vidět a slyšet atd. přímo v ‚terénu‘. Nesváže tedy zkoumání skutečnosti předem jednoznačně danou strukturou např. dotazníkových otázek, ale jakoby ‚čeká, co mu sám živoucí terén k jeho tématu nabídne za informace“ (Valenta, 2010, s. 4).

Z kvalitativních metod a technik dále volíme behaviorální přístup, jež Pelikán (2007, s. 208) definuje jako „metodu, která se opírá o pozorování určitých jevů, situací, chování jednotlivců i skupin a jejich vzájemné interakce“. Konkrétně vybíráme metodu strukturovaného pozorování, neboť je pro analyzování obsahu nejpřesnější.

9 Takový materiál jsme prozatím neobjevili ani mezi zahraničními publikacemi. Toto téma (tj. jazykovědný výzkum s aplikací divadelních postupů) je předmětem našeho dalšího bádání.

10 Zúčastněným přístupem míníme způsob zkoumání, kdy pedagog stojí uvnitř výzkumného pole.

11 Tím konkrétně míníme, že jsme obeznámeni se vztahy a s poměry ve skupině, na níž je výzkumná sonda realizována.



Je pro ně také nezbytné, aby bylo „nejen záměrné, ale i plánovité, cílevědomé, systematické a řízené“ (*ibid.*, s. 209).

Data k analýze jsou zachycena na videozáznamu.<sup>12</sup> Ten nám předkládá jednu vyučovací jednotku, v níž mapujeme vybrané situace, všímáme si chování a komunikace frekventantů. To znamená, že studenty sledujeme při práci v hodině, zaznamenáváme, jaké řečové prostředky a komunikační strategie používají v přenosu jinojazyčného kódu. V každé improvizaci evaluujeme, v jaké kvalitě jsou vybrané oblasti komunikační kompetence naplněny.

Za možné problémové rysy MJT lze považovat její časovou náročnost a tendenci k subjektivitě hodnocení práce herců. Z těchto důvodů analyzujeme pouze jednu bázevovou aktivitu vyučovací jednotky, nikoli celý cyklus.<sup>13</sup>

Skalková et al. (1985) nebo Corbinová a Strauss (1999) upozorňují na problém subjektivity, jež je v hodnocení vždy přítomná. Tato skutečnost se projevuje např. ve specifčnosti vlastního vnímání reality a jejích okolností, stejně jako v individuálním zpracování získaných dat. V této sondě se proto snažíme zvýšit míru objektivity přesným vymezením cíle pozorování, opatřením záznamu sledované reality, specifikováním vytyčených jevů a definováním postupu analýzy dat (viz níže kritéria hodnocení klíčové aktivity v oddílu 3.3).

### 3.2.2 POPIS TERÉNU

Jak uvádíme výše, MJT je ve výuce češtiny pro cizince realizována v ÚBS FF UK a v ÚJOP UK. Tato výzkumná sonda se uskutečnila v ÚJOP UK, který (stejně jako program česká studia na FF UK) pravidelně poskytuje zájemcům o studium vedle intenzivních (povinných) jazykových kurzů doplňkové semináře (např. hudební, filmové, divadelní atd.). Divadelní kurz o časové dotaci dvou vyučovacích hodin probíhá jednou týdně po dobu jednoho semestru.

### 3.2.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

K výzkumné sondě vybíráme národnostně heterogenní skupinu o 10 členech (7 Slovanů, 3 Neslované).<sup>14</sup> Studenti vedle dopoledního intenzivního kurzu nevyužívají pro

12 Jak je podrobněji vysvětleno v poznámce níže, několik pokusných osob se vyslovilo proti zveřejnění videozáznamu, z tohoto důvodu jej nepřikládáme jako přílohu. Nahrávka je k dispozici u autorky textu.

13 Dosahování pokroku je podmíněno mimo jiné prací v předešlých vyučovacích hodinách. Kvůli omezeným prostorovým možnostem této stati se nevěnujeme celému cyklu činnosti k 2. fázi MJT, ale vybíráme aktivitu, jež vrcholí tím, že od studentů požadujeme aplikační mluveného jazykového kódu. Na této činnosti je čitelný lingvodidaktický záměr, který specifikujeme v oddíle 3.1.1.

14 Do divadelního semináře je zapsáno 15 osob. Při nahrávce vybrané vyučovací jednotky je přítomno zmiňovaných 10 frekventantů: 1 Argentinka, 1 Bělorus, 1 Francouz, 3 Rusové, 3 Ukrajinci a 1 Vietnamka. Všechny pokusné osoby na začátku šetření podepsaly souhlas s nahráváním a vyplnily dotazník. V této souvislosti se několik účastníků vyslovilo pro-





rozvoj komunikačních schopností a dovedností žádného dalšího kurzu češtiny pro cizince (nejsou zapsáni do večerních kurzů v jazykových školách, nechodili na soukromé hodiny češtiny atd.).

Kromě čtyř Slovanů, kteří jsou ve studiu češtiny zařazeni do kurzu absolutních začátečnicků (A1 podle SERR)<sup>15</sup> patří ostatní mezi tzv. falešné začátečníky (A2 podle SERR). S touto skupinou je možné jednotně pracovat jako se skupinou jazykové úrovně A2 podle SERR — Slované (pro podobnost jazyků) postupují na začátku studia podstatně rychleji, např. v dovednostech poslech s porozuměním a čtení s porozuměním často dosáhnou úrovně A2 podle SERR po několika týdnech, přestože se češtinu dříve neučili.

Ze slabů intenzivních jazykových kurzů, z nichž účastníci divadelního semináře pocházejí, zároveň víme, že studium má završovat jazyková zkouška úrovně A2 podle SERR. Jedinou výjimku představuje frekventantka z Vietnamu, která je zapsána do kurzu s očekávanou výstupní úrovní B1. Mluvená komunikační kompetence je u této osoby na nižší úrovni, proto pro ni není nutné modifikovat vyučovací aktivity.<sup>16</sup> S hráčkou lze v dané etapě pracovat stejně jako se všemi ostatními.<sup>17</sup>

Jak je řečeno výše, studenti navštěvují dopolední intenzivní kurzy v ÚJOP UK. Z vyučovacích programů skupin je zřejmé, které tematické okruhy mají ovládat, v čemž spatřujeme výhodu při přípravě výuky MJT. Tato skutečnost však komplikuje měřitelnost efektivitu divadelního kurzu. Obtížně se dokládá, které řečové schopnosti a dovednosti aktéři nabyli prostřednictvím MJT, nikoli v dopoledním kurzu či díky zkušenostem získaným v mimoškolním prostředí.

Tuto obtížnou situaci do určité míry usnadňuje fakt, že dopolední výuka upřednostňuje především rozvoj schopností a dovedností jazykové kompetence.<sup>18</sup> Na tomto základě směřujeme měření k těm oblastem komunikační kompetence, které ve zmíněných kurzech nestojí v centru zájmu a které jsou naopak bázové v divadelním kurzu (např. kompetence strategická atd.). Pro shrnutí informací o výzkumném vzorku viz přílohu č. 1.

ti zveřejnění videozáznamu, z tohoto důvodu jej nepřikládáme jako přílohu. Nahrávka je k dispozici u autorky textu. V naší práci dotazníkem nerozumíme výzkumnou techniku zjišťující mimo jiné názory a postoje respondentů, nýbrž baterii otázek poskytujících potřebné informace o dotazovaných (v našem případě např. znalost jiných cizích jazyků před začátkem kurzu). Jeho hlavním cílem je zajištění informací o výzkumném zázemí.

