

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pragmatická rovina písemného projevu formálního stylu u neslyšících žáků

Pragmatic Aspects of Formal Written Communication of Deaf Students

Eliška Cutychová

Vedoucí práce: Mgr. Marie Komorná, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Pragmatická rovina písemného projevu formálního stylu u neslyšících žáků potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Janských Lázních dne 10. července 2022

Ráda bych poděkovala vedoucí práce, Mgr. Marii Komorné, Ph.D., za trpělivost a nápomocné vedení práce. Dále děkuji všem zúčastněným neslyšícím žákům a jejich vyučujícím za ochotu se na výzkumu podílet. Za tlumočení do ČZJ děkuji Kristýně Winn. Doktorandovi T.M. děkuji za veškerou pomoc. V neposlední řadě pak děkuji své rodině, Jakubovi, celé krkonošské smečce a Albertovi.

ABSTRAKT

Tématem této bakalářské práce je písemný projev neslyšících žáků. Práce je složená ze dvou částí. V první, teoretické, části jsou shrnuté základní poznatky cizojazyčných i českých výzkumů týkajících se produkce písemných textů neslyšícími. Dále pak stručně představuje legislativní nastavení sekundárního vzdělávání neslyšících v České republice včetně modifikované maturitní zkoušky z českého jazyka. Zároveň přibližuje některé přístupy k edukaci těchto žáků. Část práce je také věnována tématu pragmatiky, a to konkrétně otázce deixe, prostředkům zdvořilosti a řečové etikety.

Ve výzkumné části je představena jazyková analýza textů z hlediska vybraných aspektů pragmatiky (aspekt deixe personální, textové, sociální a řečové etikety). Autory písemných prací jsou neslyšící žáci posledních a předposledních ročníků středních škol pro žáky se sluchovým postižením, kteří skládají modifikovanou maturitní zkoušku z českého jazyka. Data byla získána na základě vytvořeného zadání úkolu, v jehož rámci žáci mají napsat e-mail formálního stylu. Další částí výzkumu je dotazník pro učitele českého jazyka daných žáků řešící některé otázky spojené s výukou češtiny pro neslyšící žáky.

Na základě příslušné analýzy jsou v závěru práce shrnuty některé pragmatické aspekty, které mohou neslyšícím při osvojování psané podoby češtiny činit obtíže (iniciování a ukončování písemné komunikace, oslovování adresáta, textová deixe aj.), a dále pak odpovědi pedagogů získané v rámci dotazníkového šetření.

KLÍČOVÁ SLOVA

neslyšící žáci, písemný projev, pragmatika, český jazyk

ABSTRACT

The aim of this bachelor thesis is to describe the written Czech of deaf pupils. In its first part, the fundamental findings of both Czech and foreign researches on text production of the Deaf are summarized, as well as the current legislative framework for the secondary education of the Deaf. Pragmatics (especially speech etiquette and deixis) is also commented on.

The second part focuses on the linguistic analysis of texts written by pupils in their ultimate and penultimate year at secondary schools for the Deaf with a modified final state exam. The data has been elicited using an assignment given to the pupils (write a formal e-mail) and a questionnaire given to their teachers.

The conclusion sums up some pragmatical aspects that are difficult for deaf pupils (e. g. initiation and ending of written communication, addressing) and remarks of the teachers.

KEYWORDS

deaf pupils, written Czech, pragmatics

Obsah

Úvod	7
1 Výzkumy řešící otázku písemného projevu neslyšících.....	9
1.1 Cizojazyčné studie písemného projevu neslyšících.....	9
1.2 Výzkum písemného projevu neslyšících v českém prostředí	14
1.2.1 Rysy psaného projevu českých neslyšících	14
2 Sekundární vzdělávání neslyšících v České republice	17
2.1 Výuka češtiny pro neslyšící žáky.....	19
2.1.1 Monolingvní/monokulturní přístup	19
2.1.2 Bilingvní/bikulturní přístup	20
2.2 Modifikovaná maturitní zkouška z českého jazyka	24
2.3 Úroveň B1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky	26
3 Pragmatika	31
3.1 Deixe	32
3.1.1 Deixe prostorová	33
3.1.2 Deixe časová.....	33
3.1.3 Deixe personální	33
3.1.4 Deixe sociální	34
3.1.5 Deixe textová.....	34
3.2 Zdvořilost.....	34
3.3 Řečová etiketa.....	34
4 Pragmatické aspekty v textech neslyšících žáků	36
4.1 Respondenti	37
4.2 Podoba výzkumu.....	37
4.3 Analýza textů neslyšících žáků.....	38

4.3.1	Deixe personální v textech	39
4.3.2	Deixe textová.....	42
4.3.3	Sociální deixe a řečová etiketa	43
4.4	Dotazníky pro vyučující českého jazyka neslyšících žáků	46
4.4.1	Otázka četnosti výuky produkce textů v českém jazyce	46
4.4.2	Materiály využívané v hodinách českého jazyka	47
4.4.3	Důležité aspekty ve výuce psaní.....	48
4.4.4	Úskalí spojená s vyučováním produkce textů	48
	Závěr.....	50
	Seznam použitých informačních zdrojů	54
	Seznam příloh.....	59

Úvod

Tato bakalářská práce se věnuje písemnému projevu neslyšících žáků,¹ a to konkrétně pragmatickým aspektům textů produkovaných těmito žáky. Jelikož se jedná o uživatele češtiny, kteří spontánně nevnímají mluvenou podobu jazyka, jejich komunikace v psané češtině má svá specifika (k tomu podrobněji viz podkapitola 1.2.1 *Rysy psaného projevu českých neslyšících*) a dané texty mohou být pro jejich recipienty v některých případech obtížně srozumitelné.

Schopnost úspěšné komunikace v psané podobě jazyka je však pro neslyšící značně důležitá. Znakový jazyk je svou podstatou jazykem *vizuálně-motorickým*, tzn. jeho mluvčí nevyužívají k dorozumění lidský hlas a sluch, ale tvary, pohyby a pozice (rukou, mimických svalů, hlavy či horní části trupu) a zrak, a jako takový nemá svou psanou podobu (Macurová, 2018a). Proto se v případě psané komunikace musí uživatelé znakového jazyka spoléhat na jazyk druhý,² cizí, v našem případě tedy češtinu. Schopnost psaní je pro tyto jedince podstatná nejen v rámci komunikace intrakulturní,³ ale i interkulturní,⁴ jelikož, jak Macurová (2018a) uvádí, v psané podobě češtiny získávají čeští neslyšící gramotnost a ta je pro jejich fungování ve většinové společnosti zcela nezbytná.

Cílem naší práce je poskytnout analýzu textů neslyšících žáků, a to konkrétně jazykovou analýzu z hlediska pragmatiky. Pragmatické aspekty byly zvoleny z toho důvodu, že jsou spojeny s užíváním jazykových prostředků v komunikační praxi, a mohou tak částečně postihnout, nakolik jsou neslyšící uživatelé psané češtiny v tomto jazykovém kódu schopni úspěšně komunikovat.

Mezi řešené otázky bude patřit:

¹ Neslyšícími v rámci této práce myslíme takové jedince, kteří v komunikaci preferují znakový jazyk.

² Šebesta (2014) jazykem druhým označuje jakýkoli jazyk, který si daný uživatel osvojí poté, co si osvojil svůj rodný jazyk, v protikladu k jazyku cizímu má však v určité oblasti pro tohoto uživatele velký význam (jako př. Šebesta uvádí angličtinu z hlediska imigrantů v USA, jelikož se jedná o jazyk nezbytný pro fungování v dané společnosti).

³ Tedy v komunikaci neslyšících s ostatními neslyšícími.

⁴ Komunikace neslyšících s uživateli českého jazyka, s většinovou společností.

- Dodržují neslyšící žáci ve svých textech náležitosti formální komunikace?
- Je v textech využito tykání/vykání adresátovi?
- Užívají respondenti odpovídající prostředky iniciování a ukončování písemné komunikace?
- Jsou respondenti schopni vyjádřit komunikační záměr nastolený zadanou úlohou?

Jelikož našimi respondenty budou středoškolští žáci, cílem je rovněž přiblížit, v jakých podmínkách probíhá výuka písemných dovedností těchto jedinců. K tomuto účelu byl zvolen dotazník pro vyučující českého jazyka respondentů. Hlavními body dotazníků budou tyto otázky:

- Přistupují daní vyučující ke svým žákům jako ke studentům češtiny jako cizího jazyka?
- Jaká vnímají úskalí vyučování češtiny v případě neslyšících žáků?
- Věnují se pravidelně ve svých hodinách procvičování produkce písemných prací?

Práce je rozdělena na dvě části – část teoretickou a část věnující se vlastnímu výzkumu. V teoretické části budou stručně shrnuty některé poznatky a studie věnující se písemnému projevu neslyšících, a to studie cizojazyčné i české. Dále čtenáře seznámíme s tím, jak je v České republice nastavené sekundární vzdělávání neslyšících žáků a jaké jsou s ním spojené některé teoretické přístupy edukace žáků se sluchovým postižením. V neposlední řadě pak zjednodušeně představíme problematiku pragmatiky a její vybrané otázky, které budou následně analyzovány v získaných textech.

Naším cílem není přinést nové obecné závěry v tématu písemného projevu neslyšících, spíše přiblížit, jaké oblasti pragmatiky mohou těmto uživatelům českého jazyka činit obtíže, a na co se tedy případně ve výuce pragmatických dovedností zaměřit. Dále může tato práce sloužit jako inspirace pro navazující, podrobnější či rozsáhlejší výzkumy.

1 Výzkumy řešící otázku písemného projevu neslyšících

Pro výzkumy znakových jazyků a komunikace neslyšících byla podstatná práce amerického lingvisty Stokoea (1960), který analýzou amerického znakového jazyka jako první prokázal, že se jedná o jazyk přirozený.⁵ Svou prací tak přispěl k počátkům lingvistiky znakových jazyků, a to jak v americkém prostředí, tak posléze i v dalších státech. Postupně se začaly objevovat práce zabývající se nejen znakovým jazykem samotným, ale rovněž komunikací uživatelů těchto jazyků, respektive obecněji komunikací neslyšících. Některé studie řešící komunikaci neslyšících z hlediska jejich písemného projevu si představíme v následujících podkapitolách.

1.1 Cizojazyčné studie písemného projevu neslyšících

Z cizojazyčných výzkumů uvedme několik vybraných studií. Jako příklad výzkumu zabývajícího se písemným projevem neslyšících či studentů s různou mírou ztráty sluchu v anglickojazyčném prostředí (konkrétně se jedná o USA) můžeme zmínit práci Antiy, Reedové a Kreimeyerové (2005), která zahrnovala psané texty 110 respondentů navštěvujících veřejné školy. Ke sběru dat byl využit *Test of Written Language, third edition*.⁶ Ukázalo se, že průměrný kvocient výsledků této skupiny byl v pásmu podprůměru, avšak 49 % z respondentů dosáhlo průměrného či nadprůměrného skóre. Lépe byli studenti hodnoceni např. v užívání interpunkce a správného spellingu či ve výstavbě vyprávění, naopak horších výsledků dosahovali v oblasti „kontextuálního jazyka“ – tedy ve využití vhodné slovní zásoby a syntaxe. Autoři si zároveň byli vědomi různorodosti celé skupiny, proto se pokoušeli určit možný vliv vybraných demografických faktorů⁷ na výsledky těchto žáků. Přestože autoři předpokládali, že na výsledky bude mít vliv míra ztráty sluchu, ukázalo

⁵ Odlišil ho od „jazyka gest“, kdy znaky lze, na rozdíl od gest, dále analyzovat. Znak je tedy srovnatelný s morfémem, resp. slovem mluvených jazyků a bylo tak prokázáno, že znakový jazyk má dvojí členění jako další jazyky přirozené (Macurová, 2018a).

⁶ Konkrétně pouze jeho část spontánního psaní – studenti psali příběh na základě obrázkového podnětu. Na úkol měli 15 minut.

⁷ Jednalo se o ročník školy, pohlaví, stupeň sluchového postižení, preferovanou komunikaci, využití tlumočnicka ve výuce, počet hodin strávených v běžných třídách (s intaktními spolužáky, bez individuálního přístupu) a faktor obědů zadarmo, který měl poukázat na sociálněekonomický aspekt žáků.

se, že tento faktor vysvětluje pouze 4 % rozdílů v psaní respondentů. Jedinci se ztrátou sluchu v rozmezí 46–85 dB dosahovali nižších výsledků než žáci s větší ztrátou sluchu. Autoři vidí možné vysvětlení v tom, že žáci s těžkým postižením sluchu jsou do běžných tříd zařazováni pouze v případech, kdy jsou schopni v takovém prostředí dobře fungovat, kdežto jedinci s mírnější ztrátou sluchu jsou do takových tříd zařazováni více „rutinně“ (aniž by tomu jejich potřeby odpovídaly). Dále je možné, že žáci se ztrátou sluchu v rozmezí 46–85 dB mají celkově méně komunikačních podnětů v běžné třídě než žáci s těžkým sluchovým postižením, kteří často využívají podporu tlumočnicka.

