

Metoda jevištního tvaru a rozvoj řečových schopností a dovedností v rovině textové

Marie Boccou Kestřánková

Úvod

Metodu jevištního tvaru (dále MJT) aplikujeme v oboru čeština pro cizince. MJT je založena na využití divadla jako prostředku k rozvoji řečových schopností a dovedností jinojazyčných mluvčích. Podle lingvodidaktických cílů je rozdělena do 3 základních fází: seznamovací (tvorba skupiny a bezpečného prostředí), improvizační (rozvoj plynulosti projevu), příprava jevištního tvaru a práce se scénářem (rozvoj přesnosti vyjadřování). Zmíněné tři etapy jsou obvykle realizovány během jednoho semestru.

V tomto článku se z prostorových důvodů nevěnujeme bližší prezentaci dané metody (k jejímu představení viz např. Kestřánková 2007, 2010, Boccou Kestřánková 2014b), nýbrž se zaměřujeme na potíže frekventantů v rovině textové a uvádíme, jak prostřednictvím MJT překonáváme potíže s aktuálním větným členěním a s postavením adjektiv před jménem. Věnujeme se automatizaci správného postavení příklonek, větnému záporu a nadužívání osobních zájmen ve větách, kde je vhodné subjekt nevyjadřovat.

Vybrané potíže v rovině textové a jejich překonávání prostřednictvím metody jevištního tvaru¹

Mezi obecné základní cíle vztahující se ke jmenované rovině patří, aby frekventanti v řeči automaticky vybírali ty jazykové prostředky, které jsou adekvátní konkrétní komunikační situaci. Při práci s cizinci na podprahových jazykových úrovních je základním úkolem seznámení s prostěsdělovacím funkčním stylem a funkční rozlišování spisovných a nespisovných variet národního jazyka. Při některých realizacích MJT se ukáže jako vhodné zařadit do druhé fáze výuky práci s uměleckým textem,² v tomto případě by měl být student schopen rozeznávat funkční styl umělecký a prostěsdělovací.

Techniky využívající dramatu vyžadují dialog, tudíž verbálně-neverbální komunikaci (střídají se slovní projevy s paralingvální složkou), která je spojena s kontak-

¹ Potíže frekventantů v rovině textové a způsob překonávání těchto problémů prostřednictvím MJT, které prezentujeme v tomto článku, jsou součástí rukopisu naší nepublikované disertační práce.

² S uměleckým textem, který po jazykové stránce pro účely výuky různě upravujeme, pracujeme až v kurzech nadprahových jazykových úrovních.

tem komunikantů a která se nejfrekventovaněji vyskytuje v každodenním životě.³ Mluvený dialog, který vytvářejí dva nebo více mluvčích,⁴ uplatňujeme ve vyučovacích jednotkách v co největší míře (především v hodinách, v nichž se věnujeme improvizaci, je realizace dialogů s aplikací mluveného jazykového kódu naším základním cílem).

V MJT neustále budujeme schopnost aplikovat v případě potřeby kompenzační strategie, čímž jsou hráči vedeni k překonání ostychu aktivovat nonverbální komunikační prostředky (např. výrazná gesta, pantomimické vyjádření skutečnosti nebo nakreslení objektu, pro který produktor nezná odpovídající jazykovou realizaci výrazu). Schopnost citlivě vnímat neverbální projevy (viz např. Tegze, 2003; Valenta, 2004) pozitivně ovlivňuje cizincovu orientaci v rychlé řeči,⁵ pomáhá interpretovat celkový význam sdělení a usnadňuje rozpoznávat důležité i méně významné informace.

V této jazykové rovině nejprve posilujeme nonverbální dovednosti vedoucí k přenosu informace (např. pantomima) a posléze pěstujeme schopnosti s cílem vyjádřit komunikační záměr mluvenou formou.⁶ Frekventant musí být na konci kurzu schopen koncipovat sdělení (realizace předjazykového konceptu), účelně zformulovat jazykovou promluvu (jazyková formulace konceptu) a srozumitelně ji artikulovat (zvuková realizace konceptu), viz např. Čechová a kol., 2011.⁷

Aktuální členění větné a absence členu v češtině

Na rozdíl od mnoha jazyků (např. angličtina, španělština, francouzština, němčina aj.) není v češtině člen.⁸ Cizinec, jehož mateřština člen má, se tudíž musí vypořádat se dvěma oblastmi potíží. Určitost / neurčitost substantiva se v češtině identifikuje

³ Do nonverbálních prostředků náleží kinezika (gesta a mimika), posturika (konfigurace těla), haptika (např. objetí, podání roky, poplácání po rameni), proxemika (vzdálenost mezi komunikanty).