- 15 Uvádíme jazykovou úroveň, již deklaruje intenzivní kurz, jehož se respondenti účastní. Neurčujeme úroveň komunikační kompetence, kterou studenti měli během pořizování nahrávky, jelikož neprošli v této etapě žádným evaluačním procesem.
- 16 Připomínáme, že výzkumné šetření se vztahuje k 2. fázi MJT, v níž se zaměřujeme na rozvoj plynulosti vyjadřování (pro zmíněnou osobu je v této oblasti úroveň A2 adekvátní). Ve 3. fázi usilujeme o zdokonalení řečové přesnosti (např. o náležitou realizaci gramatických kategorií a jevů), v této etapě vedeme studentku z Vietnamu k úrovni B1 podle SERR.
- 17 To znamená, že úroveň mluveného projevu všech členů skupiny je srovnatelná.
- 18 Tím míníme jednu ze 6 oblastí komplexně pojímané komunikační kompetence (detailněji viz van Ek, 1993; 1996).



### 3.2.4 ANALYZOVANÁ VYUČOVACÍ JEDNOTKA

Analyzovaná jednotka se řadí do 2. fáze MJT, probíhá během 7. vyučovacího týdne, na nahrávce je tudíž zachycena část 13. a 14. vyučovací hodiny zimního semestru 2010.<sup>19</sup>

Tato hodina si za jeden z cílů vytýká obeznamenat frekventanty s improvizací kategorií duet, jejíž principy definuje Vasquez (2008, s. 207): „Dva hráči se postaví proti sobě zády na kraje scény.<sup>20</sup> Divák je zadáno téma, nejlépe název nějakého předmětu. Hráči se otočí a začínají společně hrát,<sup>21</sup> přičemž improvizaci ukončují sami společným pohledem do publika.“

Díličí (průpravné) aktivity jsou koncipovány tak, aby se frekventanti byli nuceni „rychle“ (pohotově, bez přípravy) vypořádat s různými komunikačními situacemi. Usilujeme o to, aby se studenti nebáli mluvit, naučili se plně využívat kompenzačních strategií, aby uměli sebevědomě reagovat v nepřipravené komunikaci a aby se u nich následně (díky získaným zkušenostem) zvyšovala řečová suverenita.

### 3.3 KRITÉRIA HODNOCENÍ KLÍČOVÉ AKTIVITY<sup>22</sup>

V hlavní aktivitě zaměřené na nácvik přenosu informace hodnotíme schopnost porozumění komunikačním prostředkům, schopnost orientace v neznámé komunikační situaci, vybrané aspekty komunikační kompetence (detailněji viz níže).

Tyto entity posuzujeme za pomoci škály 1–4: Velmi zdařilý výkon je podle hodnotící škály číselně označen 1. Tomuto stupni evaluace odpovídá improvizace, v níž byla informace velmi zdařile přenesena a vybrané komponenty komunikační kompetence byly velmi dobře naplněny. Za zdařilý výkon s číselným označením 2 je považována improvizace, během níž byla informace většinou zdařile přenesena a vybrané oblasti komunikační kompetence byly většinou dobře naplněny. K částečně zdařilým (na stupnici hodnocení 3) se řadí improvizace, v níž byla informace částečně zdařile přenesena a vybrané oblasti komunikační kompetence byly částečně naplněny. Jako nezdařilý výkon (na stupnici hodnocení 4) označujeme improvizaci, v níž informace většinou nebyla srozumitelně přenesena a většinou nebyly naplněny vybrané oblasti komunikační kompetence. Souhrnně k hodnotící škále viz tabulku 1 v oddílu 3.3.1.

Zmíněnou škálu specifikujeme v následujícím popisu „modelových“ výkonů. V této analýze rovněž jmenujeme konkrétní sledované skutečnosti, které jsou bázové nejen pro určení kvality pozorovaného, ale jsou také základem kritérií hodnocení (podle nich stanovujeme deskriptory pro hodnocení, viz tabulku 1 a přílohu č. 2).<sup>23</sup>

<sup>19</sup> Připomínáme, že jeden vyučovací blok je tvořen 2 vyučovacími hodinami.

<sup>20</sup> Divadelní improvizace patří mezi divadelní sporty, preferujeme proto podle Vasqueze (2008) v tomto kontextu užívání termínu hráč, nikoli herec.

<sup>21</sup> Studenti vytvářejí na téma, které zadá publikum, velmi krátkou improvizaci.

<sup>22</sup> Kritéria hodnocení, jež jsou součástí tohoto oddílu, vycházejí z prací Boccou Kestřánkové (2014b; 2015c).

<sup>23</sup> U explikace situací 1–4 záměrně opakovaně užíváme lexémy rozlišující kvalitu (např. vždy, většinou, částečně apod.). Hlavním cílem tohoto rozboru je rozřadit zachycené výstupy na základě stupnice. To znamená, že u každého jevu z pozorované množiny vyjadřujeme kva-





Jako velmi zdařilý přenos informace hodnotíme takovou improvizaci, kdy vznikla situace, která je pro hráče i diváky srozumitelná. Jsou použita adekvátní gesta, která mohou být zveličena pro lepší pochopení situace. Aktéři jsou schopni kooperace, dovedou např. změnit svůj komunikační postoj, když zaznamenají, že spoluhráč nerozumí či potřebuje pomoc. Během výstupu jsou plně realizovány požadované instrukce.

Z hlediska oblastí komunikační kompetence se jedná o situaci, v níž realizace zvolených verbálních či neverbálních prostředků pro přenos informace je v souladu s danou komunikační situací (kompetence sociolingvální) a v níž jsou v případě mluvené řečové produkce zvoleny adekvátní komunikační strategie (kompetence diskurzivní).<sup>24</sup> Frekventanti si vzájemně naslouchají, poskytují si potřebný prostor k projevu (kompetence společenská) a dovedou pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v určitou fázi učení se cizímu jazyku disponují (kompetence strategická). Reakce jsou přiměřené, tzn. jsou spontánní, vhodné a jejich rychlost je přiměřená situaci. V případě potřeby jsou zúčastnění schopni využívat kompenzačních strategií (kompetence strategická) tak jistě, že jejich aplikace působí v rámci konkrétní situace přirozeně.<sup>25</sup>

Jako zdařilý přenos informace hodnotíme takovou improvizaci, kdy vznikne situace, která je pro aktéry i diváky většinou srozumitelná.<sup>26</sup> Jsou obvykle použita adekvátní gesta, která mohou nést stopy nejistoty mluvčího nebo mohou být zveličena pro lepší pochopení situace. Hráči jsou většinou schopni kooperace (jsou např. zpravidla schopni změnit svůj komunikační postoj, když zaznamenají, že spoluhráč nerozumí či potřebuje pomoc). Během výstupu nejsou některé prvky požadovaných instrukcí realizovány. To znamená, že pokyny jsou v malé míře porušeny, ale jejich naplnění v globálním posouzení jednoznačně převažuje (studenti např. nebyli s to plnit více úkolů najednou nebo si frekventant nedodržení zadání uvědomili a v rámci mikroimprovizace se opraví).

Z hlediska komunikační kompetence se jedná o situaci, v níž jsou při řečové produkci zvolené prostředky pro přenos informace většinou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené řečové produkce jsou převážně voleny adekvátní komunikační strategie. Vzájemné naslouchání je mírně narušeno, lze sledovat, že si jeden z aktérů musel vydobýt potřebný prostor k projevu (nevytvořil se přirozeně).