Lexikální rovinou písemného projevu neslyšících žáků se ve svém výzkumu zabývali Singletonová et al. (2004). V něm porovnávali práci 72 takových žáků s výsledky 61 anglicky mluvících monolingvních žáků a s 60 slyšícími žáky osvojujícími si angličtinu jako druhý jazyk. Respondenti měli za úkol převyprávět příběh, který zhlédli na videu. Hodnocen byl počet napsaných slov, užití slov, která jsou známa jako často se vyskytující v dětském písemném projevu, dále pak redundance v textu a užití anglických gramatických slov. Dle výsledků studie všichni neslyšící pisatelé vykazovali nižší míru užívání právě těchto gramatických slov. Dále se ukázalo, že texty neslyšících se lišily od textů psaných uživateli majících angličtinu jako druhý jazyk. Autoři tak upozorňují, že přestože obě tyto skupiny si osvojují angličtinu jako jazyk L2 (druhý jazyk), jejich způsob osvojování anglické slovní zásoby se se může odlišovat.

Z novějších výzkumů jmenujeme např. práci Wolbersové et al. (2014). Cílem studie bylo určit kategorie jazykového transferu⁸ v psaní neslyšících či osob se sluchovým postižením.⁹ Do výzkumu bylo zahrnuto celkem 29 respondentů, kteří se odlišovali svým preferovaným

⁸ Dle Nového encyklopedického slovníku češtiny (Mertins, 2017) se pojem *transfer* „vztahuje na přenos určitých prvků z jednoho jazykového systému do druhého.“ Přičemž může docházet k přenosu pozitivnímu (přenášené prvky si do určité míry odpovídají a mohou tak urychlit osvojení si dané kategorie ve druhém jazyce) i negativnímu (prvky se naopak odlišují, přenosem z jednoho jazykového systému do druhého tak dochází k používání nesprávných konstrukcí v cílovém jazyce).

⁹ V originále je užíván termín *hard hearing*, který označuje osoby s různou mírou ztráty sluchu. Ve studii byli zahrnuti jedinci s průměrně naměřenou kvantitou slyšeného v rozsahu 88 dB.

jazykovým systémem (od mluveného jazyka po americký znakový jazyk či znakovanou angličtinu). Věk respondentů byl průměrně 13 let.

Účastníkům studie byla během 1 školního roku poskytována výuka psaní specifickou metodou. Konkrétně se jednalo o *SIWI* čili *Strategic and Interactive Writing Instruction*.¹⁰ Při této metodě jsou podstatné tři principy. Zaprvé strategie či proces psaní jsou explicitně předávány zkušenými uživateli daného jazyka těm uživatelům, kteří ještě nejsou schopni dané strategie užívat samostatně. Důležitá je zejména ona explicitnost. Zadruhé je podstatná interakce – texty vznikají za spolupráce vyučujících a studentů. Během psaní v kooperaci rozmýšlejí a modelují proces psaní s užitím pokročilejších dovedností. A zatřetí SIWI užívá prostředky, které odpovídají individuálním jazykovým potřebám neslyšících a žáků se sluchovým postižením. Na základě výzkumů akvizice druhého jazyka (L2) zahrnuje přímou výuku jazyků, jejímž cílem je u studentů vytvářet metajazykovou znalost ASL (amerického znakového jazyka) i angličtiny.

Učitel v tomto výzkumu byl slyšící, ovšem se znalostí znakového jazyka na úrovni odpovídající téměř rodilému uživateli. Texty žáků byly získávány na počátku, během školního roku i na jeho konci, následně byly přezkoumány dvěma slyšícími výzkumníky, kteří byli rovněž uživateli znakového jazyka, a jedním neslyšícím výzkumníkem (rodilým uživatelem amerického znakového jazyka).

Bylo identifikováno šest kategorií transferu z amerického znakového jazyka do písemného projevu v angličtině těchto žáků. Konkrétně se jednalo o tyto kategorie:

1. Přídavná jména: podstatná jména předchází v rámci větného slovosledu užitému adjektivu (např. *She lives in a house blue.*).
2. Užití specifických výpovědí ze znakového jazyka v textu (např. *Touch Florida finish.*, přičemž spojení „*touch finish*“ odpovídá anglickému „*visited*“, tedy slovesu „*navštívit*“ v minulém čase).
3. Množství a adverbia: k vyjádření množství či k určení frekvence děje/činnosti popsané slovesem používají tito žáci dvojí užití či zdůraznění daného slova (např.

¹⁰ Pro více informací viz např. *Strategic and Interactive Writing Instruction (SIWI)*, 2019.

„house house all over“ – tedy „many houses“, „hodně domů“ či „sit sit long time“ – popisující „opakující se, spojitě“ sezení).

4. Topikalizace: ve větě předchází širší myšlenka detailům výpovědi (např. „*Homework I detest.*“).
5. Užití prvků amerického znakového jazyka pro spojení dvou myšlenek. (např. „*All can go understand only children.*“, odpovídající anglickému „*All can understand but only children.*“, tedy „*Všichni mohou rozumět, ale jen děti.*“).
6. Řečnické otázky: v textech se vyskytují otázky zahrnující i odpověď (např. „*I bought shoes why old shoes don't fit anymore.*“ – „*Koupil jsem si nové boty proč staré už mi nesesděly.*“).

V rámci výzkumu se rovněž ukázalo, že užívání prvků amerického znakového jazyka v průběhu pozorovaného školního roku statisticky významně pokleslo, avšak z textů nebylo zcela eliminováno. Navíc vliv dané metody se zdál být v druhé polovině školního roku menší než v polovině první. Obě zjištění vedla k otázce, zda některé gramatické rysy (např. lexikální oproti syntaktickým) „nereagují“ na SIWI rychleji, což se ovšem nepotvrdilo.

Jak závěrem autoři sami zmiňují, pro další výzkumy by mohlo být přínosné čerpat z více homogenní skupiny uživatelů amerického znakového jazyka. Pro zhodnocení, zda je metoda SIWI pro výuku písemného projevu přínosná, by rovněž bylo vhodné zahrnout kontrolní skupiny, jež by nebyly této metodě vystavěny, a mohl by tak být vyloučen vliv dalších faktorů na pokles výskytu negativního transferu z amerického znakového jazyka.

Výzkumy písemných dovedností neslyšících byly uskutečněny rovněž na jiných jazycích, než je angličtina. V průběhu 80. a 90. let 20. století se začaly objevovat studie řešící otázku písemných dovedností u uživatelů italského znakového jazyka. Taeschnerová, Devescoviová a Volterrová (1988) např. porovnávali písemné vyjadřování neslyšících dětí¹¹ ve věku od 11 do 15 let s vyjadřováním slyšících starých 6–15 let. Studie se soustředila

¹¹ Vhodné je upozornit, že se jednalo o různorodou skupinu 25 dětí, u nichž se výrazně lišila míra znalosti italského znakového jazyka. Vyvozování obecných závěrů ohledně písemného projevu italských neslyšících není na základě této studie příliš možné.

zejména na morfologii (tvorba množného čísla, řazení morfémů) a volné morfémy (užití členů).

V dalším případě z roku 1989 (Volterra, Bates, 1989) se jedná o případovou studii, která se věnuje písemnému projevu jedné rodilé uživatelky italského znakového jazyka, jejíž schopnost užívání psané a mluvené italštiny autoři hodnotí jako „pozoruhodnou“. Její písemný projev byl porovnáván s projevem respondenta, který si osvojil italštinu jako druhý jazyk po 16. roce věku. Ukázalo se, že tato uživatelka měla specifické obtíže zejména v morfologii, konkrétně v užívání volných morfémů. Naopak v rovině lexikální a syntaktické dosahovala velmi dobrých výsledků.

Jako poslední příklad italského výzkumu uvedme studii Fabrettiové, Volterrové a Pontecorrové (1998), která opět porovnávala produkci písemných textů rodilých uživatelů italského znakového jazyka s texty dvou kontrolních skupin, a to konkrétně s 10 slyšícími, kteří mají neslyšící rodiče, a 10 slyšícími, kteří nemají žádný kontakt se znakovým jazykem. Pro studii byly vytvořeny čtyři typy úkolů.¹² Výsledky opět ukázaly, že neslyšící mají v případě psané italštiny obtíže převážně v její morfologii, a to zejména s volnými morfémy.

Jako příklad výzkumu zabývajícího se dalším románským jazykem můžeme uvést studii Niederbergerové (2008), která řešila vliv včasného vystavení dětí francouzskému znakovému jazyku na jejich úroveň osvojení psané francouzštiny. Jednalo se o bilingvní neslyšící děti z francouzsky mluvící části Švýcarska ve věku od 8 do 17 let, přičemž se u nich sledovala morfologicko-syntaktická rovina a schopnost vyprávění. Ve svých výsledcích autorka uvádí, že brzké ovládnutí přirozeného znakového jazyka následně usnadňuje osvojování psaného jazyka.

Výzkumy zabývající se písemným projevem neslyšících jedinců se tedy netýkají pouze anglicky mluvícího prostředí. V následující podkapitole si ve stručnosti představíme studie, které se rovněž tímto tématem zabývaly v českojazyčném kontextu.

¹² Jednalo se o vytvoření zprávy reflektující zhlédnutí videa *Laurel and Hardy* (pouštěno všem respondentům bez zvuku), popisu videa dvou neslyšících hrajících karty a komentujících hru ve znakovém jazyce, popisu příběhu o krádeži, který vypráví neslyšící také ve znakovém jazyce, a napsání dopisu (odmítnutí pozvání na svatbu). Neslyšící a kontrolní skupina ovládající znakový jazyk psali všechny úkoly, kontrolní skupina bez znalosti tohoto jazyka psala pouze 1. a 4. úkol.

1.2 Výzkum písemného projevu neslyšících v českém prostředí

Otázce produkce psaných textů neslyšícími se v českojazyčném prostředí věnovala Macurová, která se v 90. letech 20. století zabývala komunikací v dopisech českých neslyšících (viz např. Macurová 1995, 1998). Další výzkumy probíhaly zejména v rámci Ústavu českého jazyka a teorie komunikace. Často se jedná o závěrečné práce studentů, viz Racková (1996), Čechová (1999), Šebková (2008), Ziebikerová (2009), Bartošová (2010), Patočková (2013) aj.

Díky těmto výzkumům jsou zmapovány některé dílčí jazykové oblasti psané produkce českých neslyšících. Jedná se např. o otázku užívání sloves (Racková, 1996, Zýková 1997), vyjadřování prostorových vztahů (Čechová, 1999), kategorii rodu v češtině neslyšících (Wagnerová, 2008) nebo otázku předložek (Bartošová, 2010 či Patočková, 2013). Jiné výzkumy se zabývaly psanou češtinou v rámci internetové komunikace (Šebková, 2008) či jazykovými interferencemi z českého znakového jazyka do psané češtiny (Ziebikerová, 2009). Otázce funkce a srozumitelnosti češtiny v psané intrakulturní komunikaci neslyšících se pak podrobně věnovala ve své práci Břinková (2012).

Z novějších prací se výzkumu písemného projevu neslyšících věnovala Komorná (2020). Ta zvolila vzorek jedenácti neslyšících žáků základních škol pro sluchově postižené ve věku 14–16 let. Výzkum byl soustředěn na kvalitativní analýzu narativních textů, které vznikly na podkladě obrázkového příběhu. Nejméně obtíží bylo zaznamenáno v oblasti slovní zásoby (přesto ale některé i rovina lexikální vykazovala), naopak nejvíce dokladů odchylek od většinové češtiny ukázala analýza morfosyntaktická. Přičemž v největší míře daní žáci chybovali v užívání sloves (v kategorii osoby a čísla či ve valenci).

Jak upozorňuje Komorná (2008a), žádné plošné výzkumy toho, jak neslyšící česky píšou, u nás neproběhly. Přesto díky výše zmíněným pracím jsou již známy některé specifické rysy psané češtiny neslyšících uživatelů.

1.2.1 Rysy psaného projevu českých neslyšících

Určitá specifika psané češtiny neslyšících uživatelů shrnuje ve své práci Komorná (2008a). Přestože se výzkumy prováděly na různých typech textů (veřejných i soukromých, intrakulturních a interkulturních atd.) Komorná uvádí jako jeden z rysů *jednorodost textů*.

Tzn., že „*neslyšící autoři píší své texty stále stejně, využívají stejné prostředky, stejný způsob psaní bez ohledu na to, kdo je adresátem dopisu, zda jde o dopis soukromý, nebo veřejný atp.*“ (tamtéž, 2008a, s. 42).“

Další z charakteristik, jež je hojně zmiňována v pracích Macurové (srov. Macurová, 1995 či Macurová, 2018b), jsou *citace z češtiny*.¹³ Jedná se převážně o využívání částí textů od jiných pisatelů, které neslyšící považují za správné. Tato tendence zasazování citovaných konstrukcí může vycházet z faktu, že sami neslyšící si uvědomují své omezené kompetence v psané češtině a tímto způsobem své texty „vylepšují“ (viz např. Komorná, 2008a).