⁴ „I typický monolog lze v komunikační situaci nazírat jako dialog se čtenářem nebo (mlčícím) posluchačem.“ (Čechová a kol. 1997, s. 79)

⁵ Tím míníme orientaci ve verbálně-neverbálním vyjadřování.

⁶ Nonverbální dovednosti posilujeme nejen z lingvodidaktických důvodů. Z divadelní stránky jsou totiž součástí technické vybavenosti hráčů.

⁷ K mluvenému dialogu jako k cílové aktivitě se studenti dostanou až v polovině semestru (tzn. ve fázi, v níž se věnujeme improvizaci, ke konkrétním fázím MJT, viz Kestřánková, 2007). Mluvená produkce, řečová pohotovost a schopnost využít kompenzačních strategií v případě nutnosti je pro frekventanty náročnou záležitostí. Z tohoto důvodu předchází mluvenému dialogu činnosti s neverbálními výstupy (např. tvorba živých obrazů, pantomima apod.). Sama příprava (práce ve skupině o maximálním počtu 5 členů) vyžaduje diskuzi, překonávání problémů, hledání jednoho řešení, ale studenti vědí, že při prezentaci výsledku nejsou nuceni aplikovat jazykový kód, a tak jsou zbaveni strachu z jazykové chyby. Tato skutečnost napomáhá posilování bezpečného prostředí ve skupině a vede k radosti z úspěšného přenesení informace, jež není narušena studem za nedokonalosti způsobené omezenou mírou ovládnutí cizího jazyka.

⁸ Totéž platí pro většinu flektivních jazyků.

především na základě slovosledu (prostřednictvím aktuálního členění větného), a na základě užití zájmen či číslovky *jeden*, viz např. Uhlířová, 1987.

Pro určitost je příznačná iniciální pozice (téma), pro neurčitost naopak pozice finální (réma), více viz níže. Podstatná jména se také identifikují podle morfologických vlastností. Pro hovorovost a zároveň pro řeč mnohých cizinců je typická častá aplikace některých zájmen ve funkci členu (pronomina *nějaký* a *ten*), popř. číslovka *jeden* (srov. *Má rád opery* × *Má rád tu operu* × *Poslech bych si nějakou operu* × *Poslech bych si jednu operu*).⁹

Angličtí, francouzští, němečtí a jiní mluvčí učící se češtinu často označují za problematický jev volný pořádek slov ve větě, neboť se celá koncepce českého slovosledu od koncepce ostatních jazyků liší.¹⁰ I pro pokročilé je náročné dodržovat výše zmíněné aktuální větné členění a na začátek věty řadit téma (věci již známé), pak následné réma (nové informace), viz např. Hausenblas, Kuchař a kol., 1979; Poldauf, Šprunk, 1968; Uhlířová, 1987.

Kvůli tomu vznikají četná nedorozumění, jelikož nejen začátečníci, ale i mírně pokročilí automaticky považují první slovo výpovědi za subjekt.¹¹ Souhlasíme s Kresin a kol. (2006), že daný jev nutí jinojazyčné mluvčí uvažovat novým způsobem. Z praxe můžeme tvrdit, že studenti tento aspekt zanedbávají, což je pochopitelné vzhledem k velkému penzu informací, jež musejí nabýt.

Enklitika, proklitika a vyjadřování subjektu

Závažné úskalí v psané i v mluvené řeči je spjata s umístěním příklonek, viz např. Uhlířová, 1987. Obtíže se nevyskytují u pochopení pravidla v takové míře jako u automatizace při použití enklitik a proklitik v řeči (viz např. Poldauf, Šprunk, 1968; Vasiljev, 2006). Nízká operativní schopnost je rychle a správně aplikovat má negativní dopad obzvláště na mluvení. Náležité umístění příklonek vyžaduje na začátku studia jistý čas k přemýšlení, což modifikuje konverzaci (minimálně ji zpomaluje), a klade nároky na komunikačního partnera (trpělivost, speciální kooperace aj.).