---

litu jeho realizace. Z těchto důvodů se někdy (na úkor stylistiky) v krátkém sledu kumuluje užití některých indikátorů (např. zvolené prostředky pro přenos informace jsou většinou v souladu s danou komunikační situací, hráči si většinou vzájemně naslouchají, reakce jsou většinou nevhodné apod.).

- 24 Z diskurzivní kompetence se konkrétně zajímáme o to, zda je komunikace po obsahové stránce (mluveného projevu) srozumitelná a zda v ní dochází k informačnímu posunu.
- 25 Kompenzačními strategiemi míníme opis neznámého lexika, vhodné využití gest, žádost o zopakování nesrozumitelného atd. Efektivita a jistota v jejich používání se projeví v tom, že se naruší plynulost projevu a dynamika interakce, recipient porozumí sdělení při jejich aplikaci apod.
- 26 To zahrnuje také situace, jejichž dílčím segmentům divák občas neporozumí, ale v globálním pojetí jde stále o improvizaci srozumitelnou.



Reakce jsou převážně přiměřené, spontánní a jejich rychlost je obvykle adekvátní situaci. V případě potřeby jsou hráči schopni uplatnit adekvátní kompenzační strategie, které mohou nést známky nejistoty. Studenti obvykle dovedou efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými disponují.

Jako částečně zdařilý přenos informace hodnotíme takovou improvizaci, kdy vznikne situace, která je pro hráče i diváky většinou srozumitelná, ale lze pozorovat určité komunikační šumy. Komunikačními šumy rozumíme dva následující případy.

U jednoho z účastníků výstupu je evidentní, že se v situaci plně neorientoval a nezapojuje se do činnosti, tudíž improvizaci musí řídit, vést spoluhráč. V druhém případě dochází k tzv. válcování,<sup>27</sup> což znamená, že student prosazuje své nápady a nedává svému partnerovi dostatek prostoru k jeho reakcím, čímž se směřuje k jednovektorové komunikaci.

V improvizaci jsou použita gesta někdy neúměrná situaci, mohou nést stopy oslabení spolupráce. Je narušena kooperace, na níž mohou být postřehnutelné potíže se změnou komunikačního postoje (např. když aktér zaznamená, že spoluhráč nerozumí či potřebuje pomoc). V rámci zadání jsou požadované instrukce dodrženy jen částečně.

Z hlediska komunikační kompetence se jedná o situaci, v níž jsou užitá (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace částečně v souladu s danou komunikační situací. V případě mluvené řečové produkce jsou zvolené komunikační strategie a prostředky pro přenos informace relativně adekvátní konkrétní komunikační situaci (avšak nedostatky nevedou k nedorozumění).

Vzájemné naslouchání je narušeno. Na některých výkonech je vidět, že jeden z frekventantů je výrazně dominantní. V popsáných případech nejde o oboustrannou komunikaci, kdy je potřeba naslouchat druhému, nutnost jej respektovat a dát mu možnost reagovat na určité podněty.

Negativně ovlivněna je rovněž dynamika reakcí — buď se setkáváme s prodlevami, nebo naopak s nepřiměřenou rychlostí (když na odezvu není poskytnut prostor), reakce proto označujeme za částečně přiměřené. Při aplikaci kompenzačních strategií jsou viditelné potíže (např. vhodnost/nevhodnost jejich uplatnění nebo je na jejich užití patrná nejistota, jejich provedení není zcela funkční).

Studenti dovedou jen částečně efektivně pracovat s jazykovými znalostmi. To znamená, že s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizímu jazyku disponují, pracují relativně účelně, tzn. jejich případné nedostatky při aplikaci nepůsobí neporozumění situaci (nikoli neporozumění dílčí výpovědi).

Jako nezdařilý přenos informace hodnotíme takovou improvizaci, kdy vznikne situace, která je pro hráče nebo pro diváky nesrozumitelná. Může dojít k nedorozumění, jehož příčinou často bývá, že nejsou podniknuty úspěšné kroky k vzájemnému pochopení. Použitá gesta jsou neadekvátní komunikačnímu prostředí a kooperace je ve větší míře nefunkční (nejsou realizovány úspěšné kroky ke vzájemnému pochopení, v případě potřeby se netransformují komunikační strategie, partneři se sobě navzájem nepřizpůsobují apod.). Častým důvodem tohoto vyústění je skutečnost, že

<sup>27</sup> Výraz válcování přejímáme od České improvizací ligy (2017).



situaci vybudoval jen jeden z členů dvojice (druhý byl pasivní). Během výstupu nejsou ve větší míře realizovány požadované instrukce.

Z hlediska oblastí komunikační kompetence se jedná o situaci, v níž zvolené (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace většinou nejsou v souladu s vytvářenou situací. V případě mluvené řečové produkce často nejsou aplikovány adekvátní komunikační strategie, což může vést k nedorozumění. Aktéři si většinou vzájemně nenaslouchají nebo si neposkytují potřebný prostor k projevu. V rámci situace jsou často reakce nevhodné a mohou způsobovat neporozumění sdělení. Není poskytnut dostatečný prostor pro aplikaci kompenzačních strategií nebo nejsou kompenzační strategie v případě potřeby realizovány.

Frekventanti nedovedou v danou chvíli se svými jazykovými znalostmi dostatečně efektivně pracovat nebo je jejich lingvální vybavenost v cílovém jazyku nízká pro komunikační úspěšnost v improvizaci.

Při evaluaci každého výkonu postupujeme analyticky, stanovujeme proto deskriptory,<sup>28</sup> jež zahrnují zmíněný přenos informace, dodržení zadání, naplnění vybraných aspektů komunikační kompetence, viz tabulku 5 v příloze č. 2 (tabulka slouží hodnotitelům jako hodnotící arch).

Výsledky evaluací jednotlivých výkonů komentujeme v příloze č. 3, v níž také upozorňujeme na ne/přítomnost některých (důležitých) segmentů. Pro zvýšení objektivity posuzují každou prezentaci dva hodnotitelé, kteří v případě rozdílného výsledného hodnocení musejí (v diskusi) dojít ke konsenzu.<sup>29</sup>

Pokud je ze záznamu patrné, že většinou nejsou dodrženy zadané instrukce, hodnotíme výkon jako nezdařilý, a to bez zvažování míry naplnění dalších evaluovaných segmentů.

U každé aktivity využíváme pouze ty deskriptory, které korespondují s instrukcemi (tzn. nevyžaduje-li aktivita aplikaci mluveného jazykového kódu, vynechají oba hodnotitelé deskriptor určující míru schopnosti efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými studenti v danou fázi učení se cizímu jazyku disponují). Kvůli prostorovým možnostem této stati neuvádíme kritéria hodnocení pro každou dílčí činnost.

### 3.3.1 SHRUTÍ KRITÉRIÍ HODNOCENÍ

Cílem ohniskové aktivity je nácvik úspěšného přenosu informace v rámci konkrétních komunikačních situací.<sup>30</sup> K žádanému přenosu je účelné posilovat vybrané as-

28 Deskriptor znamená hodnocený parametr (např. dodržení instrukcí), který se v kritériích hodnocení blíže specifikuje, aby bylo možné stanovit kvalitu jeho naplnění v konkrétním evaluovaném výkonu. V příloze č. 2 je každá úroveň výkonu (škála 1–4) hodnocena podle míry naplnění 8 deskriptorů. Začátek každého deskriptoru je značen tečkou.