Dále bývají texty neslyšících pisatelů charakterizovány jako *kratší*, obsahující spíše *jednoduché věty*. Lze zaznamenat rovněž *nesouvislost* a *nespojitosť* větných celků. Ty bývají za sebou řazeny čistě mechanicky, často chybí prostředky spojování a textového odkazování (srov. Komorná, 2008a).

Komorná (2008a) ostatní typické chyby neslyšících uživatelů oproti pisatelům slyšícím dělí na základě toho, jak je vznik těchto chyb vysvětlován.

První skupinu tak tvoří chyby, které bývají zdůvodňovány např. nevhodnou výukou češtiny. Do této skupiny mimo jiné patří:

- **Nevhodný výběr slov**
- **Komolení slov** (včetně metateze a elize grafémů)
- **Chyby ve valenci** sloves a předložek
- **Obtíže s gramatickým rodem** a s tím související **chybování ve shodě** (shoda přídavných a podstatných jmen či přísudku s podmětem)

Další okruh chyb bývá vysvětlován jazykovými interferencemi, tedy pronikáním struktur českého znakového jazyka do psané češtiny. Mezi ně řadíme např.:

¹³ Macurová tyto citace dělí na citace *funkcí* – tedy citace typu „*Předem mého dopisu...*“, „*Srdečný pozdrav...*“ apod., které sice mohou vykazovat jisté deformace (např. větná kontaminace, elize aj.), četnost jejich výskytu může být přílišná či mohou suplovat celé sdělení a stávat se tak pouze výrazem kontaktu, přesto jsou funkčně „na místě“. Jinak řečeno jsou noremní funkčně i přes případné strukturální nepatříčnosti. Naopak druhý typ citací, citace *struktur standardní češtiny*, nevykazuje žádné deformity, jsou po stránce gramatiky zcela odpovídající, ovšem jejich zapojení do kontextu je velmi volné, mohou být i zcela nezapojené (více viz Macurová, 2018b).

- Záměnu sloves být a mít
- Lexikální vyjadřování času a dalších gramatických významů
- Vyjadřování záporu pomocí výrazu vůbec
- Nerozlišování důsledku (proto) a důvodu (protože)
- Specifický slovosled
- Vypouštění/přidávání/nahrazování slov
- Absenci pasiva aj.

Jelikož část chyb může být vysvětlována nevhodnou výukou češtiny (viz výše) a naše práce je primárně zaměřena na neslyšící žáky, v následující kapitole si představíme, jakou podobu má vzdělávání neslyšících v České republice. Vzhledem k faktu, že respondenti našeho výzkumu jsou středoškoláci, bude se kapitola věnovat převážně sekundárnímu vzdělávání a s ním spojeným otázkám státní maturity z českého jazyka.

2 Sekundární vzdělávání neslyšících v České republice

Vzdělávání neslyšících žáků v rámci středních škol podléhá v České republice zákonu č. 561/2004 Sb.¹⁴, který mimo jiné hned ve svém úvodu stanovuje, že:

„Vzdělávání je založeno na zásadách

- a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,*
- b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce.“*

Žáci neslyšící by tedy měli mít stejné možnosti vzdělávání, včetně vzdělávání sekundárního, stejně jako žáci intaktní.

Podstatný pro tuto otázku je § 16 školského zákona, jež řeší vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Definice těchto žáků je stanovena takto: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* Podpůrná opatření jsou různého druhu, pro neslyšící žáky jsou zejména podstatná opatření v podobě možnosti **využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých** (viz § 16 odst. 1 d) školského zákona) a **využití tlumočnicka českého jazyka a přepisovatele pro neslyšící** (viz § 16 odst. 1 h) školského zákona).

Neslyšící žáci by měli mít přístup k informacím v jazyce, který odpovídá jejich potřebám. K tomuto viz § 16 odst. 7 ŠZ. Z tohoto odstavce vyplývá několik podstatných informací. Zaprvé žák má právo na vzdělávání pomocí komunikačního systému, který odpovídá jeho potřebám (jak již bylo zmíněno výše). Neslyšící žáci by tedy měli mít možnost vzdělávat se v českém znakovém jazyce. Další podstatným bodem je to, že v rámci jejich edukace však není opomíjen jazyk majoritní společnosti, tedy alespoň psaná podoba českého jazyka. Neméně důležitý fakt ovšem je, že český jazyk by v případě neslyšících žáků měl být

¹⁴ Dále bude užíváno označení školský zákon či zkratka ŠZ.

vyučován metodami využívanými ve vzdělávání žáků cizinců, jinak řečeno měl by být vyučován jako jazyk cizí (čili jako jazyk druhý, L2).

Výše zmiňované podmínky by měly být žákům poskytovány v rámci běžných středních škol, ovšem i v sekundárním vzdělávání existují školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona. Tyto školy jsou školským zákonem definovány takto: „*Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo **sluchovým postižením**, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. **Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání.***“

Středních škol pro žáky se sluchovým postižením zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona je v České republice několik. Pro tuto práci jsou podstatné zejména ty, které nabízejí obory zakončené maturitní zkouškou. Přehled středních škol pro žáky se sluchovým postižením viz Tabulka 1 níže.

Název školy	Maturitní obory
Střední škola, střední odborné učiliště a odborné učiliště Gellnerka Brno	ano
Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené, České Budějovice, Riegrova 1	ne
Vyšší odborná škola, Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549	ano
Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4	ne

Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 2, Ječná 27	Ano
Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Holečkova 104/4, Praha 5	Ano
Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 5, Výmolova 169	Ano
MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí	Ano

Tabulka 1. Přehled středních škol pro žáky se sluchovým postižením.

V případě vzdělávání žáků se sluchovým postižením, zejména pak žáků neslyšících, je rovněž důležité si uvědomit, že přístup k jejich edukaci se v rámci různých škol může odlišovat. Následující podkapitola se věnuje stručnému představení některých možných přístupů.

2.1 Výuka češtiny pro neslyšící žáky

V otázce výuky neslyšících žáků je podstatné rozlišení přístupu monolingvního či monokulturního a naopak přístupu bilingvního/bikulturního. To, jak se k neslyšícím žákům přistupuje, se odráží ve všech výukových předmětech, pro nás je však podstatný rozdíl ve výuce jazykové. Jak je ve výuce vnímám znakový jazyk má vliv na výuku jazyka většinového, v našem případě tedy jazyka českého.

2.1.1 Monolingvní/monokulturní přístup

Metod monolingvismu či monokulturnismu existovalo a existuje několik. Obecně se usuzuje, že jejich počátky sahají do 18. století do Německa.¹⁵ Jak uvádí Hudáková (2008), měli někteří autoři v nedávné minulosti názor, že vzhledem ke špatným výsledkům tohoto typu vzdělávání dětí s vadou sluchu, zejména těch prelingválně neslyšících, budou postupně přístupy monolingvní/monokulturní překonány a nahrazeny efektivnějšími přístupy bilingvními/bikulturními, popř. totální komunikací. Ovšem díky velkým posunům v rámci

¹⁵ Odtud v literatuře používaný název německá metoda.

techniky (tedy s rozvojem digitálních sluchadel a kochleárních implantátů) se i v dnešní době rozrůstají řady příznivci monolingvních a monokulturních vzdělávacích programů (tamtéž, 2008).

Jak již bylo zmíněno výše, neexistuje pouze „jeden monokulturismus/monoligvismus“. Metod hlásících se k tomuto přístupu lze nalézt vícero, jmenujme ve shodě s Hudákovou (2008) např. strukturovaný oralismus, auditivně-verbální metodu či mateřskou reflexivní metodu.¹⁶ Jednotlivé metody se liší např. tím, zda umožňují dítěti vnímat mluvenou řeč pouze sluchem (unisenzorické) či i za pomoci zraku (odezíráním, tedy metody multisenzorické), zda kladou důraz kromě mluvené řeči také na její psanou podobu apod. Ovšem všem je v jisté míře společný názor, že pro děti se sluchovým postižením (tedy i děti neslyšící) je mateřským jazykem jazyk okolní slyšící společnosti a dítě je vedeno k začlenění do této společnosti. Hlavním cílem je naučit tyto děti mluvit, důraz je kladen na časný a intenzivní sluchový trénink a časně vystavení dítěte sluchovým podnětům (Hudáková, 2008).

Při takovémto způsobu vzdělávání žáků se sluchovým postižením v našem prostředí je tedy jako jejich první jazyk vnímán jazyk český, přičemž je zřejmá snaha je jazykově vzdělávat, jako kdyby sluchové postižení neměli. Pokud to není možné (vzhledem k typu, stupni aj. sluchové vady), dochází k využívání různých reedukačních, kompenzačních a rehabilitačních postupů (Andrejsek et al., 2018).

2.1.2 Bilingvní/bikulturní přístup

Jak již ze samotného názvu vypovídá, tyto přístupy jsou založeny na uznání práva žáků se sluchovým postižením být vzděláváni a vychovávaní ve dvou jazycích, ve dvou kulturách – a to jednak v jazyce a kultuře většinové, intaktní společnosti, ale, což je důležitější, i v jejich vlastní kultuře (tedy zejména v kultuře Neslyšících¹⁷) a ve znakovém jazyce.

¹⁶ Pro základní popis těchto metod viz Hudáková, A. (2008): *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*.

¹⁷ Neslyšící s velkým počátečním písmenem označuje příslušníka jazykové a kulturní menšiny, v definici tohoto pojmu tak ustupuje medicínský pohled na neschopnost slyšet do pozadí. K otázce kultury Neslyšících viz např. práce Lanea (2013).

Hlavním cílem, jak uvádí Hudáková (2008, s. 60), je „*umožnit jim dosáhnout co největšího osobnostního, sociálního a kulturního rozvoje.*“ Důležitý pro tento přístup je názor, že pro děti, jež nemohou spontánně plnohodnotně vnímat a produkovat mluvenou řeč, je prvním jazykem jazyk znakový.¹⁸ Skrz něj by mělo být vychovááno a vzděláváno, skrze něj poznávat svět a komunikovat s okolím (Andrejsek et al., 2018).

Podobně jako u monolingvismu i v tomto přístupu můžeme nalézt vícero metod. Existuje však několik zásad, které by při bikulturní/bilingvní výuce měly být dodržovány. Hudáková (2008) zmiňuje tyto:

1. Znakovému jazyku v jeho přirozené podobě by dítě mělo být vystaveno co nejdříve, přičemž musí jít o skutečný znakový jazyk, nikoli o vizualizovaný mluvený jazyk – v našem prostředí by děti tedy měly být co nejdříve vystaveny českému znakovému jazyku, nikoli znakované češtině. Znakový jazyk je poté prvním jazykem dítěte.
2. Děti se sluchovým postižením by měly být seznamovány rovněž se svou kulturou, měly by mít od raného dětství možnost kontaktu s těmi, kteří se cítí být členy jazykové a kulturní menšiny Neslyšících. Takoví jedinci jsou pro ně nejen jazykovým vzorem, ale rovněž vzorem sociálním a kulturním.
3. Veškerý personál institucí vzdělávajících bilingvně/bikulturně žáky se sluchovým postižením by měl ovládat oba jazyky, a to nejen učitelé, ale i ostatní zaměstnanci. Slyšící personál by měl na co možná nejvyšší úrovni ovládat jazyk znakový, neslyšící by měli na co nejvyšší úrovni být schopni užívat psanou podobu většinového jazyka, případně umět rovněž komunikovat orálně.
4. Oba jazyky mají ve výchově a vzdělávání své stálé místo. První jazyk není pouhým nástrojem pro dosažení komunikačních kompetencí v jazyce druhém (Andrejsek et al., 2018).
5. Znakový jazyk i jazyk většiny nejsou jen jazyky vyučovacími, ale jsou oba rovněž samostatným předmětem studia. Prioritou je rozvoj gramotnosti dítěte.

¹⁸ Situace neslyšících dětí je však v otázce mateřského jazyka komplikována faktem, že pouze 5–10 % těchto dětí se rodí do neslyšících rodin. Většina z nich se tedy rodí do prostředí, které neovládá znakový jazyk, a tedy pouze zmíněné malé procento dětí má možnost si znakový jazyk osvojit spontánně v rodinném prostředí.

6. Oba jazyky jsou používány odděleně. Každý z jazyků má být vázán na konkrétní osoby, činnosti, místa atd.
7. Podstatný je onen bikulturismus – žáci nejsou seznamováni pouze se dvěma jazyky, ale rovněž i se dvěma kulturami – kulturou Neslyšících (mělo by být zahrnuto i studium „hluchoty“, „Deaf Studies“), ale i světem jedinců bez vady sluchu.

Jak z výše uvedeného vyplývá, znakový jazyk se při takovém přístupu stává jazykem učební komunikace a zároveň je žákům předáván jako samostatný předmět. Gramotnost ve znakovém jazyce se tak stává „první gramotností“ a většinový jazyk, v našem prostředí jazyk český, je chápán jako jazyk druhý (Cícha Hronová et al., 2011a).