Na rozdíl od některých cizích jazyků (např. angličtina, němčina, francouzština aj.) není nutné v české větě vyjadřovat subjekt, pokud je znám z kontextu, proto mno-

⁹ Pro překonání těchto potíží v této oblasti byla do jednoho scénáře, podle něhož jsme připravili prezentaci na závěr kurzu letní školy, zakomponována speciální pasáž, jež uvádíme v příloze.

¹⁰ Např. v anglické větě je gramatický pořádek slov, kdy se na první pozici nachází podmět, na druhé přísudek a pak následují ostatní větné členy.

¹¹ Tento problém demonstruje příhoda z jedné vyučovací jednotky MJT. Třída byla rozdělena do skupin o cca 5 lidech, z nichž jednu tvořili 3 Francouzi a 2 Němci. Na téma *Nezletilým nenaléváme* byla prezentována etuda, v níž se mládež v restauraci bavila za hojného požívání alkoholu. Ze skupinové diskuze na konci vyučovacího bloku (tzv. skupinová reflexe) vyplynulo, že si hráči téma vyložili jako *Nezletilí si nalévají*.

ho frekventantů ve svých projevech nadužívá osobních zájmen a vyhýbá se nevyjádřenému podmětu. Uvedené komplikace většinou mizí s vyšší komunikační praxí a v MJT při práci se scénářem díky memorování vět s nevyjádřeným subjektem.

Za jiný (často závažnější) problém pokládáme produkci jednočlenných vět, které jsou ve výuce MJT co nejvíce zastoupeny ve scénáři (např. *Bylo teplo; Je mu špatně; Setmělo se*), čímž usilujeme o jejich fixaci a o prohlubování schopnosti studentů tvořit analogické výpovědi. Při nácviu divadelního představení se cíleně připomíná jejich forma s absencí subjektu a s neosobním tvarem určitého slovesa (tzn. 3. os. sg. neutra) a účastníkům kurzu se předkládá množství příkladů obsahujících vysvětlovaný jev.

Adjektiva a větná negace

Výrazné potíže činí mnohým jinojazyčným mluvčím adjektiva, která se v češtině obvykle kladou před substantiva, s nimiž se ve většině případů shodují v mluvnických kategoriích, viz např. Čechová a kol., 2011. Ve zmíněném dělají jinojazyční mluvčí dva typy chyb. První představuje náležitá pozice přídavného jména, např. románští rodilí mluvčí mají tendenci klást přídavné jméno za podstatné. Druhým úskalím míníme tvorbu správné formy adjektiva ve spojení se substantivem, např. Asiáté pracují s adjektivem jako s neohebným slovním druhem.

Většině jinojazyčných mluvčích dělá také problém negace a možnost uplatnění několika záporů v jedné větě. Vyučované v tomto případě značně ovlivňuje znalost jiných cizích jazyků, obzvláště angličtiny, tudíž se většinou „těžce zbavují pracovní naučených návyků“ (Kostečka 1996, s. 225) z jiné řeči, „která normálně povoluje jen jedno záporné slovo ve větě“ (Tamtéž). Na začátku studia češtiny je pro cizince sice těžké správně dekodovat věty typu *Nikdo mi nic neřekl, tak jsem nic nepřinesl*, ale s rostoucími řečovými zkušenostmi se vytříbí i rychlá orientace v českých větách s několika záporů.

S nácvikem tohoto jevu prostřednictvím MJT nebývají dlouhodobé potíže, jelikož se s ním frekventanti často konfrontují. Komplikace se v praxi vyskytují spíše u začátečníků, na nadprahových úrovních se s nimi setkáváme méně a jsou jiného typu – týkají se především správné produkce záporných vět, v nichž se vedle slovesa nemění všechna neurčitá zájmena na záporná (srov. *Nikdo nepřišel* × *Někdo nepřišel*), blíže viz např. Kostečka, 1996. K fixaci větné negace se v MJT zpravidla osvědčilo začlenit do dialogu ve scénáři dostatek replik s dvojím či trojím záporem.¹²

¹² Do jednoho ze scénářů byla k tomuto účelu zakomponována následující pasáž:

Kluk A (dále A): Fakt nic neřekl?

Kluk B (dále B): Nic.

A: Hm. (*podivuje se*) Nikdo jiný taky nic neřekl?

B: (*naštvaně*) Ne, nikdo jiný tam totiž nebyl.