29 Hodnotitelé jsou M. Boccou Kestřánková a B. Müller Dočkalová (lektorka angličtiny jako cizího jazyka, zakladatelka metody *Act and Speak* (2017) využívající divadlo k výuce cizího jazyka).

30 Aktivita je složena z dílčích (v náročnosti se stupňujících) úkolů, které sledujeme a posuzujeme jejich provedení.



pekty komunikační kompetence, zvyšovat schopnost porozumění komunikačním prostředkům a schopnost rychlé orientace v neznámé situaci. Naše pozorování z tohoto důvodu zaměřujeme na zmíněné segmenty. Pro kategorizaci dílčích improvizací zavádíme škálu 1–4. Následující tabulka podává výchozí informace o této stupnici hodnocení.

Číselná hodnoticí škála	Slovní hodnoticí škála	Obecná kritéria
1	velmi zdařilé	zadání bylo dodrženo / informace byla zdařile přenesena / byly naplněny vybrané oblasti komunikační kompetence
2	zdařilé	zadání bylo většinou dodrženo / informace byla většinou zdařile přenesena / byly většinou dobře naplněny vybrané oblasti komunikační kompetence
3	částečně zdařilé	zadání bylo částečně dodrženo / informace byla částečně zdařile přenesena / byly částečně naplněny vybrané oblasti komunikační kompetence
4	nezdařilé	zadání většinou nebylo dodrženo / informace většinou nebyla srozumitelně přenesena / většinou nebyly naplněny vybrané oblasti komunikační kompetence

**TABULKA 1:** Hodnoticí škála.

Pro podrobné analytické hodnocení jsou podle výše uvedené škály zpracovány tři pozorované oblasti zájmu: dodržení zadání, úspěšnost přenosu informace a dosažená kvalita naplnění vybraných aspektů komunikační kompetence.

U zadání a u přenosu informace sledujeme: splnění instrukcí, srozumitelnost situace, vhodnost gest a míru schopnosti kooperace.

V rámci komunikační kompetence se zaměřujeme na kompetenci sociolingvální, diskurzí, společenskou, strategickou. Konkrétně hodnotíme vhodný výběr (verbálních či neverbálních) prostředků k přenosu zamýšlených informací (kompetence sociolingvální) a aplikaci adekvátních komunikačních strategií (kompetence diskurzí).

Posuzujeme, zda jsou pokusné osoby schopny efektivně operovat s jazykovými znalostmi, jimiž disponují v té či oné fázi nabývání jazyka. S tím je spojena adekvátnost reakcí a často potřebné uplatnění kompenzačních strategií, např. opis neznámých lexikálních jednotek, vhodné využití gest, žádost o zopakování nesrozumitelného apod. (strategická kompetence).

Z kompetence společenské je předmětem našeho zájmu schopnost komunikaci udržovat, tzn. umět se slova ujmout, příp. poskytovat komunikačnímu partnerovi impulzy pro další rozvoj komunikační situace a přirozeně mu dávat prostor pro jeho výpovědi či pro realizaci jeho nápadů.

Dílčí aspekty všech tří evaluovaných okruhů představují náplň deskriptorů, jejichž prostřednictvím rozlišujeme kvalitu naplnění sledovaných jevů, viz přílohu č. 2.

### 3.4 KLÍČOVÁ AKTIVITA A JEJÍ VYHODNOCENÍ<sup>31</sup>

#### 3.4.1 KLÍČOVÁ AKTIVITA

Z lingvodidaktického hlediska považujeme cvičení 2 za ohniskovou aktivitu, která se skládá z dílčích úkolů 1–4 (viz dále). Studenti se s některými parciálními činnostmi setkávají poprvé, z tohoto důvodu máme v plánu obdobné aktivity opět zařadit do následujících vyučovacích jednotek, čímž budeme určité schopnosti cyklicky rozvíjet.

Každému evaluovanému výkonu vždy přiřazujeme název, jež píšeme kapitálkami (viz přílohu č. 3). Zhlédnutý výstup stručně komentujeme a pod jeho popis uvádíme hodnocení (příp. konsenzus).

#### 3.4.2 VÝSLEDKY HODNOCENÍ

Výsledky evaluací souhrnně prezentujeme v tabulce 2. V následující tabulce 3 kvantifikujeme počet velmi zdařilých, zdařilých, částečně zdařilých a nezdařilých improvizací.

Z tabulek 2 a 3 je zřejmé, že nejjednodušší byla aktivita č. 1 vyžadující neverbální reakce (tím je myšlena absence mluveného jazykového kódu). Důvod spatřujeme v absenci lingvální produkce a ve skutečnosti, že pantomimu jsme do vyučování zařadili již v předešlých hodinách, aktéři byli tudíž připravenější. Ve druhé aktivitě rozšiřujeme instrukce aktivity č. 1. Studenti mají za úkol se při hraní více koncentrovat na spoluhráče — musejí společně beze slov vycítit možný konec situace.<sup>32</sup> Jako nejtěžší se jeví aktivita č. 3, v níž je nutná aplikace verbálního komunikačního kódu. Omezená práce s jazykem je zavedena v činnosti č. 4, kde se díky kolektivní produkci zmenšil stres, a tak byla informace opět vždy přenesena.

## 4 ZÁVĚR, ZHODNOCENÍ VÝZKUMNÉ SONDY A VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OČEKÁVÁNÍ

Ve stati stručně upozorňujeme na učení zkušeností a na rolovou hru jako na základní prostředky efektivní výuky MJT. MJT je realizována vždy po dobu jednoho semestru, v němž probíhají tři na sebe navazující etapy. Pro každou z nich je charakteristický určitý lingvodidaktický cíl. V první fázi dominuje seznámení se skupinou a se základními technikami práce, v druhé nácvik plynulosti vyjadřování a ve třetí nácvik přesnosti vyjadřování.

31 Synonymně s termínem klíčová aktivita používáme v této stati termín ohnisková aktivita jako překlad anglického *focus activity* (viz např. český překlad Wesselsové, 1987). V této práci odpovídající pojem chápeme jako činnost hrající významnou roli v dosahování vytyčených cílů v rámci vyučovacích jednotky.

32 Požadovaného zúčastnění dosáhnou tak, že improvizaci zpomalí, očním kontaktem se informují o možném konci a podívají se společně do publika. Symbolem pro ukončení scény je kýžený společný pohled do diváků.



Číslo aktivity	Název mikroimprovizace	Hodnocení jako velmi zdařilý výkon (1)	Hodnocení jako zdařilý výkon (2)	Hodnocení jako částečně zdařilý výkon (3)	Hodnocení jako nezdařilý výkon (4)
1	BEZ NÁZVU	x			
	PES	x			
	AUTONEHODA		x		
	ODMÍTNUTÍ	x			
	NESTVŮRA	x			
	SMUTEK	x			
	KONCERT	x			
2	BEZ NÁZVU			x	
	LÁKÁNÍ PSA	x			
	DISCO	x			
	TENIS		x		
3	KNIHA		x		
	ROZČÍLENÍ		x		
	OMLUVA			x	
4	VÝČITKA		x		
	TANEC	x			
	PŘEDÁNÍ	x			
	PTÁK A LOVEC		x		
	VOJÁK	x			

**TABULKA 2:** Souhrnný přehled hodnocení.

Celkový počet hodnocených mikroimprovizací	Počet velmi zdařilých přenosů	Počet zdařilých přenosů	Počet částečně zdařilých přenosů	Počet nezdařilých přenosů
19	11	6	2	0

**TABULKA 3:** Kvantifikace.

Převážnou část článku se věnujeme výzkumné sondě, jejímž cílem je prokázat, zda lze prostřednictvím MJT efektivně přispívat k rozvoji vybraných oblastí komunikační kompetence během 2. fáze MJT (konkrétně se zabýváme kompetencí socio-lingvální, diskurzní, strategickou a společenskou).