Vzhledem k faktu, že český jazyk je tedy pro neslyšící žáky v tomto přístupu jazykem druhým, v jeho výuce jsou bez pochyby přínosné metody a postupy známé z výuky cizích jazyků a z výzkumů s touto oblastí spojených. K tomuto lze doporučit např. publikaci Komorné (2008a) *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*, vybrané články v elektronickém sborníku *Čeština ve výuce neslyšících* (2011a), *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Čeština jako druhý jazyk. 1. část* (2018) a *2. část* (2019) aj.

Rozvoj řečových dovedností by měl být v rámci českého jazyka pro neslyšící žáky soustředěn na oblast produkce a percepce/recepce psaného textu, tedy dovedností psaní a čtení s porozuměním (Cícha Hronová et al., 2019). Neslyšící je potřebné učit češtinu v psané podobě tak, aby dosáhli jazykové úrovně, která jim umožní nakládat s psanými texty funkčně a díky tomu fungovat ve většinové společnosti (tamtéž, 2019).

Je otázkou, nakolik se bikulturní a bilingvální přístup využívá v českém prostředí. Otázce bikulturního a bilingvního vzdělávání na českých školách se ve své bakalářské práci věnovala také Nováková (2013). Ta se snažila provést šetření v rámci všech škol pro sluchově postižené v ČR. Mělo se jednat o anketu, analýzu ŠVP MŠ a ZŠ a ve školách, které deklarují bilingvismus, zamýšlela autorka provést i náslechy. Bohužel se Novákové nakonec podařilo provést sondu pouze do některých škol, některé účast na výzkumu zcela odmítly. Přesto lze uvést některé závěry práce. Autorka (Nováková, 2013) uvádí, že se 5 z tehdejších 11 zkoumaných škol hlásilo k bilingválnímu přístupu (deklarovaly to na svých webových stránkách). Zároveň došla k závěru, že školy, které se k němu nehlásí, ho rovněž, byť

implicitně, nerealizují. Celkově lze říct, že školy pro sluchově postižené v ČR, kromě těch, které pracují monolingvně/monokulturně, lze charakterizovat jako zařízení užívající simultánní komunikaci, a to ve výuce i v běžném kontaktu. Celkově se dle autorky (Nováková, 2013, s. 69) snaží o „*asimilaci svých dětí a žáků do většinové společnosti, nikoliv o jejich skutečný bilingvismus v českém jazyce a v českém znakovém jazyce a kulturní pluralitu.*“ Na základě provedeného výzkumu Nováková (tamtéž, 2013) označuje pouze jednu školu jako bilingvní/bikulturní, přičemž její přístup přirovnává ke skandinávskému bilingválnímu modelu.¹⁹

Vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením se v minulosti věnovala také *Tematická zpráva – Vzdelávání dětí a žáků se sluchovým postižením (v mateřských a základních školách zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ)* České školní inspekce z let 2016 a 2017. Dle výsledků této zprávy jsou právě žáci se sluchovým postižením častěji vzděláváni v běžných třídách MŠ než ostatní děti se SVP,²⁰ ovšem naopak žáci se sluchovým postižením jsou výrazně častěji zařazováni do ZŠ zřízených dle § 16. odst. 9 ŠZ. Pro nás je však podstatný závěr, dle kterého vyplývá, že český znakový jazyk je „*využíván v menší než adekvátní míře, a to jak z důvodu nedostatku kvalifikovaných odborníků (např. tlumočnicků), tak i proto, že významná část dětí a žáků se sluchovým postižením dokáže komunikovat jinými komunikačními prostředky* (Tematická zpráva, 2017, s. 29).“ S tím souvisí i vybraná negativní zjištění této zprávy, mezi něž patří:

1. Nedostatečná znalost ČZJ mezi učiteli a již zmíněny nedostatek kvalifikovaných tlumočnicků do tohoto jazyka. Z tohoto důvodu vyplývá nižší míra využívání tohoto základního komunikačního prostředku.

¹⁹ Ve své práci (Nováková, 2013) uvádí, že je tento model rovněž nazýván švédský (vzhledem k tomu, že primárně byl využíván právě ve Švédsku). V tomto modelu se švédština (tedy jazyk většinové společnosti) vyučuje jako jazyk cizí, vyučovaný kontrastivní metodou – srovnáním se znakovým jazykem. Kontrastivní metoda je užívána zejména u dětí, pro něž je prvním jazykem švédský znakový jazyk, jako jazyk L2 se tyto děti učí psanou švédštinu. Model však zohledňuje rovněž žáky, kteří preferují mluvenou švédštinu, přičemž ti jsou seznamováni s životem komunity švédských Neslyšících a jako první cizí jazyk se učí švédský znakový jazyk, přestože se primárně identifikují s většinovou, slyšící, společností (Hudáková, 2008).

²⁰ Speciální vzdělávací potřeby.

2. Zpráva rovněž zmiňuje nedostatek vhodných materiálů pro výuku českého jazyka i pro výuku neязыkových předmětů u sluchově postižených žáků, kteří preferují ČZJ.
3. Nedostatečné využívání nabídek vzdělávání pedagogů v otázkách kultury a komunity Neslyšících a komunikace s těmito dětmi a žáky.²¹

Přestože se tato zpráva k otázce biculturismu/bilingvismu výslovně nevyjadřuje, z citovaných závěrů lze usuzovat, že na většině škol (mateřských a základních) tento přístup v plné míře využíván není. Je však důležité podotknout, že školy, které jsou v tomto šetření zahrnuty a v té době vzdělávaly alespoň jedno dítě se sluchovým postižením, většinou byly dle zřizovací listiny zřízeny pro děti a žáky s jiným než sluchovým postižením. Jde tedy o školy, které vzdělávají i děti s jiným druhem postižením, a pro většinu jejich žáků otázka bilingvismu/biculturismu není relevantní. Dále je záhodno zmínit, že ve zprávě nejsou zahrnuty pouze neslyšící jedinci, ale rovněž ti, u nichž lze konstatovat kombinaci více druhů postižení, ti, kteří využívají určité kompenzační pomůcky atd. Ne všichni žáci tedy upřednostňují komunikaci a vzdělávání v ČZJ a je pro ně vhodný jiný než bilingvální přístup. I přesto zpráva (2017, s. 12) uvádí, že „v přibližně 10 % škol vzdělávajících žáky se sluchovým postižením výuka českého znakového jazyka chybí, přestože by byla přínosná.“

Ani Nováková (2013), ani Tematická zpráva se však nevěnují bilingvismu na středních školách. Je tedy otázkou, jak výuka češtiny v jejich prostředí probíhá.

2.2 Modifikovaná maturitní zkouška z českého jazyka

Pro nastínění toho, co by neslyšící žáci měli ovládat v rámci písemného projevu v českém jazyce, může posloužit státní maturita z českého jazyka, která je pro všechny žáky zakončující střední vzdělávání maturitní zkouškou povinná. Vzhledem ke specifickým osvojování českého jazyka těmito žáky ji však skládají v modifikované úpravě. S přihlédnutím k faktu, že respondenty našeho výzkumu by měli být žáci maturitních oborů a písemná část této zkoušky sloužila rovněž jako inspirace pro vytvoření vlastního zadání pro získání dat, nyní stručně přiblížíme, jak upravená maturita z českého jazyka vypadá.

²¹ Přičemž, jak z výše uvedeného vyplývá, pro biculturní/bilingvální přístup je právě podstatné i toto vzájemné poznávání kultur.

Žáci neslyšící spadají do skupiny žáků s *přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky* (pro detailnější seznámení s touto skupinou viz *Příloha č. 2 k vyhlášce č. 177/2009 Sb.*), přičemž podle typu vzdělávacích potřeb jsou tito žáci zařazeni do kategorie *sluchové postižení*. Všechny kategorie se dále rozdělují podle míry požadovaných uzpůsobení do skupin 1–3. Pro neslyšící žáky spadající do skupiny 3²² platí stejná uzpůsobení jako pro žáky ze skupiny 2,²³ navíc však mají přiznané konání modifikované zkoušky z českého a cizího jazyka či právo na tlumočení do českého znakového jazyka.

Zkouška z českého jazyka v úpravě pro neslyšící se obsahově blíží zkoušce z českého jazyka jako jazyka cizího, přičemž neobsahuje zkoušku z literatury, dále oproti jiným zkouškám z cizího jazyka nezahrnuje poslech a ústní část je realizována písemně formou chatu.

Zkouška se tedy skládá ze tří částí: **didaktického testu** ověřujícího jazykové kompetence a čtení s porozuměním, **písemné práce** a **ústní zkoušky** vedené, jak již bylo zmíněno, prostřednictvím chatové interakce.

Pro tuto práci je nejrelevantnější část písemné práce, proto ji nyní o něco více přiblížíme. Písemná práce sestává ze dvou částí. Obě části mají strukturované zadání, které upřesňuje téma, typ a rozsah textu či další požadavky na výsledný text (Andrejsek, 2015). Součástí zadání může být i určitý počáteční stimul, např. krátký výchozí text, leták aj. (tamtéž, 2015). V první části mají žáci napsat text v rozsahu 120–150 slov, ve druhé pak text kratší, o 60–

²² „Skupina 3 (SP-3-T; SP-3-T-A) – žáci se sluchovým postižením (převážně žáci prelingválně neslyšící) nebo žáci se souběžným postižením více vadami různé etiologie, kteří za svůj mateřský jazyk považují český znakový jazyk. Žáci primárně komunikují českým znakovým jazykem, případně komunikují prostřednictvím jiného komunikačního systému, který není odvozen od českého jazyka; pracují s upravenou zkušební dokumentací. Žáci vykonávají modifikovanou zkoušku: český jazyk a anglický jazyk v úpravě pro neslyšící. Žáci využívají služby tlumočnicka (v případě postižení více vadami navíc služby asistenta) (vyhláška č. 177/2009 Sb., příloha č. 2).“

²³ Jedná se o „navýšení časového limitu o 100 %; formální úpravy zkušební dokumentace; možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu; obsahové úpravy (včetně nahrazení některých úloh); kompenzační pomůcky; možnost využití služeb tlumočnicka nebo asistenta; vyloučení poslech z cizího jazyka.

N – navýšení čas. limitu o 100 %; zkušební dokumentace bez úprav; kompenzační pomůcky; možnost využití služeb tlumočnicka nebo asistenta; vyloučení poslech z cizího jazyka (viz Přehled uzpůsobení podmínek konání společné části maturitní zkoušky, 2020).“

70 slovech. Typy textů požadované v zadání jsou různé, přičemž platí, že v každé části je požadavek na výsledný text odlišný. Andrejsek (2015) uvádí tato možná zadání:

Typy textů používané v první části písemné práce z českého jazyka v úpravě pro neslyšící:²⁴

- dopis (formální/neformální)
- e-mail (formální/neformální)
- vypravování
- charakteristika
- článek
- zpráva
- popis.

Typy textů používané v druhé části písemné práce z ČJN:

- e-mail (formální/neformální)
- zpráva
- vzkaz
- popis
- instrukce/návod.

Na vyhotovení obou částí mají žáci 180 minut. Povoleno je užívání slovníků a jazykových příruček. Zadání je dostupné v českém jazyce a zároveň i v českém znakovém jazyce.

Důležité je zmínit, že výsledné práce by svou úrovní měly odpovídat minimálně úrovni B1 dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (viz níže). Pro lepší představu v následující podkapitole tuto úroveň v otázce písemného projevu v českém jazyce krátce popíšeme.

2.3 Úroveň B1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky

Společný evropský referenční rámec pro jazyky je dokument, který „*poskytuje obecný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě*“ (SERRJ, 2002, s. 1). SERRJ cílí k překonání bariér v komunikaci mezi pracujícími v oboru moderních jazyků, které vznikají vlivem existence různých

24 Dále označované zkratkou ČJN.

vzdělávacích systémů napříč Evropou. Tímto poskytnutím „společného základu pro srozumitelný popis cílů, obsahu a metod Rámec přispěje ke srozumitelnosti kursů, sylabů a systému kvalifikačních osvědčení, a tak podpoří mezinárodní spolupráci v oblasti moderních jazyků (tamtéž, 2002, s. 1).“

Společné referenční úrovně jsou děleny na úroveň **uživatele základů jazyka** (A1, A2), **samostatného uživatele** (B1, B2) a **zkušeného uživatele** (C1, C2).

Jak bylo zmíněno výše, neslyšící žáci při maturitní zkoušce musí v českém jazyce dosahovat minimálně úrovně B1. Nyní si tedy představíme modelové deskriptory pro tuto požadovanou úroveň, a to konkrétně pro písemný projev na této úrovni.

Obecně jsou kompetence uživatele jazyka na úrovni B1 popsány takto (SERRJ, 2002, s. 112):

„Má dostačující vyjadřovací prostředky k tomu, aby se domluvil(a) a aby se vyjadřoval(a) pomocí své slovní zásoby jen s určitou mírou zaváhání a opisných jazykových prostředků v rámci tematických okruhů jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události, ale omezená slovní zásoba způsobuje opakování a občas dokonce formulační obtíže.“

Konkrétněji pro písemný projev to znamená, že jazykový uživatel na úrovni B1 je schopný napsat souvislý text, který je jednoduše členěný a týká se okruhu známých témat, text lze charakterizovat jako řada kratších úseků spojená do lineárního sledu (SERRJ, 2002). Pro různé texty jsou kompetence blíže specifikovány, viz Tabulka 2 níže.