Shrnutí

MJT představuje jeden z možných způsobů, které jinojazyčným mluvčím usnadňují studium češtiny. Mezi její základní přínosy patří posílení řečové spontánnosti a zároveň nácvik přesnosti jazykového vyjadřování (viz Boccou Kestřánková a kol., 2012).

V textu speciálně upozorňujeme na posilování neverbálních způsobů vyjádření, na možnost jejich využití při přenosu mluveného jazykového kódu a na způsob překonávání stresu frekventanta při nabývání cizího jazyka.

Tento příspěvek se zaměřuje na oblasti potíží v rovině textové a podává konkrétní příklady, jak lze uvedené problémy překonávat. Z vybraných problémových jevů vyskytujících se u cizinců učících se češtině zmiňujeme především komplikace s rychlou a náležitou aplikací enklitik a proklitik v diskurzu (potíže v této sféře snižují srozumitelnost promluvy, plynulost a pohotovost cizincových reakcí).

V projevech studentů během MJT dále pozorujeme silnou tendenci k nadužívání osobních zájmen a vyhýbání se nevyjádřenému podmětu. Ve studii sledujeme, jak se cizinec vypořádává s vyjadřováním určitosti / neurčitosti substantiva a jak tyto potíže prostřednictvím MJT překovává.

Četná nedorozumění jinojazyčných mluvčích plynou z odlišné koncepce českého slovosledu od koncepce ostatních jazyků (frekventanti na začátku kurzu např. často automaticky považují první slovo výpovědi za subjekt) – překonávání této záležitosti se věnujeme jak ve 2. fázi MJT, tak při přípravě jevištního tvaru. Začátečnickům působí výrazné problémy rovněž možnost uplatnění několika záporů v jedné větě, proto v MJT zařazujeme do replik scénáře značné množství výpovědí s dvojm či trojm zápořem. Tímto způsobem si aktéři zautomatizují škálu možností pro vyjádření negace.

Z uvedeného je zřejmé, že žádná z řečových rovin nesmí být v MJT upozadována. Kvalita schopností a dovedností frekventanta v rovině textové je přímo podmíněna schopnostem a dovednostem v rovině zvukové, lexikální a gramatické (viz Boccou Kestřánková, 2014, 2015), proto je zapotřebí se jim věnovat rovnoměrně (žádnou z nich neupřednostňovat).

A: Jak to? Jarda tam přece taky šel.

B: (*podivuje se*) Co? Jarda tam šel, jo?

A: Jasně, že šel.

B: O tom teda nic nevím, prostě tam nebyl.

A: Tak ted' už fakt ničemu nerozumím. Jak to, že tam nikdo od nás nebyl?

Literatura a prameny

- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., HASIL, J., & HRDLIČKA, M., ed. (2012). Jevišttní tvar jako řešení jednoho lingvodidaktického problému ve 21. století. In *Čeština jako cizí jazyk VI., materiály z VI. mezinárodního symposia o čeština v zahraničí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. s. 167–174.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. (2014). K vybraným parametrům rozvoje zvukové roviny prostřednictvím metody jevišttního tvaru. In *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference, Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2014* [CD-ROM]. Hradec Králové: Magnanimitas Assn., s. 1833–1840.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., HASIL, J. A HRDLIČKA, M., ed. (2014). Metoda jevišttního tvaru v kontextu vybraných lingvodidaktických metod. In *Čeština jako cizí jazyk VII., materiály z VII. mezinárodního symposia o češtině v zahraničí*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, s. 199–206.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. (2015). K vybraným parametrům rozvoje gramatické roviny prostřednictvím metody jevišttního tvaru. *Nová čeština doma a ve světě*, roč. 1, č. 1, s. 61–72.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. Jevišttní tvar jako jedna z možných metod výuky češtiny pro cizince. Nepublikovaný rukopis disertační práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta.
- ČECHOVÁ, M., A KOL. (2011). *Čeština – řeč a jazyk*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 442 s.
- ČECHOVÁ, M., CHLOUPEK, J., KRČMOVÁ, M., & MINÁŘOVÁ, E. (1997). *Stylistika současné češtiny*. Praha: Institut sociálních vztahů. 284 s.
- HAUSENBLAS, K., KUCHAR, J., A KOL. (1979). *Čeština za školou*. 2. vyd. Praha: Panorama. 482 s.
- HRDLIČKA, M. (2010) *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň: PF ZČU v Plzni. 245 s.
- KESTŘÁNKOVÁ, M., ČEMUSOVÁ, B., & ŠTINDLOVÁ, B., ed. (2007). Některé metody ve výuce češtiny jako cizího jazyka s využitím dramatu. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006–2007*. Praha: Akropolis, s. 95–100.
- KESTŘÁNKOVÁ, M., & HLÍNOVÁ, K. ed. (2010). Metoda jevišttního tvaru. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2010*. Praha: Akropolis, s. 87–94.
- KOSTEČKA, J. (1996). O češtině za čínskou zdí podruhé. *Český jazyk a literatura*, roč. 46, č. 34, s. 221–225.
- KRESIN, S. C., ČEMUSOVÁ, B., & ŠTINDLOVÁ, B. ed. (2006). Výuka češtiny pro anglicky mluvící studenty: gramatické a pragmatické obtížnosti. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha: Akropolis, s. 127–138.
- POLDAUF, I., & ŠPRUNK, K. (1968). *Čeština jazyk cizí. Mluvnice češtiny pro cizince*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 417 s.
- TEGZE, O. (2003). *Neverbální komunikace*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 482 s.
- UHLÍŘOVÁ, L. (1987). *Knížka o slovosledu*. 1. vyd. Praha: Academia. 164 s.
- VALENTA, J. (2004). *Manuál k tréninku řeči lidského těla (Didaktika neverbální komunikace)*. 1. vyd. Kladno: Aisis. 259 s.
- VASILJEV, I., ČEMUSOVÁ, B., & ŠTINDLOVÁ, B. ed. (2006). Český učitel a vietnamský student v utkání s češtinou. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha: Akropolis, s. 145–152.