Na základě výsledků konstatujeme, že MJT zvyšuje úspěšnost studentů při přenosu informace. Frekventanti si museli poradit v nepřipravených situacích a pracovat s těmi řečovými schopnostmi a dovednostmi, které v určité fázi studia mají.

Při komunikaci během nácviku vybrané improvizací kategorie používají hráči jak slov, tak různých neverbálních komunikačních prostředků. Tímto dokládáme posilování kompetence strategické. Při práci i při výstupech je potřeba naslouchat svému spoluhráči a poskytovat mu náležitý prostor k jeho projevu (kompetence společenská). Na herce klademe požadavek, aby se v improvizacích rychle zorientovali



a volili takové komunikační prostředky a strategie, které budou vhodné pro danou situaci, čímž se dotýkáme dvou kompetencí — sociolingvální a diskurzvní.

Ve výzkumné sondě uplatňujeme zúčastněný přístup, provádíme výzkum při vlastní pedagogické praxi a pořizujeme videonahrávku zachycující práci studentů a pedagoga během jedné vyučovací jednotky. Jako výzkumnou metodu volíme strukturované pozorování, zaměřujeme se na jednu (bázovou) aktivitu. Sledované jevy, jež úzce souvisejí s cíli aktivit, maximálně parcelujeme a vytváříme kritéria hodnocení. Evaluaci provádějí dva hodnotitelé, kteří při neshodě musejí dojít ke konsenzu.

Ve všech analyzovaných improvizacích jsou frekventanti ve vzájemné interakci, využívají gest, mimiky či v případě potřeby různých kompenzačních strategií. Podle očekávání zaznamenáváme potíže s tím, že jeden z hráčů neporozumí partnerovu gestu či slovu. Důvod této komplikace nespojujeme jen s nízkou komunikační kompetencí, ale především s nutností rychle změnit komunikační strategii a přizpůsobit se spoluhráči.

Typickým znakem pro mikroimprovizace se zdařilým přenosem informace jsou zvlečená gesta (pro pochopení situace) a minimalizace slova. Naopak v situacích s nezdařilým přenosem informace jsou patrné potíže přizpůsobit se komunikačnímu partnerovi. Oblasti, které představovaly pro studenty bariéru, jsme reflektovali při koncepci programu následujících hodin.

V rámci dílčích segmentů výzkumného očekávání docházíme k těmto závěrům, které vycházejí z výše uvedené analýzy: a) prostřednictvím MJT podporujeme schopnost jinojazyčných mluvčích efektivně uplatňovat takové řečové (verbální či neverbální) prostředky pro přenos informace, které jsou v souladu s danou komunikační situací, b) ve výuce s aplikací MJT vznikají situace, jež podněcují vyučované aktivovat vhodné komunikační strategie v rámci určitého komunikačního kontextu, c) prostřednictvím MJT posilujeme u cizinců učících se češtině schopnost kooperace v závislosti na jinojazyčném prostředí, d) prostřednictvím MJT podporujeme dovednost frekventantů efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v dané fázi učení se cizímu jazyku disponují, a v případě potřeby funkčně využít kompenzačních strategií.

První výzkumná sonda potvrzuje nejen naše výzkumné očekávání, ale také dokazuje, že v rámci jedné konkrétní vyučovací hodiny MJT jsou studenti-cizinci schopni: a) pohotově vytvářet různé situace, v nichž je zapojena složka jazyková i mimojazyková, b) překonávat ostych a aktivovat nonverbální komunikační prostředky (výrazná gesta, pantomimické vyjádření skutečnosti apod.), c) citlivě vnímat neverbální projevy (což následně pozitivně ovlivňuje jejich orientaci v rychlém projevu, usnadňuje interpretovat celkový význam sdělení či rozpoznat důležité i méně významné informace).

## LITERATURA:

ASHER, James J. (1972): Children's first language as a model for second language learning. *The Modern Language Journal*, 56(3), s. 133–139.

ASHER, James J. — KUSADO, Jo Anne — DE LA TORRE, Rita (1974): Learning a second language through commands: the second field





- test. *The Modern Language Journal*, 58(1-2), s. 24-32.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie (2014a): K vybraným parametrům rozvoje zvukové roviny prostřednictvím metody jevištního tvaru. In: *V. ročník mezinárodní Masarykovy konference*. Hradec Králové.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie (2014b): Jedna z možností kvalitativního hodnocení. In: Martina Švrčinová (ed.), *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince): Sborník z mezinárodní konference*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, s. 6-10.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie (2015a): K vybraným parametrům rozvoje gramatické roviny prostřednictvím metody jevištního tvaru. *Nová čeština doma a ve světě*, 2015(1), s. 61-72.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie (2015b): K vybraným parametrům rozvoje lexikální roviny prostřednictvím metody jevištního tvaru. In: *Sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference: Evropské pedagogické fórum 2015: Přítnosy, výzvy, očekávání: ročník V.: 23.-27. listopadu 2015, Hradec Králové, Česká republika*. Hradec Králové: Magnanimitas, s. 36-45.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie (2015c): Možné parametry pro hodnocení prožitkových aktivit. In: Martina Tomancová (ed.), *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2014*. Praha: Akropolis, s. 35-40.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie (2015d): Měření gramatické kompetence při výuce využívající divadla. In: Martina Švrčinová — Zuzana Vlasáková (eds.), *Gramatika ve výuce a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince): Sborník z mezinárodní konference*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, s. 9-15.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie (2015e): Formativní cíle metody jevištního tvaru. In: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference: MMK 2015: Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky: ročník VI.: 14.-18. prosince 2015: Hradec Králové, Česká republika*. Hradec Králové: Magnanimitas, s. 951-957.
- CORBIN, Juliet M. — STRAUSS, Anselm L. (1999): *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.
- Česká improvizací liga [online] (2017). Cit. 13. 6. 2017. Dostupné z WWW: <www.improliga.cz>.
- HENDL, Jan (2008): *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- CHRÁSKA, Miroslav (2007): *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- KESTŘÁNKOVÁ, Marie (2007): Některé metody ve výuce češtiny jako cizího jazyka s využitím dramatu. In: Barbora Štindlová — Jana Čemusová (eds.), *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2006-2007*. Praha: Akropolis, s. 95-100.
- KESTŘÁNKOVÁ, Marie (2010): Metoda jevištního tvaru. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) 2010*. Praha: Akropolis, s. 87-94.
- KRASHEN, Stephen D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- LAUFER, Batia (2006): Comparing focus on form and focus on forms in second-language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 63(1), s. 149-166.
- MACHKOVÁ, Eva (1998): *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS — Informační a poradenské středisko pro místní kulturu — STD — Sdružení pro tvořivou dramatikou.
- MACHKOVÁ, Eva (2002): *Metodika dramatické výchovy: Zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, útvar ARTAMA.
- Act and Speak [online] (2017). Cit. 13. 6. 2017. Dostupné z WWW: <www.jazyky.com>.
- PALMER, Adrian S. (1979): Compartmentalized and integrated control: an assessment of some evidence for two kinds of competence and implications for the classroom. *Language Learning*, 29(1), s. 169-180.
- PELIKÁN, Jiří (2007): *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.