	Charakteristika kompetencí
Samostatný písemný projev	Dokáže napsat velmi jednoduše členěné a podrobné popisy týkající se různých témat v oblasti jeho/jejího zájmu. Dokáže popsat zážitky a vylíčit své pocity a své reakce

	<p>v jednoduchém souvislém textu. Dokáže napsat popis události, nedávného výletu, ať skutečného, či smyšleného. Dokáže vyprávět příběh.</p>
Zprávy a pojednání	<p>Dokáže psát krátká jednoduchá pojednání týkající se témat, která ho/ji zajímají. Dokáže s jistou dávkou sebedůvěry shrnout nashromážděné faktografické informace týkající se běžných i méně běžných záležitostí v rámci jeho/jejího oboru, napsat o nich zprávu a vyjádřit o nich svůj názor.</p> <p>Dokáže napsat velmi krátké zprávy ve standardizované konvenční formě, které sdělují běžné faktografické informace a zdůvodňují určité činnosti.</p>
Písemná interakce	<p>Dokáže sdělit informace a myšlenky týkající se jak abstraktních, tak konkrétních témat, ověřit si informace a zeptat se na problémy nebo problémy poměrně přesně vysvětlit. Umí napsat osobní dopisy a poznámky, požadovat a sdělit jednoduché, bezprostředně důležité informace a vysvětlit, co považuje za důležité.</p>
Korespondence	<p>Dokáže v osobních dopisech sdělit zprávy a vyjádřit myšlenky o abstraktních nebo kulturních tématech, jakými jsou hudba a filmy. Umí napsat osobní dopisy popisující zážitky, pocity a události.</p>

Poznámky, vzkazy, formuláře	Dokáže zaznamenat vzkazy týkající se dotazů a vysvětlení problémů. Dokáže napsat krátká sdělení obsahující jednoduché informace bezprostředně důležité pro přátele, pracovníky ve službách, učitele a ostatní lidi, kteří jsou součástí jeho/jejího každodenního života, a srozumitelně přitom vyjádří, co považuje za důležité.
-----------------------------	--

Tabulka 2. Charakteristika kompetencí uživatelů jazyka na úrovni B1 pro dané texty.

Pro písemný projev je rovněž jistě dobré zmínit míru ovládnutí gramatiky jazyka. Na úrovni B1 je gramatická správnost popsána dle SERRJ (2002, s. 116) takto: „(...) *všeobecně ovládá gramatiku dobře, ačkoliv vliv mateřského jazyka je postřehnutelný. Chyby se objevují, ale je jasné, co chce vyjádřit. Přiměřeně správně používá repertoár běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací.*“

V otázce ortografie jsou kompetence uživatele na řešené úrovni charakterizovány tímto způsobem: „*Dokáže vytvořit souvislý text, který je celkem srozumitelný ve všech částech. Pravopis, interpunkce a úprava textu jsou natolik přesné, že ve většině případů je možné text sledovat* (tamtéž, 2002, s. 120).“

Jako další aspekt, který je podstatný jak pro písemný, tak ústní projev a specifikuje míru ovládnutí daného jazyka, uvedme ještě adekvátnost z hlediska sociolingvistiky. Tu autoři SERRJ (2002, s. 124) popisují pro úroveň samostatného uživatele následovně: „*Dokáže k vyjádření používat širokou škálu jazykových funkcí a v jejich rámci reagovat, a k tomu využívá nejběžnějších vyjadřovacích prostředků neutrálního funkčního stylu. Je si vědom(a) zásadních zdvořilostních norem a podle toho se chová. Uvědomuje si nejdůležitější rozdíly ve zvycích, v obvyklé jazykové praxi, postojích, hodnotách a víře, které jsou dominantní v daném společenství a které jsou typické pro jeho/její jazykové zázemí, a vědomě je vyhledává.*“ Lze tedy konstatovat, že uživatel B1 by měl být seznámen se základními zdvořilostními normami a měl by je být schopen aktivně užívat, a to i v písemném projevu.

Jak z výše řečeného vyplývá, texty vytvořené uživatelem jazyka na úrovni B1 by pro recipienta měly být již ve většině případů dobře srozumitelné a je tedy možné vyvodit, co autor chtěl textem sdělit. Nakolik se toto daří v případě neslyšících pisatelů v českém jazyce se pokusíme nastínit v našem výzkumu.

3 Pragmatika

Při analýze získaných textů českých neslyšících se zaměříme konkrétně na pragmatické aspekty těchto písemných prací. Proč je pragmatika při výuce českého jazyka u neslyšících žáků (a nejen u nich) důležitá a co konkrétně oblast pragmatiky zahrnuje, se pokusíme přiblížit v této kapitole.

Otázce pragmatiky ve výuce češtiny jako cizího jazyka pro české neslyšící se věnuje ve svém článku Komorná (2008b). Jak v úvodu uvádí, ve výuce druhého jazyka (tedy i ve výuce češtiny v případě neslyšících žáků) „v centru pozornosti (...) stojí rozvoj tzv. *lingvistických kompetencí, z nichž nejdůležitější (ne však jedinými) jsou kompetence lexikální (...) a kompetence gramatické* (tamtéž, 2008b, s. 16).“ Jak však dále zmiňuje, tyto kompetence nejsou jediným předpokladem toho, aby se jedinec stal úspěšným uživatelem daného jazyka – pro plnohodnotnou komunikaci v cizím jazyce si musí osvojit rovněž kulturu daného jazykového společenství, tedy kompetence sociolingvistické a pragmatické (tamtéž, 2008b).

Dle Komorné (2008b) se v případě kompetencí pragmatických jedná o „*znalosti a dovednosti, které se vztahují k tomu, jak jazyk užívat v komunikační praxi*.“ Jako příklad uvádí uspořádání vět v takovém pořadí, aby tvořily souvislý jazykový projev, dále pak znalosti a dovednosti, které uživatelé jazyka využívají v mluveném či psaném projevu k vyjádření různých komunikačních funkcí (např. formulace otázky či odpovědi na otázky, žádosti, nabídky, omluvy aj.).

Jednoznačná definice pragmatiky je obtížná. Její rozsah a vymezení se u různých autorů liší (ke shrnutí odlišných přístupů viz např. Hirschová, 2013, či Saicová Římalová, 2014). Vzhledem k rozsahu této práce a jejímu nikoli čistě lingvistickému pojetí se pokusíme pouze o stručné nastínění této problematiky a přiblížení jen některých otázek, které do pragmatiky spadají.

Pragmatiku lze definovat jako nauku o vztahu užívání jazykových znaků a účastníků komunikace se zohledněním komunikačního kontextu (Nekula, 2002). Jak uvádí Hirschová (2013) opakující se klíčová slova při snaze o definici pragmatiky jsou: *užívání jazyka, fungování jazyka ve společnosti, kulturní a sociální kontext*. Dalšími klíčovými pojmy jsou *kontext a komunikační situace*, přičemž Hirschová (2013, s. 13) vnímá kontext „*jako*

jazykové okolí, a to jak bezprostřední, tak i širší, v rámci komunikačního celku“ a komunikační situaci označuje „okolnosti, za nichž se komunikace (...) odehrává, a všechny její složky,²⁵ které jsou pro komunikaci relevantní.“

Saicová Římalová (2014) ve své příručce uvádí, že ovládnutí jazykových jevů, které jsou v pragmatice obvykle zkoumány, nám usnadňuje komunikaci, naopak jejich neovládnutí může snadno vést k nedorozuměním či konfliktům. Právě osvojení pragmatiky bývá jednou z nejobtížnějších oblastí při učení se cizímu jazyku a rovněž výuka této oblasti nebývá jednoduchá.

Pro účely této práce v následujících podkapitolách velmi stručně nastíníme téma deixe, zdvořilosti a s tím související pojem řečové etikety.

3.1 Deixe

Deixí se rozumí „*ukazování k jednotlivým komponentům aktuální situace, resp. kontextu v nejširším smyslu (ten v případě textové deixe zahrnuje i bezprostřední kontext jazykový, tj. kotext). Takové ukazování se uskutečňuje prostřednictvím specifických ukazovacích výrazů, tj. deiktických výrazů / deiktických slov* (Hirschová, 2017).“ Mezi prostředky deixe patří např. zájmena osobní, ukazovací, zájmenná příslovce (jako *tady, ted'* apod.) či některé prostředky gramatické – slovesná osoba a čas (Saicová Římalová, 2014). Pro výrazy typu *já, ty, ted', tady* se užívá také označení shiftery, jelikož jejich význam se mění dle toho, kdo je užívá, případně mohou být označovány jako indexy (tamtéž, 2014).

Můžeme odlišit několik typů deixe: deixi situační neboli exoforu, která zahrnuje ukazování mimo text, a endoforu, deixi kontextovou, tedy odkazování uvnitř textu, ta se dále dělí na anaforu – odkazování dopředu, a kataforu – odkazování dozadu v textu (Saicová Římalová, 2014).

Dále lze deixi dělit dle toho, na kterou z oblastí odkazuje. Jedná se tedy o deixi prostorovou, časovou, personální, sociální a textovou (podrobněji srov. Hirschová, 2013).

²⁵ Jako nejdůležitější složky Hirschová (2013) uvádí mluvčího (produktora výpovědi), adresáta, komunikační záměry mluvčího, psychické faktory spojené s osobami mluvčího a adresáta, výpověď a její kontext.

3.1.1 Deixe prostorová

Prostorová deixe je součástí rozsáhlé sémanticko-pragmatické oblasti vyjadřování prostorových vztahů (Hirschová, 2013). Jak Hirschová (2013) dále uvádí, lze vydělit přinejmenším tři základní podoblasti těchto vztahů, a to lokalizaci (statické vztahy, základem je primární index *zde/tady*), významy pohybu (dynamické, základní výrazy *sem/tam*²⁶) a významy dimenzionální (např. *vlevo – vpravo, nahoře – dole* apod.). V prostorových vztazích v komunikaci se uplatňují dvě dvojice protikladů. Prvním východiskem je rozdíl orientace vzhledem k mluvčímu vs. orientace vzhledem k adresátovi.²⁷ Druhým je pak rozlišení orientace vzhledem k mluvčímu vs. orientace vzhledem k objektu.²⁸

3.1.2 Deixe časová

Jak název napovídá, v případě časové deixe je podstatou orientace v čase (Saicová Římalová, 2014). Na vyjádření časové deixe se kromě deiktických výrazů (např. *ted'*) podílejí rovněž koncovky a přípony slovesných tvarů, v češtině také významy vidu slovesa či prostředky lexikální (časové adverbialní výrazy a předložky). Základní časová deixe se orientuje podle okamžiku promluvy (Hirschová, 2013).

Deixi prostorovou a časovou lze rovněž vnímat společně jako deixi časoprostorovou, přičemž jejími primárními výrazy jsou *zde (tady)* a *ted'*, od nichž se odvíjí další odkazování na místo a okamžik promluvy (tamtéž, 2013).

3.1.3 Deixe personální

Deixe personální vztahuje výpověď k partnerům komunikace, jinak řečeno, odlišuje účastníky a ne-účastníky komunikační události (Hirschová, 2013). Projevuje se zejména

²⁶ Tento výraz lze užít i staticky (Hirschová, 2013).

²⁷ Hirschová (2013) uvádí příklad: *Jan stojí na protějším chodníku.* (vzhledem ke mně) vs. *Stojím na protějším chodníku.* (vzhledem k tobě).

²⁸ Opět uvedme příklad uvedený u Hirschové (2013): *Jan stojí před kostelem.* – v této větě výraz *před* může znamenat místo, které je z hlediska mluvčího umístěné před kostelem, či se může jednat o místo, které je z hlediska toho, kde se daný kostel nachází, před ním (lze užít u objektů, které mají tzv. kanonickou orientaci, tzn. že jako přední strana budovy se zpravidla chápe ta, kde se nachází hlavní vchod).

v systému osobních zájmen, přičemž 1. osoba označuje mluvčího, 2. osoba adresáta a 3. pak toho či to, o čem se mluví (Hirschová, 2013).

3.1.4 Deixe sociální

Referování k osobám podmíněné sociálními rolemi komunikantů, modifikované pravidly společenského chování vztahujícími se na užívání jazyka (neboli řečové etikety, viz níže) se nazývá deixí sociální. Volba prostředků této deixe je záležitostí mluvčího, který se rozhoduje na základě svých znalostí a zkušeností s typy komunikačních situací. Rovinami sociální deixe jsou identifikace – zahrnuje možnosti označování osob, způsoby užívání vlastních jmen apod., a rovina postojově-hodnotící – do volby prostředků pro označování osob, pro oslovování a referování se promítají vztahy komunikantů mezi sebou nebo ke třetím osobám, podrobněji srov. Hirschová (2013).