PŘÍLOHA

Určitost/neurčitost substantiva

– úryvek ze scénáře, v němž byla uvedena tato část (vytvořena s cílem překonat potíže, jež mají studenti, kteří pod vlivem své mateřštiny vyjadřují i v češtině člen)

...

Prostředí: hostinec

Postavy:

Č – číšník

A – první jinojazyčný návštěvník restaurace

B – druhý jinojazyčný návštěvník restaurace

Paní – host restaurace

S – servírka

...

A: Chtěl bych nějaké pivo.

Č: Prosím? Máme jen plzeň.

A: Jo.

Č: Chcete tedy jedno pivo?

A: Vždyť to říkám.

Č: Aha, takže jedno pivo. A co si dá kolega?

B: Mám taky rád piva.

Č: To je hezké, že máte rád česká piva, ale kolik jich chcete?

B: Já nerozumím, ale dám si to pivo. *(ukazuje na sklenici hostů u vedlejšího stolu)*

Č: Tohle pivo si teda nedáte. To už si koupila tahleta paní.

Paní: Já mu to pivo nedám!

Č: *(na paní)* Klid, klid, já je zvládnou. Jiný kraj, jiný mrav.

A: *(na B)* Ten číšník je ... *(kroutí hlavou)*

B: Jo ... *(na Č)* Promiňte, chci nějaká piva.

Č: Kolik a jaká?

B: Tamto. *(ukazuje na pivo paní vedle, která odmítá sklenici vydat)*

Č: *(kroutí hlavou)* Tak moment. *(jde pro kolegyni, která přichází k A a B)*

Servírka: Dobrý den, máte rádi pivo, že?

A: Miluju české pivo. *(B přitakává)*

S: Takže, vy si dáte jedno pivo? *(ukazuje vztyčeným palcem počet jedna)*

A: Ano, jedno pivo.

S: A vy si dáte taky jedno pivo, že?

B: Ano, nějaké pivo.

S: Nějaké? Máme jen plzeň, takže si dáte jednu plzeň. Ano?

B: Ano, jednu plzeň.

S: Výborně, hned jsem zpátky. *(přichází k číšníkovi)*

Č: To se teda člověk zapotí, než si objednájí pivo, co?

S: Natoč dvě piva.

Č: Chápeš, proč si to neobjednali rovnou?

Autorka

Mgr. Marie Boccou Kestránková, Ph.D., e-mail: marie.kestrankova@ff.cuni.cz, Ústav bohemistických studií, FF UK v Praze.

Autorka se specializuje na metodiku češtiny pro cizince (např. tvorba učebnic), zkoumá možnosti využití divadla ve výuce a zabývá se testováním češtiny pro cizince.