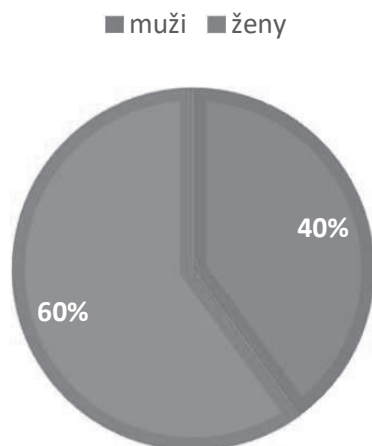
- SHEEN, Ronald (2005): Focus on forms as a means of improving accurate oral production. In: Alex Housen — Michel Pierrard (eds.), *Investigations in Instructed Language Acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 271–310.
- SHINTANI, Natsuko — ELLIS, Rod (2010): The incidental acquisition of plural-s by Japanese children in comprehension-based lessons: a process-product study. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(4), s. 607–637.
- SKALKOVÁ, Jarmila et al. (1985): *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ŠVAŘÍČEK, Roman — ŠEĎOVÁ, Klára et al. (2007): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Ústav bohemistických studií FF UK [online] (2017). Cit. 13. 6. 2017. Dostupné z WWW: <ubs.ff.cuni.cz>.
- Ústav jazykové a odborné přípravy UK [online] (2017). Cit. 13. 6. 2017. Dostupné z WWW: <ujop.cuni.cz>.
- VALENTA, Josef (2010): Metodologie výzkumů v dramatické výchově a vzdělání učitelů. *Tvořivá dramatika*, 21(2), s. 1–6.
- VAN EK, Jan Ate (1993): *Objectives for Foreign Language Learning: Volume I: Scope*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- VAN EK, Jan Ate (1996): *Objectives for Foreign Language Learning: Volume II: Levels*. Strasbourg: Council of Europe.
- VASQUEZ, Martin (2008): *Principy divadelní improvizace (v prostředí zápasů v divadelní improvizaci)* [nepublikovaná disertační práce]. Brno: Janáčkova akademie múzických umění.
- WESSELS, Charlyn (1987): *Drama*. Oxford: Oxford University Press.



## PŘÍLOHA Č. 1

Fakta týkající se výzkumného vzorku uvedená v předcházející podkapitole a v dotazníku shrnujeme do tří základních částí: úroveň komunikační kompetence respondentů, genderové a národnostní složení výzkumného vzorku.

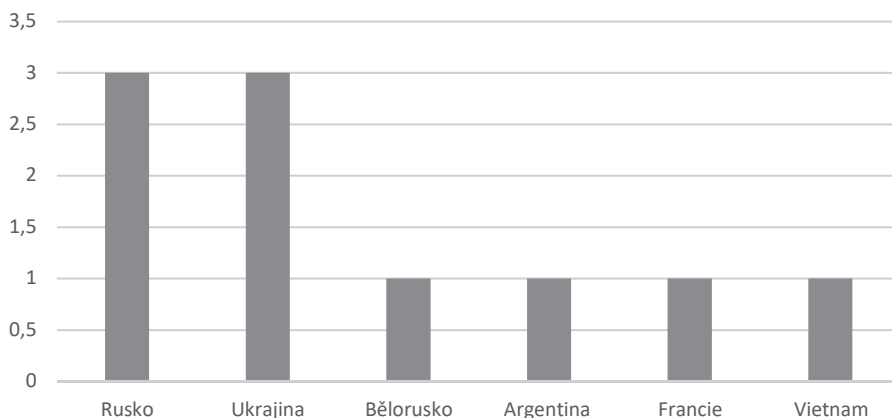
Výzkumné sondy se zúčastnilo celkem 6 žen a 4 muži. Procentuálně viz graf 1.



GRAF 1: Genderové složení výzkumného vzorku v sondě.



Skupinu tvoří 7 Slovanů, její další 3 členové pocházejí z neslovanských zemí (konkrétně z Argentiny, Francie a Vietnamu), blíže viz graf 2.



**GRAF 2:** Národnostní složení výzkumného vzorku v sondě.

Úroveň komunikační kompetence studentů byla v mluveném projevu srovnatelná a popsaný vzorek bylo možné pojímat jako homogenní podle jazykové úrovně, blíže viz tabulku 4.

Skupina	Počet účastníků	Vstupní úroveň podle SERR	Výstupní úroveň podle SERR
Začátečníci	4	A0	A2
Falešní začátečníci	5	A1	A2
Mírně pokročilí	1	A2	B1

**TABULKA 4:** Úroveň komunikační kompetence respondentů.

## PŘÍLOHA Č. 2

## Kritéria hodnocení výzkumné sondy, hodnotící arch



Hodnotící škála	Přenos informace a zadání	Aspekty komunikační kompetence
1 (velmi zdařilé)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vzniklá situace je pro hráče i pro diváky srozumitelná.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prostředky (verbální či neverbální) užité pro přenos informace jsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou zvoleny adekvátní komunikační strategie.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jsou použita adekvátní gesta (mohou být zveličená pro lepší pochopení situace).</li> <li>Hráči jsou schopni kooperace.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hráči si vzájemně naslouchají a poskytují si navzájem potřebný prostor k projevu.</li> <li>Reakce jsou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči schopni jistě a efektivně využívat adekvátních kompenzačních strategií.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>V improvizaci jsou dodrženy požadované instrukce.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hráči dovedou efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v dané fázi učení se cizímu jazyku disponují.</li> </ul>
2 (zdařilé)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vzniklá situace je pro hráče i diváky většinou srozumitelná.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prostředky (verbální či neverbální) užité pro přenos informace jsou většinou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou většinou zvoleny adekvátní komunikační strategie.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jsou většinou použita adekvátní gesta (mohou nést stopy osobní nejistoty a mohou být zveličená pro lepší pochopení situace).</li> <li>Hráči jsou většinou schopni kooperace.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hráči si většinou vzájemně naslouchají a většinou si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu.</li> <li>Reakce jsou většinou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči většinou schopni využívat adekvátních kompenzačních strategií, které mohou nést známky nejistoty.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>V improvizaci jsou většinou dodrženy požadované instrukce.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hráči většinou dovedou efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v dané fázi učení se cizímu jazyku disponují.</li> </ul>
3 (částečně zdařilé)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vzniklá situace je pro hráče i diváky částečně srozumitelná.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prostředky (verbální či neverbální) užité pro přenos informace jsou částečně v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce jsou částečně zvoleny adekvátní komunikační strategie.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jsou částečně použita adekvátní gesta (jsou částečně adekvátní situaci, mohou nést stopy narušení kooperace).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hráči si částečně vzájemně naslouchají a částečně si navzájem poskytují potřebný prostor k projevu.</li> </ul>