3.1.5 Deixe textová

Deixe textová neboli endofora označuje odkazování v rámci textu (viz výše). Prostředky této deixe bývají často zájmena osobní, ukazovací a vztažná a zájmenná příslovce (Hirschová, 2013).

3.2 Zdvořilost

V oblasti pragmatiky lze dle Hirschové (2013, s. 229) zdvořilost charakterizovat *„jako soubor řečových strategií, způsobů užívání, které jako hlavní cíl mají nejen bezproblémovou komunikaci (...), ale zejména seberealizaci a sebeobranu komunikujícího individua v interakci s jinými komunikanty.“* Teorii věnujících se tématu zdvořilosti v rámci pragmalinguistiky je vícero – např. zdvořilostní princip Leech (zahrnující maximy – „pokyny“, které ve zdvořilostní komunikaci mají být dodržovány), teorie tváře Brownové a Levinsona či teorie tykání a vykání Browna a Gilmana, pro podrobnější seznámení s těmito teoriemi viz přehled u Hirschové (2013) nebo Saicové Římalové (2014).

3.3 Řečová etiketa

V českém kontextu se zdvořilost a nezdvořilost v komunikaci spíše ztotožňuje s řečovou etiketou, ta popisuje, jaké lexikální prostředky a jaké způsoby výpovědi se v různých komunikačních sférách považují za zdvořilé a jaké nikoli (Hirschová, 2013). Zdvořilost i řečová etiketa se v různých kulturách liší a na jejich realizaci má vliv i řada pragmatických

faktorů – např. vztah mezi účastníky, jejich věk, sociální role či předchozí zkušenosti (Saicová Římalová, 2014). V českém jazyce se popis jazykových prostředků na ose zdvořilost – nezdvořilost týká především oblasti navazování a ukončování kontaktu (pozdravy, oslovení aj.), vyslovování názoru, hodnocení (a s tím souvisejícího uplatnění kondicionálu, modálních sloves, negace) či minimalizačních strategií a užívání zdvořilostních (viz Hirschová, 2013).

V následujících kapitolách se již budeme věnovat podobě našeho výzkumu, včetně analýzy pragmatických aspektů získaných textů neslyšících žáků.

4 Pragmatické aspekty v textech neslyšících žáků

Vlastní výzkum se zabývá jazykovou analýzou písemných textů neslyšících žáků z hlediska některých témat pragmatiky. Konkrétně se jedná o otázku deixe v těchto písemnostech, a to o deixi personální, textovou a sociální, a o zhodnocení prostředků řečové etikety. Pro naše účely budou hodnoceny např. jazykové prostředky užívané pro oslovení, otázka tykání/vykání v textu, ukončení písemnosti apod. (viz dále). Připomeňme stanovené otázky v Úvodu této práce:

- Dodržují neslyšící žáci ve svých textech náležitosti formální komunikace?
- Je v textech využito tykání/vykání adresátovi?
- Užívají respondenti odpovídající prostředky iniciování a ukončování písemné komunikace?
- Jsou respondenti schopni vyjádřit komunikační záměr nastolený zadanou úlohou?

Vzhledem k tomu, že respondenty výzkumu jsou žáci, je součástí této práce rovněž dotazník pro vyučující českého jazyka těchto žáků. Účelem je snaha alespoň částečně postihnout, v jakých podmínkách se písemným dovednostem tyto neslyšící žáci učí, a celkově tak přispět k popisu, jak výuka českého jazyka na školách pro sluchově postižené probíhá. Naši snahou bude odpovědět zejména na tyto otázky:

- Přistupují daní vyučující ke svým žákům jako ke studentům češtiny jako cizího jazyka?
- Jaká vnímají úskalí vyučování češtiny v případě neslyšících žáků?
- Věnují se pravidelně ve svých hodinách procvičování produkce písemných prací?

Sběr dat probíhal od září 2021 do března 2022. S žádostí o účast na výzkumu byly osloveny všechny střední školy pro žáky se sluchovým postižením zřízené dle § 16 odst. 9 ŠZ, na kterých je možnost studovat maturitní obory. Z těchto šesti škol (viz výše Tabulka 1) se k účasti vyjádřily pouze tři z nich, přičemž jednu školu v tomto čase nenavštěvovali žádní žáci, kteří by splňovali podmínky pro účast na výzkumu (tyto podmínky budou upřesněny v následující podkapitole). Pro zachování anonymity respondentů nebudeme zúčastněné školy dále specifikovat.

Výzkum probíhal distanční formou, tedy pouze prostřednictvím e-mailu, bez pozorování na školách.²⁹

4.1 Respondenti

Za respondenty výzkumu byla zvolena skupina středoškoláků studující maturitní obory na školách pro žáky se sluchovým postižením. Dále bylo specifikováno, že musí jít o žáky posledních či předposledních ročníků, kteří mají přiznanou úpravu závěrečné maturitní zkoušky ve skupině 3 (viz podkapitola 2.1).

Důvodem této specifikace byla snaha zahrnout alespoň částečně homogenní skupinu z hlediska typu sluchového postižení,³⁰ z hlediska preferovaného komunikačního systému³¹ a jazykové úrovně v českém jazyce.³²

Celkově se podařilo sehnat pouze čtyři respondenty. Důvodem tohoto nižšího počtu byl zaprvé malý zájem škol se výzkumu účastnit a zadruhé nízký počet žáků, kteří by v těchto ročnících měli plnit modifikovanou maturitní zkoušku z českého jazyka.

4.2 Podoba výzkumu

Jak již bylo řečeno, výzkum se skládá ze dvou částí – z jazykové analýzy písemných textů neslyšících žáků a z vyhodnocení dotazníků pro jejich vyučující českého jazyka.

Pro získání dat k první části bylo vytvořeno zadání úkolu, v jehož rámci měli respondenti napsat text o rozsahu 120–150 slov. Úloha byla inspirována podobou písemné části modifikované maturitní zkoušky z českého jazyka. Zadání bylo písemné, přičemž obsahovalo výchozí text, na který měli respondenti reagovat. Jako výchozí text byl zvolen krátký inzerát, přičemž respondenti měli vytvořit odpověď vyjadřující zájem o nabízenou

²⁹ Jedním z důvodů byla stále probíhající epidemie onemocnění Covid-19. Oslovení pedagogové tento způsob sběru dat preferovali.

³⁰ Tedy snaha, aby se účastnili žáci neslyšící, nikoli například žáci nedoslýchaví či využívající kochleární implantáty apod.

³¹ Modifikaci maturitní zkoušky z českého jazyka by měli mít přiznáni žáci, kteří za svůj mateřský jazyk považují český znakový jazyk (viz vyhláška č. 177/2009 Sb., příloha č. 2).

³² Jak již bylo uvedeno, u neslyšících žáků skládající maturitní zkoušku je doporučená minimální jazyková úroveň B1 dle SERRJ.

práci. Součástí úkolu byly dále určité požadavky na tyto písemné reakce. Bylo vytvořeno více variant – odlišnost spočívala pouze v uváděném městě ve výchozím inzerátu (viz Příloha 1a – Příloha 1c). Tyto obměny byly zvoleny z důvodu snahy přiblížit úlohu žákům dle města, kde sídlí jejich škola. Zadání bylo rovněž přetlumočeno do českého znakového jazyka. Přetlumočení bylo distribuováno v podobě krátkého videa. Cílem přetlumočení byla snaha eliminovat případné obtíže s vypracováním úkolu z důvodu neporozumění přečtenému zadání.

Dále byl vytvořen dotazník pro učitele českého jazyka neslyšících žáků. Ten se skládá z deseti otevřených otázek a jedné uzavřené podotázky (viz Příloha 2). Otázky zahrnují téma procvičování tvorby písemných textů, přípravy na maturitní zkoušky z českého jazyka, materiálů pro výuku apod. Získané odpovědi jsou shrnuty v samotné podkapitole, v Závěru pak na jejich základě odpovídáme na stanovené výzkumné otázky týkající se výuky češtiny v případě neslyšících žáků (viz výše).

4.3 Analýza textů neslyšících žáků

V rámci výzkumu byly nakonec získány pouze texty od čtyř respondentů (důvody viz výše). Žáci texty psali ručně na papír.³³ V sekci Přílohy lze nalézt přepsané verze těchto písemných prací (viz Příloha 3 – Příloha 6). V rámci přepisu bylo zachováno rozdělení textů do odstavců dle originálu a grafické projevy jako škrtnání, prepisování, vpisování aj. Toto zachování může poskytnout představu, co činilo pisateli při produkci obtíže. Z důvodu respektování anonymity žáků byla ve všech textech změněna uváděná jména a další informace, které by mohly vést k identifikaci autora, např. místní údaje, e-mailové adresy, telefonní čísla, věk apod. Všechna uváděná města v textech byla nahrazena městem Plzeň, ostatní údaje byly vyměněny náhodně. Změny byly provedeny i přes fakt, že není jisté, zda si žáci tyto osobní údaje při produkci sami nevymysleli.

Jak již víme, texty byly vytvářeny v rámci komunikační situace, která byla navozena zadanou úlohou, nejedná se tedy o texty z „běžné, přirozené“ komunikace. Přesto můžeme

³³ Tento způsob produkce se jeví být vhodnější nežli psaní na počítači, a to z důvodu nemožnosti kontroly pravopisu v programech Word apod. Přestože nejsou v této práci texty z hlediska gramatiky hodnoceny, lze takto jejich podobu vnímat jako více vypovídající o celkových jazykových dovednostech pisatelů.

komunikační situaci popsat následovně. Produktory písemné výpovědi jsou neslyšící žáci. Texty by měli pisatelé formulovat s vědomím, že adresátem je osoba, kterou neznají a je jejich potencionálním zaměstnavatelem.³⁴ Záměrem mluvčího (produktora) by mělo být sepsání odpovědi na přečtený inzerát, která by vyjadřovala zájem o nabízenou práci a zároveň umožnila produktorovi zjistit od adresáta určité další informace.

Tyto popsané složky komunikační situace by se měly projevit při výběru jazykových prostředků produktorem. Jaké prostředky zvolili pisatelé v rámci oblasti personální, textové a sociální deixe či v oblasti řečové etikety se pokusíme postihnout v následujících podkapitolách.

4.3.1 Deixe personální v textech

Jak již bylo zmiňováno ve 3. kapitole, personální deixe především rozlišuje ve výpovědi mluvčího, adresáta a to/toho, o kom se hovoří, rozlišuje tedy účastníky a ne-účastníky komunikace (Hirschová, 2013). Důležité je pro tuto deixi užívání slovesné osoby a zájmen, ať už osobních (*já, ty, vy* apod.) či přivlastňovacích (*můj, tvůj, váš* atd.).

V textech našich respondentů převažuje pro identifikaci produktora v rámci slovesa odpovídající užití 1. osoby jednotného čísla. Uvedme několik příkladů:

(1) „Právě **našel jsem** na internetu, **měl bych** zájem o práci letní brigády.“

(2) „Během studiu na střední škole **jsem chodila** na různé brigády.“

apod.

Avšak u dvou respondentů se objevuje v rámci přísudku občasné chybné použití 3. os.³⁵, a to jednotného i množného čísla:

(3) „Chodím na úvazek jenom na víkend, tam **pracuje** na KFC.“

(4) „Jsem studovala střední oboru na cukrářskou školu 4 letech, ještě dále **studuji** vysokou školu (...).“

³⁴ Zde se projevuje ona „nepřirozenost“ této komunikační situace. Tento adresát je pouze fiktivní, žáci mohou texty psát s tím, že skutečným čtenářem textu bude zadávající písemné úlohy.

³⁵ Odkazování ve 3. osobě k mluvčímu či dokonce k adresátovi uvádí např. též Macurová (Macurová, 2018b). V daných uváděných příkladových větách je však také vyjádřen podmět (konkrétně v podobě křestního jména), čímž se od vět vyskytujících se u respondentů našeho výzkumu odlišují.

(5) „*Umim řídit auto, může řídit ale (...) ne kolo?*“

(6) „*(...) našel jsem na internetu, chtěl pracovníci rozvážet jídel.*“

V některých uvedených případech lze i díky faktu, že se jedná o souvětí, usuzovat, že sloveso ve 3. osobě má být ve skutečnosti rovněž v osobě 1., a k chybování došlo spíše nedostatečným osvojením časování příslušných sloves či obtížemi s užíváním diakritiky (viz rozdíl *studuji/studují*). V posledním uvedeném příkladě (6) je však (i vzhledem k ostatním nedostatkům vytvořeného souvětí) interpretace toho, ke komu má ve skutečnosti osoba daného slovesa odkazovat, složitější. Celé souvětí lze interpretovat např. takto „*(...) našel jsem na internetu inzerát, chtěl bych pracovat jako pracovník pro rozvoz jídla.*“, případně tímto způsobem: „*(...) našel jsem na internetu inzerát, že chcete (hledáte) pracovníka pro rozvoz jídla.*“. V tomto případě tedy není jisté, zda se druhá část souvětí ve skutečnosti týká mluvčího či adresáta.³⁶

Celkově lze usuzovat, že nesprávné užití 3. osoby danými respondenty nebrání celkovému pochopení jejich textu, avšak mohou tímto chybováním interpretaci textu adresátovi znesnadňovat.