Hodnoticí škála	Přenos informace a zadání	Aspekty komunikační kompetence
3 (částečně zdařilé)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hráči jsou částečně schopni kooperace.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reakce jsou částečně přiměřené a v případě potřeby jsou hráči jen částečně schopni využít adekvátních kompenzačních strategií, na nichž je patrná nejistota.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>V improvizaci jsou částečně dodrženy požadované instrukce.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hráči jen částečně dovedou efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v dané fázi učení se cizímu jazyku disponují.</li> </ul>
4 (nezdařilé)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vzniklá situace je pro hráče nebo pro diváky většinou nerosozumitelná.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prostředky (verbální či neverbální) užitý pro přenos informace většinou nejsou v souladu s danou komunikační situací a v případě mluvené jazykové produkce většinou nejsou zvoleny adekvátní komunikační strategie.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Většinou nejsou použita adekvátní gesta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hráči si většinou vzájemně nenaslouchají a často si navzájem neposkytují potřebný prostor k projevu.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hráči jsou částečně schopni kooperace.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reakce jsou většinou nebo zcela nepřiměřené a hráči většinou nejsou schopni využívat kompenzačních strategií nebo je z nějakého důvodu neaplikují.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>V improvizaci většinou nejsou dodrženy požadované instrukce.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hráči často nedovedou dostatečně efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v dané fázi učení se cizímu jazyku disponují.</li> </ul>

**TABULKA 5:** Kritéria hodnocení výzkumné sondy, hodnoticí arch.

### PŘÍLOHA Č. 3

V této příloze uvádíme příklad komentovaného hodnocení. K danému účelu volíme subaktivitu č. 1 a subaktivitu č. 3 (parciální cvičení č. 1 a 3 v rámci pozorovaného níže označujeme jako aktivita č. 1 a aktivita č. 3).<sup>33</sup> Tyto aktivity nejprve představujeme, výkony následně komentujeme a evaluujeme podle tabulky v příloze č. 2.

#### Aktivita č. 1 — pantomima

Toto cvičení je založeno na neverbální komunikaci. Student musí na gesto či pohyb spolužáka reagovat adekvátním nonverbálním projevem, čímž oba vytvářejí „mikrosituaci“. Pohybu a gestům jsme věnovali pozornost již v předešlých hodinách, proto předpokládáme, že i zvolený úkol bude pro hráče snazší a připraví je na další činnosti,

<sup>33</sup> Hodnocení obou aktivit zařazujeme proto, že pantomimická komunikace byla pro studenty nejjednodušší, a prezentujeme na evaluaci naplnění stanovených kritérií (bez lingvální produkce jsou požadavky snáze plněny). Aktivitu č. 3 považujeme za nejnáročnější činnost v dané vyučovací jednotce, neboť studenti během improvizování musejí aplikovat mluvený jazykový kód. Tato skutečnost úspěšnost improvizace značně ovlivnila, viz dále.



kde je třeba zapojit slovo. Z předchozích hodin frekventanti vědí, že v pantomimě mohou využívat i citoslovce.

Vytýkáme si dva základní cíle: Za prvé usilujeme zvýšit spontaneitu reakcí, posílit tvorbu neverbálního jazykového kódu (včetně signálů usnadňujících přenos informace) a cvičit jejich vnímání se správnou interpretací. Schopnost uplatnit tyto prostředky v komunikaci je v praxi přínosná — extralingvální složka se v situacích, kdy je potřeba se vyjadřovat verbálně, stává aktivním nástrojem případných kompenzačních strategií.

Za druhé se zaměřujeme na vybrané parametry komunikační kompetence — na kompetenci sociolingvální a společenskou. Naším záměrem je, aby prostředky pro přenos informace byly použity tak, aby vznikla srozumitelná situace. Dále je objektem zájmu schopnost ujmout se slova a zároveň umět poskytovat druhé straně náležitý prostor k vlastním projevům.

### **Analýza improvizací aktivity č. 134**

V textu upozorňujeme na případy, kdy záznam improvizace není kvalitní, v důsledku čehož není možná evaluace výstupu. Na nahrávce je zachyceno celkem 7 hodnotitelných výkonů:

#### **PŘEDÁNÍ**

První pantomimická komunikace studentů představuje rychlé a veselé předání předmětu. Hráč reaguje přiměřeným gestem na partnerčin pohyb. Situace je pro ostatní pochopitelná.

Posouzení improvizace: hodnotitel č. 1: 1; hodnotitel č. 2: 1.

#### **PES**

Frekventantka přichází na scénu jako zvíře po čtyřech a její kolegyně zvíře zastaví v běhu.

Posouzení improvizace: hodnotitel č. 1: 1; hodnotitel č. 2: 1.

#### **AUTONEHODA**

Student jako řidič automobilu přijíždí na scénu, hráčka jej chce zastavit. On však pokračuje v cestě a srazí ji — nedává jí dostatek prostoru, prosazuje si svůj nápad

<sup>34</sup> Deskriptory v příloze č. 2 se vztahují k nejkompexnější části aktivity (tj. improvizace s mluvením). V hodnocení subaktivity č. 1 (parciální cvičení č. 1 v rámci pozorovaného) vynecháváme deskriptor „hráči dovedou efektivně pracovat s jazykovými znalostmi, kterými v danou fázi učení se cizímu jazyku disponují“. Postupujeme tak proto, že při pantomimě neposuzujeme aplikaci mluveného jazykového kódu. Z celé tabulky jde pouze o tento jeden hodnotící element, který vždy nevyužijeme (z tohoto důvodu je také zařazen jako poslední). Ostatní deskriptory se vztahují ke všem evaluovaným činnostem.



(tzv. tendence k válcování; viz podkapitulu 3.3). Frekventantka na jeho dominanci reaguje jen zčásti flexibilně — neustoupí, nechá se automobilem srazit. Situace je pro ostatní pochopitelná.

Posouzení improvizace: hodnotitel č. 1: 2; hodnotitel č. 2: 1–2; konsenzus: 2.<sup>35</sup>

#### ODMÍTNUTÍ

Dívka něco přináší muži, který svým odmítavým gestem naznačuje vyšší sociální status. Ona jeho status i odmítnutí akceptuje a odchází. Situace je pro ostatní pochopitelná. Nastolený vyšší sociální status je vzhledem k (neverbálním) projevům studentky adekvátní, avšak hráč nedává partnerce prostor k dalším reakcím.<sup>36</sup>

Posouzení improvizace: hodnotitel č. 1: 1; hodnotitel č. 2: 1.

Záznam další improvizace není kvalitní, proto není možná jeho celková analýza.

#### NESTVŮRA

Na začátku výstupu se jedna žena přibližuje k druhé rychle a sebejistě se zdviženými rukama a s prsty symbolizujícími drápy, což evokuje lov. Druhá frekventantka schoulením do klubíčka dává najevo strach. Situace je pro ostatní pochopitelná.

Posouzení improvizace: hodnotitel č. 1: 1; hodnotitel č. 2: 1.

#### SMUTEK

Jedna hráčka kroutí hlavou, drží si ruku na čele a má pokleslá ramena. Takto přichází k druhé, která ji na znamení opory bere přátelsky za ramena. Spolu pak odcházejí. Situace je pro ostatní pochopitelná.

Posouzení improvizace: hodnotitel č. 1: 1; hodnotitel č. 2: 1.

#### KONCERT

Mladý muž mává rukama a poskakuje na jedné noze směrem k partnerce, která (jako reakce na jeho impulz) začíná rovněž skákat na jedné noze a pantomimicky hrát na kytaru, čímž se docílilo efektu tancování na rockovém koncertě. Kvitujeme v tomto

<sup>35</sup> Hodnotitel 2 se po společné analýze záznamu příklání k hodnocení níže uvedeného deskriptoru jako zdařilého (nikoli velmi zdařilého, definování deskriptoru níže) a dále označuje deskriptor týkající se vzájemného naslouchání a poskytování prostoru k projevu jako částečně zdařilý. Zmiňovaný deskriptor „reakce jsou přiměřené a v případě potřeby jsou hráči schopni jistě a efektivně využívat adekvátních kompenzačních strategií“ (definování deskriptoru pro velmi zdařilý výsledek).