Pro odkazování k produktorovi v analyzovaných textech rovněž dochází prostřednictvím zájmen: osobního zájmena *já*, případně přivlastňovacího *můj*:

(7) „*Jmenuji se Tadeáš Poláček a je mi 18 let.*“

(8) „*Také ráda jezdím na kole, tak tato brigáda se ke mně hodí.*“

(9) „*Můžete napsat mi, můj číslo a mail: (...).*“

K nesprávnému užití osobního zájmena při odkazování k mluvčímu dochází pouze u jedné respondentky, a to pouze v jediném souvětí:

(10) „*Moje jméno Klára Novotná, je mu 29 let.*“

K této chybě mohlo dojít grafickou záměnou znaků *i/u*, případně nejistým osvojením paradigmatu zájmena *já*. Vzhledem k první větě souvětí (10) a celkovému kontextu této

³⁶ Užití 3. osoby se skutečným záměrem odkázání na ne-účastníka komunikace se zdá být méně pravděpodobné, přesto je i tato interpretace možná, např.: „*(...) našel jsem na internetu inzerát, že pan ředitel chce (hledá) pracovníka pro rozvoz jídla.*“. V tomto případě by však bylo nutné podmět věty slovně vyjádřit, jelikož by se o tomto nezúčastněném jedinci hovořilo poprvé. Dále pak zůstává otázka vhodnosti užití takové věty v rámci odpovědi na nabídku zaměstnání.

písemné odpovědi (viz Příloha 4) se však jeví nepravděpodobné, že by recipient zvolené osobní zájmeno interpretoval jako odkazující k 3. osobě, tedy k ne-účastníkovi komunikace.

U dané respondentky byl rovněž zaznamenán jediný případ lexikálního užití zájmena *já* v nominativu:

(11) „*Právě chtěla zkusím to práci odvoz jídla, ale **já** dobrý známýho oblasti a cesta, na Plzeň.*“.

Citované souvětí je obtížně interpretovatelné z vícero hledisek, nikoli jen z hlediska pragmatického, ale i např. morfologického, syntaktického či lexikálního. Pro účely naší práce je však podstatné zhodnocení užití slova *já*. Jak uvádí Hirschová (2013, s. 50): „*v češtině je lexikální vyjádření já (...) podmíněno především pragmaticky, potřebami kontextu a/nebo nutností ve výpovědi zdůraznit, jak je jednoznačná referenční identifikace důležitá.*“

V tomto případě se jeví být pravděpodobnější, že k lexikálnímu vyjádření došlo na základě jazykové interference z ČZJ, nikoli záměrem zdůraznění důležitosti jednoznačné identifikace s mluvčím. Přestože se tedy toto užití *já* v dané větě jeví jako nadbytečné, vzhledem k ostatním nejasnostem v uvedené větě (užití spojky *ale*, chybějící sloveso v druhé „větě“ apod.) může naopak alespoň částečně vést k bližšímu pochopení významu výpovědi.

Míra identifikace adresáta v získaných textech se mezi jednotlivými respondenty liší. U jedné respondentky (Příloha 4) tato identifikace zcela chybí. K adresátovi v jejím případě není, kromě počátečního oslovení, nikterak odkazováno, přičemž vhodnost „neoslovování“ adresáta je v některých případech sporná:

(16) „*Prosím co nejdříve odpověď.*“

U jednoho respondenta (Příloha 6) se, opět s výjimkou počátečního oslovení, objevuje pouze jediný případ deixe s využitím 2. osoby množného čísla – viz výše věta (9). U zbylých dvou respondentů se vyskytuje při odkazování k adresátovi užití osobního či přivlastňovacího zájmena nebo slovesa ve 2. osobě množného čísla, např.:

(13) „*Jsem poctivý i příjemný a rád **vám** pomůžu.*“

(14) „***Můžete** mi poslat jen SMS (...).*“

(15) „*Ráda bych se zeptala na pár věcí, pokud **dovolíte** (...).*“

(16) „*Budu se těšit na vaši odpověď.*“.

V případě adresáta je důležitá rovněž otázka jeho počátečního oslovení či otázka vykání, toto téma rozebereme více v podkapitole věnované řečové etiketě.

4.3.2 Deixe textová

Jak již bylo zmíněno dříve, deixe textová čili endofora, označuje odkazování v rámci samotného textu (Hirschová, 2013). Mezi prostředky této deixe se řadí nejčastěji zájmena osobní, ukazovací a vztažná a zájmenná příslovce, přičemž tyto výrazy mohou odkazovat jak k identifikovatelným výrazům, tak i k výpovědím nebo delším celkům (tamtéž, 2013, s. 114, 118).

Vzhledem ke kratšímu rozsahu získaných textů není mnoho případů textové deixe zaznamenáno. Přesto lze opět vyzorovat, že míra odkazování v rámci textu je mezi jednotlivými respondenty odlišná. Nejvíce případů lze zaznamenat u respondentky „Anny“ (viz Příloha 3):

(17) „(...) vaše **nabídka práce** mne velmi zaujala (...) **Tato brigáda** se mi líbí (...).“

(18) „Pocházím z **Plzně**, tak **toto město** velmi dobře znám (...).“

(19) „Je možné si zapůjčit **chytrý telefon**, **kterého** bych používala jako navigaci?“.

Její text působí koherentně, textové odkazování se jeví být přiměřené, nedochází k přílišnému opakování slov.

K opakování slov, resp. slovních spojení, dochází naopak u respondenta „Tadeáše“ (viz Příloha 5), u kterého textové odkazování není příliš časté. Projevuje se tak časté užívání spojení „*rozvod jídel*“³⁷ či „*letní brigáda*“.³⁸

U respondentky „Klárky“ (Příloha 4) lze nalézt případy textové deixe s využitím spojení ukazovacího zájmena a substantiv, avšak jejich formulace obsahuje jisté chybování (a celkově se projevuje chybování ve výstavbě vět), což přesnou interpretaci toho, k čemu výrazy odkazují, může adresátovi znesnadňovat.

³⁷ Myšlen „*rozvoz jídel*“.

³⁸ Toto spojení se objevuje pouze dvakrát, avšak v těsné blízkosti.

(20) „*Jsem našla v inzerátě že nabízenou o letní brigádu. Mám zájem tohle na brigádě, ale ještě stále volné místo na práci?*“

Jak bylo zmíněno výše, prostředky textové deixe nemusí odkazovat pouze ke konkrétním výrazům, ale rovněž i k celým výpovědím. Tyto případy se vyskytují i v některých textech našich respondentů:

(21) „*To je asi všechno.*“

(22) „*O tuto nabídku mám zájem.*“

U věty (21) je otázkou, zda ukazovací zájmeno *to* odkazuje k celému předchozímu textu respondenta, či pouze k části, ve které se produktor táže adresáta na několik informací (celý text viz Příloha 5). V případě věty (22) se nabízí možné odkazování k úvodní větě (viz Příloha 6), ve které mluvčí zmiňuje nalezení inzerátu na internetu³⁹ či k celému výchozímu textu zadání úkolu (v takovém případě by však již nešlo o deixi textovou).

S výjimkou respondentky „Anny“ není odkazování v rámci textů u respondentů příliš časté. Jejich texty tak na svého recipienta mohou působit nesouvisle, dále pak může docházet k přílišnému opakování jistých výrazů (jak již bylo zmíněno výše). Tento rys nesouvislosti, nespojitosti textů produkovaných neslyšícími z důvodu nenaznačení prostředků odkazování (dále pak z důvodu chybějících spojovacích výrazů) zmiňuje ve své práci i např. Komorná (2008).

4.3.3 Sociální deixe a řečová etiketa

Jak již bylo zmíněno, sociální deixi myslíme referování k osobám podmíněné sociálními rolemi komunikantů (viz Hirschová, 2013). V užším smyslu jde o referování přizpůsobeno pravidlům společenského chování souvisejícími s užíváním jazyka – tedy tzv. řečové etiketě⁴⁰ (tamtéž, 2013, s. 104).

³⁹ Zmiňovaná věta je však formulována s nedodržením valence slovesa a nejednoznačně formulovanou druhou větou souvětí: „*našel jsem na internetu, chtěl rozvážet jídel.*“

⁴⁰ Hirschová (2013) dále poznamenává, že sociální deixe a řečová etiketa se vždy navzájem prolínají, nelze je od sebe oddělit jinak než pouze pro účely teoretického výkladu.

Z hlediska roviny identifikační sociální deixe by naši respondenti měli řešit otázku možnosti označení osob – v případě naší úlohy zejména oslovení adresátky Evy Malé (např. možnost oslovení vlastním jménem apod.), či otázku užití tykání/vykání.

Hirschová (2013) uvádí, že absenci oslovení, v krajním případě i absenci pozdravu, při zahájení konverzace lze hodnotit jako příznakový případ.⁴¹ V analyzovaných textech se žádný takový příznakový případ nevyskytuje. Respondenti zvolili pro zahájení e-mailu různé prostředky. Dva z nich užili spojení „Dobrý den, paní Evo Malá,“⁴², jedenkrát lze zaznamenat iniciování písemné odpovědi „Dobrý den, paní Evo,“ a jeden případ užití „Dobrý den, paní Malá,“. Pozdrav *Dobrý den* je považován v písemném styku za méně formální, familiární, hodí se spíše pro neformální, neoficiální nebo vnitřní e-mailovou korespondenci (např. s kolegy), viz Internetová jazyková příručka (dále IJP). Je však otázkou, zda se toto hodnocení daného pozdravu postupně mezi jazykovými uživateli neproměňuje (viz např. Prošek, Jurík, 2014).

Oslovení je dle IJP v dopise (případně e-mailu) vhodné v podobě *Vážený pane / Vážená paní* a příjmení v 5. pádě. Jak lze vidět v citacích výše, oslovení *paní* ve spojení pouze s příjmením se vyskytuje jen u jedné respondentky (lze ho posuzovat jako nejvhodnější), ve dvou případech lze zaznamenat oslovení křestním jménem a příjmením. Užití i křestního jména je možné považovat za nadbytečné, případně příliš familiární. Míra familiárnosti je ještě výraznější u užití spojení „*paní Evo*“ – toto oslovení se v případě zahájení e-mailu s potencionálním zaměstnavatelem jeví již jako nevhodné.

Jak z podkapitoly věnující se personální deixi vyplývá, třem respondentům se podařilo dodržet vykání osobně neznámému adresátovi. V případě textu respondentky „Klára“ se oslovování adresáta objevuje pouze v iniciační frázi, dále v textu již ne (adresátovi tedy ani nevyká, ani netyká). Nevhodné užití 2. osoby jednotného čísla, tedy tkání, se v žádném z textů neobjevuje.

⁴¹ Pozdrav a oslovení by tedy neměly chybět ani v získaných textech respondentů.

⁴² Každý v jiné podobě: „Dobrý den paní Evo Malé,“, „Dobrý den, paní Evo Malá,“, avšak případné nedodržování interpunkce či obtíže ve skloňování nejsou v tomto případě pro naši práci relevantní.

Za vyjádření zdvořilosti z hlediska řečové etikety lze považovat také užití kondicionálu. Kondicionál užívají dva z našich respondentů („Anna“ a „Tadeáš“), touto volbou podmiňovacího způsobu dochází k určitému „zmírnění, zeslabení“ daného vyjádření, např.:

(23) „**Chtěl bych** být pracovník.“

Pro představu lze srovnat užití kondicionálu jedním uživatelem (Příloha 5) a jeho neužití jiným respondentem (Příloha 6):

(24) „(...) **měl bych** zájem o práci letní brigády.“

(25) „O tuto nabídku **mám** zájem.“

Respondentka „Anna“ užívá kondicionál ve spojení s doplňkem *ráda*:

(26) „(...) **ráda bych** se nejdřív představila.“

(27) „**Ráda bych** se zeptala na pár věcí, pokud dovolíte.“

Poslední příklad (27) kromě užití podmiňovacího způsobu obsahuje ve vedlejší větě žádost o dovolení, čímž vyjadřuje vůči adresátovi ještě větší míru zdvořilosti.

Dále se podívejme, jaké jazykové prostředky zvolili naši respondenti pro zakončení svých textů. Podobné zakončení e-mailu je užitě u respondentky „Anny“ a „Tadeáše“. U něj se nejprve objevuje poděkování. Oba poté vyjadřují „potěšení“ z případného dalšího kontaktu, z další spolupráce s adresátem, následované formálním rozloučením:

(28) „*Budu se těšit na vaši odpověď. S pozdravem Anna Sýkorová*“

(29) „*Mockrát děkuji a těším se, že budu být pracovník pro rozvod jídel. (...) S pozdravem Tadeáš Poláček*“.

Takovéto zakončení se pro záměry odpovědi na inzerát s nabídkou práce, a tedy prvotního kontaktu s neznámým adresátem, jeví být jako vhodně zvolené.