<sup>36</sup> Z toho důvodu je evaluovaný aspekt (deskriptor týkající se vzájemného naslouchání a poskytování si prostoru) hodnocen jako zdařilý. Ostatní segmenty komunikační kompetence posuzujeme jako velmi zdařilé.

případě pohotovou reakci dívky, která se ve zprvu nejasných gestech partnera rychle zorientovala a svým přizpůsobením pomohla vytvořit jasnou situaci.

Posouzení improvizace: hodnotitel č. 1: 1; hodnotitel č. 2: 1.

### Závěr aktivity č. 1

Předpokládáme, že tato aktivita bude považována za snazší, neboť se s pohybem v hodinách již pracovalo. Z tohoto důvodu ji také zařazujeme jako první z parciálních cvičení 1–4.

Princip činnosti studenti pochopili a ve svých výstupech na sebe dokázali přiměřeně reagovat (s výjimkou mikroimprovizace autonehoda). Informace byla vždy přenesena.

Upozorňujeme na skutečnost, že téměř ve všech výstupech je evidentní příliš rychlý „nástup“ hráče, který přichází s gestem či s pohybem, na nějž se reaguje. Tato rychlost představuje určité komplikace pro spolužáka, který má kvůli tomu málo času na orientaci v daném gestu. Frekventanti se proto budou i v další činnosti (a v následujících hodinách) učit dávat partnerovi dostatečný prostor pro výběr reakcí a jejich aplikaci.

### Analýza aktivity č. 3

V rámci této aktivity jsou kvalitně zaznamenány pouze tři výstupy.

#### ROZČÍLENÍ

Muž pobouřeně křičí: „Co děláš?“ Partner zaujímá roli viníka a odpovídá: „Nic.“ Tímto by mikroimprovizace mohla být zakončena, avšak u jednoho z nich nedochází k pohledu do publika (součást zadání).<sup>37</sup> Ze situace je zřejmé, že si studenti vzájemně neporozuměli a nejsou s to plně dodržet instrukce. Muž v roli rozčileného se pokouší situaci „zachránit“ opětovným rozehráním scény, avšak tím, že pouze opakuje „Co děláš?“, situaci nijak neposunuje. To znamená, že nedodává jiné impulzy, na které lze reagovat, proto spoluhráč opouští („vzdává“) improvizaci. Zde dochází jak k tzv. válcování,<sup>38</sup> tak k problému se zakončením scény.

Z projevů je evidentní, že studenti s mluvenými jazykovými prostředky neoperují tak jistě jako s neverbálními a mají strach z řečové produkce. Oceňujeme, že méně dominantní hráč na opakovanou repliku „Co děláš?“ adekvátně odpovídá („Nic“, „Promiň“) a chová se submisivně, čímž je vytvořena částečně srozumitelná komunikační situace.

Posouzení improvizace: hodnotitel č. 1: 3; hodnotitel č. 2: 2; konsenzus: 2.<sup>39</sup>

<sup>37</sup> Ke stručnému představení aktivit viz oddíl 4.

<sup>38</sup> K termínu válcování viz oddíl 3.3.

<sup>39</sup> Hodnotitel 1 po diskusi nad ukázkou mění pohled na „neadekvátnost“ gest (během stanovení konsenzu je tento aspekt hodnocen jako velmi zdařilý) — aktérům se nepodařilo po-



## OMLUVA

Frekventant se omlouvá, že rozbil auto. Partnerka bezeslovným gestem přijímá omluvu. Student na partnerčina gesta již nijak nereaguje a opakuje připravenou větu, čímž dochází k válcování. Pedagog musí připomenout požadované zakončení scény, jelikož se aktéři převážně koncentrují na řečovou produkci a zapomínají na instrukce.

Posouzení improvizace: hodnotitel č. 1: 3; hodnotitel č. 2: 3.

## VÝČITKA

Žena vyčítá muži, že rozbil auto. V improvizaci dochází k válcování — studentka nedává partnerovi dostatek prostoru na jeho reakce, což s sebou nese i příliš rychlé reakce, které situaci nerozvíjejí — vzniká proto mikroimprovizace podle „scénáře“ (podle představ hráčky), není to kýžený výsledek kooperace.

Posouzení improvizace: hodnotitel č. 1: 3; hodnotitel č. 2: 2; konsenzus: 2.<sup>40</sup>

## Závěr aktivity č. 3

Tato část byla (podle našeho očekávání) pro frekventanty nejtěžší. Z nahrávky je evidentní, že mluvení představuje překážku v komunikaci, čímž přináší do mikroimprovizací více stresu. Kvůli soustředění se na mluvený projev hráči zapomínají na dílčí úkoly, proto do prezentací (z pozice učitele) zasahujeme, připomínáme povinnosti a aktérům pomáháme.

Metodou pozorování jsme dospěli k poznatku, že se zde zúčastnění dopouštěli četných gramatických chyb. Porozumění to však nijak nebránilo, proto nebylo nutné projevy přerušovat a vysvětlovat, co chtěl produktor říci. Připomínáme, že cílem 2. etapy MJT je úspěšný přenos komunikačního kódu a plynulost projevu, nikoli přesnost propozice.

Ve všech třech mikroimprovizacích je viditelné, že studenti nedokážou tvořit řetězec výpovědí. Na začátku improvizací hráči odpovídají, ale nejsou schopni reagovat

---

rozumět určitým projevům chování, ve snaze o vzájemné porozumění byla gesta hráče stále zveličována, naopak druhý student přecházel do submisivity. Hodnotitelé se shodují v tom, že zmíněné potíže jsou důsledkem narušení kooperace a pouze částečným dodržením instrukcí (oba hodnotitelé tyto deskriptory vnímají jako částečně zdařilé). Po hlubší analýze jednotlivých projevů hráčů hodnotitelé posuzují výstup jako improvizaci, která je pro hráče a diváky většinou srozumitelná a v níž jsou užité verbální a neverbální prostředky většinou v souladu s danou komunikační situací (oba deskriptory jednotně přiřazeny do kategorie zdařilé).

<sup>40</sup> Při hledání konsenzu se oba hodnotitelé shodují na tom, že situaci lze nakonec hodnotit jako srozumitelnou. Zpochybnění bylo vzneseno ve spojitosti s hráčem — otázkou bylo, zda hráč porozuměl celé mikroimprovizaci. Z jeho chování je patrná značná nejistota, která ale pravděpodobně pramení z partnerčina válcování. Z uvedených důvodů je deskriptor týkající se srozumitelnosti improvizace zařazen do kategorie velmi zdařilý. Po zvážení všech hodnocených jevů označují oba hodnotitelé celý výkon za zdařilý.

už na druhou či třetí repliku. To znamená, že aktéři jsou sice částečně schopni využít svých dosažených řečových znalostí, ale v okamžiku, kdy začíná být složka lingvální pro danou situaci nedostačující, nedokážou pohotově aktivovat kompenzační strategie. Frekventanti dále mluvené slovo automaticky pojali jako hlavní prostředek pro přenos informace, čímž oslabili vnímání a produkci extralingvální složky. To způsobilo, že prostředek pro přenos informace nebyl dostačující, čímž vznikaly situace pouze částečně srozumitelné. Komunikanti si proto nedokázali naslouchat, poskytovali si málo prostoru k projevu a jeden z nich byl často zřetelně dominantní.

**Marie Boccou Kestřánková** | Ústav bohemistických studií FF UK  
<marie.kestrankova@ff.cuni.cz>