U respondentky „Klárky“ je toto zakončení:

(30) „*Prosím co nejdříve odpověď. V Plzeň Děkuji Klára Novotná*“.

Jak již bylo zmíněno výše, vzhledem k chybějícímu oslovení adresáta v žádosti o co nejrychlejší odpověď není vyznění dané věty příliš zdvořilé.⁴³ Otázkou je také užití specifikace místa, kde byla odpověď napsána, která je typická spíše pro dopisy, případně oficiální dokumenty (jako smlouvy apod.).

U respondenta „Petra“ závěrečné rozloučení chybí. K závěru volí větu s vyjádřením možností dalšího kontaktu:

(31) „*můžete napsat mi, můj číslo a mail, 732 657 987, petr.cejka@gamil.com.*“.

Zdá se, že tento respondent odevzdal nedokončený text.⁴⁴ V dalším řádku je stejná věta i s poděkováním, avšak ta je autorem škrtnutá, nelze ji tedy do analýzy zahrnovat.

4.4 Dotazníky pro vyučující českého jazyka neslyšících žáků

Dotazníky vyplnili dva vyučující českého jazyka pro neslyšící z různých středních škol. Z jejich odpovědí tak nelze vysuzovat žádné obecné závěry, přesto mohou alespoň částečně přiblížit, jak takováto výuka probíhá.

4.4.1 Otázka četnosti výuky produkce textů v českém jazyce

Přesné časové rozmezí, v jakém se autoři odpovědí⁴⁵ v hodinách českého jazyka věnují procvičování produkce písemných textů, nelze určit. V jednom případě (Vyučující 1) se jedná přibližně o dvě hodiny týdně.⁴⁶ Ve druhém případě se jedná o interval cca jedenkrát za tři týdny, přičemž jde o produkci delších písemných prací, za produkci textů Vyučující 2 považuje např. i krátké odpovědi na otázky v rámci čtení s porozuměním, z tohoto hlediska se pak se svými žáky věnuje psaní přibližně 5–10 minut v každé hodině českého jazyka.

Ohledně podotázky v rámci otázky číslo 1 (viz Příloha 2) Vyučující 1 nemohl seřadit činnosti dle četnosti. Vyučující 2 je seřadil takto:

6 Procvičování gramatických jevů

⁴³ Případně by mohlo být vhodnější užití kondicionálu, např. „*Byla bych ráda za vaši rychlou odpověď.*“.

⁴⁴ Text je celkově kratšího rozsahu, při nezapočítání škrtnutých částí nesplňuje ani spodní hranici 120 slov.

⁴⁵ Dále rozlišovány jako Vyučující 1 (viz Příloha 7) a Vyučující 2 (Příloha 8).

⁴⁶ Pravděpodobně myšleno hodiny vyučovací, avšak Vyučující 1 toto nespécifikuje.

5 Procvičování čtení s porozuměním

4 Produkce vlastních textů

3 Výklad gramatiky

2 Příprava na „ústní“ část maturity (chat)

1 Teoretické seznamování se psaním textů.

Přičemž číslo 6 označuje činnosti nejčastěji zařazované, 1 nejméně. Vyučující 2 dále mezi položky 3 a 2 umísťuje vlastní položku – „*Výuka a procvičování slovní zásoby k jednotlivým tématům*“. Produkci vlastních textů lze tak zařadit mezi aktivity v hodinách častější, avšak teoretickému seznamování s touto činností je věnováno méně času.

4.4.2 Materiály využívané v hodinách českého jazyka

Co se týče materiálů využívaných při výuce, oba vyučující uvádějí v první řadě učebnice a cvičebnice češtiny jako cizího jazyka. Vyučující 1 zmiňuje např. tyto tituly: *Česky krok za krokem 2*, *Čeština pro cizince a azylanty B1* či *Čeština pro cizince B1*. Poslední dva tituly částečně využívá i Vyučující 2, přičemž u *Češtiny pro cizince* některá cvičení vybírá i z verzi pro jiné jazykové úrovně (nižších A1, A2, ale i naopak vyšší B2).

Z materiálů určených přímo neslyšícím žákům je u obou zmiňovaný materiál od Macurové, Othové a kol. *Čeština pro neslyšící: Zvýšení kompetence neslyšících ve čtené a psané češtině*. Vyučující 2 konkrétně využívá výběr videí s výkladem gramatiky a cvičení. Tento pedagog dále do svých hodin zařazuje některé úlohy z *Českého jazyka v legendách* (konkrétně uvádí např. cvičení překladová). Vyučující 1 pak uvádí *Učebnici češtiny pro neslyšící děti*.

Oba vyučující do hodin českého jazyka shodně zařazují i materiály vlastní (Vyučující 1 např. vlastní didaktické tabulky, Vyučující 2 doplňková cvičení ke zmiňovaným učebnicím, materiály se slovní zásobou aj.).

U Vyučujícího 2 můžeme nalézt i další zdroje pro práci v hodinách češtiny. Uvádí modelové testy, a to nejen modifikované maturitní testy z českého jazyka, ale i zkoušku pro získání českého občanství. Inspiraci dále hledá v časopise *Ahoj – Časopis pro studenty češtiny jako cizího jazyka* a v různých on-line cvičeních (např. od Jitky Pourové či on-line verzi *Češtiny krok za krokem*).

Z výše uvedených titulů můžeme usuzovat, že oba vyučující respektují, že čeština je pro jejich neslyšící žáky jazykem cizím, druhým. Tento závěr podporuje i jejich odpověď, že jsou obeznámeni se SERRJ a ve svých hodinách z něj vychází. Vyučující 1 blíže nspecifikuje, jak s ním v rámci výuky češtiny pracuje. Vyučující 2 ho zohledňuje ve výběru odpovídající slovní zásoby či při opravování písemných prací, kdy neopravuje chyby z vyšších jazykových úrovní, než na jaké žáci aktuálně jsou. Dále však zmiňuje obtíž v tom, že popis úrovně B1 pro češtinu není dostupný on-line.

4.4.3 Důležité aspekty ve výuce psaní

Popis toho, co je pro dané pedagogy ve výuce psaní textů důležité, je v případě Vyučující 1 poměrně stručný. Jmenuje soudružnost a souvislost textů, volbu vhodných jazykových prostředků, správné užití naučených gramatických jevů a slovní zásobu. Více tyto body nijak nerozepisuje.

Vyučující 2 popisuje otázku opravování textů – důležité je sledovat, co je cílem psaní, zda procvičovat gramatiku, nebo schopnost naplnit komunikační záměr, v tomto případě pak není dle jeho názoru tolik potřebné opravovat překlepy nebo chybějící diakritiku. I když psaní textů a jejich následné opravování považuje za časově náročné, je nutné nezapomínat na zpětnou vazbu a s žáky chyby rozebrat. Za další zmiňuje otázku výběru tématu prací, přičemž má snahu vybírat takové, se kterými se žáci mohou setkat i v reálném životě. Zadáání je také potřebné překládat do českého znakového jazyka. Posledním zmíněným bodem je otázka motivování žáků – dle zkušenosti vyučující psaní textů není během hodin českého jazyka příliš oblíbená činnost.

4.4.4 Úskalí spojená s vyučováním produkce textů

Jako úskalí spojené s výukou českého jazyka pro neslyšící žáky Vyučující 1 uvádí fakt, že čeština je pro tyto žáky jazykem cizím a objevují se u nich typické chyby jako u cizinců učících se česky.⁴⁷

⁴⁷ Zde se nabízí provést další výzkum jako komparaci textů neslyšících žáků s žáky cizinci a porovnat, zda opravdu produkují stejné typy chyb. V cizojazyčném prostředí se tento předpoklad nepotvrdil při porovnání roviny lexikální např. v již zmiňované studii Singletonové et al. (2004).

Vyučující 2 zmiňuje některá témata související s tím, co je pro tohoto pedagoga ve výuce psaní důležité (viz předchozí podkapitola) – je to motivace a výběr zadání, jelikož v učebnicích se nenachází vždy vhodná, či časová náročnost této aktivity (a i její následné opravování). Dále pak zmiňuje obtíže v tom, že žáci nejsou zvyklí využívat doporučené příručky, slovníky českého jazyka (*Slovník spisovné češtiny, Akademický slovník cizích slov, Slovník synonym* aj.). Problémem dle Vyučujícího 2 je také to, že v podstatě neexistují překladové slovníky český jazyk – český znakový jazyk. V hodinách se tedy snaží využívat *Internetovou jazykovou příručku*, kterou považuje za efektivnější než uvedené knižní slovníky. Jako vlastní výzvu vnímá využití moderních technologií, aplikací a speciálně zaměřených webů pro výuku a podporu psaní přímo ve výuce.

Další otázkou je, zda je pro výuku českého jazyka pro neslyšící žáky dostatek materiálů. Vyučující 1 spatřuje nedostatek vhodných podkladů, uvítal by více materiálů, učebnic a také knih pro různé jazykové úrovně. Vyučující 2 spatřuje problém spíše ve vhodnosti materiálů než v jejich nedostatku – v případě textů pro cizince je z čeho vybírat, ale ne vždy se hodí pro neslyšící žáky, jelikož jsou spíše zaměřeny na jedince, kteří nejsou seznámeni s českými realitami, což se pro neslyšící dle jeho názoru příliš nehodí. Co se týká materiálů přímo pro neslyšící, ty bývají častěji zaměřeny na žáky ZŠ, nikoli na středoškoláky.

Závěr

Cílem práce bylo poskytnout analýzu textů neslyšících žáků z hlediska vybraných oblastí pragmatiky – konkrétně se jednalo o otázku deixe personální, textové a sociální, a s tím spojenou otázku řečové etikety. Bohužel se nepodařilo získat dostatečný počet respondentů, který by umožnil konstatování obecnějších závěrů, konkrétně se výzkumu zúčastnili pouze čtyři respondenti. Doufáme však, že i takto práce může poskytnout určitý náhled do problematiky písemných dovedností neslyšících žáků a také do oblasti výuky českého jazyka těchto žáků.

I když bylo naší snahou získat texty od respondentů s jazykovými kompetencemi na obdobné úrovni, kvalita výsledných písemných prací se mezi jednotlivými účastníky výzkumu liší. Přesto lze na základě získaných písemných prací vyzorovat některé oblasti, které mohou neslyšícím uživatelům psané podoby českého jazyka činit obtíže.

V rámci personální deixe se ukázalo, že někteří uživatelé mohou nezáměrně chybně odkazovat k neúčastníkům komunikace, a to nesprávným užitím 3. osoby množného i jednotného čísla v rámci slovesa či užitím neodpovídajícího tvaru zájmena osobního. Lze usuzovat, že k tomuto chybování dochází z různých důvodů – např. nedostatečným osvojením slovesného paradigmatu či chybováním v diakritice. Z hlediska pragmatiky však tyto deficity mohou způsobovat chybnou interpretaci výpovědi recipientem, případně vyžadují z jeho strany větší snahu o pochopení přesných záměrů mluvčího. Dále se ukázalo, že ne všichni respondenti ve stejné míře využívají odkazování k adresátovi. Tento bod je spojený i s tématem řečové etikety, jelikož analyzované texty, které vykazují nižší míru užití 2. osoby,⁴⁸ mohou působit méně zdvořile a jeví se jako méně odpovídající navozenému komunikačnímu záměru.⁴⁹ Na námi stanovenou otázku, zda je v textech využito tykání, či vykání, lze odpovědět, že prostředky tykání nebyly zaznamenány v žádném z případů. Prostředky vykání, které jsou pro požadovaný text odpovídající, se u většiny respondentů vyskytují, pouze u jednoho zcela chybí.

⁴⁸ V případě získaných textů konkrétně 2. osoby množného čísla, jelikož respondenti adresátovi vykali.

⁴⁹ Připomeňme, že se jedná o záměr vyjádřit zájem o nabízenou pracovní nabídku.

Rovněž míra užití prostředků textové deixe je u respondentů různá. Písemné práce, které odkazování v rámci textu obsahují v menší míře, mohou na své čtenáře působit nesouvisle. Dále pak dochází k nežádoucímu opakování slov či slovních spojení. Obtíže s interpretací výpovědi může způsobovat nejasné odkazování s využitím ukazovacích zájmen, které bylo mezi respondenty v některých případech zaznamenáno. Tato nejednoznačnost je často způsobená nedostatky z různých jazykových rovin (např. chybování ve skloňování), které dané věty vykazují.

V oblasti řečové etikety jsme se zabývali otázkou prostředků iniciování komunikace a oslovením adresáta (sociální deixí), dále pak využitím kondicionálů pro vyjádření zdvořilosti či zakončením písemné výpovědi. Všichni respondenti využili pozdrav „*Dobrý den*“, který je některými příručkami (např. IJP) v rámci písemné komunikace hodnocen jako prostředek familiární (viz výše), avšak je otázkou, jak je vnímán běžnými jazykovými uživateli. Z našeho pohledu se jedná o pozdrav přijatelný. Co se týče identifikace adresáta, pouze v jednom případě se setkáváme s neadekvátním oslovením křestním jménem. Tento způsob je v komunikaci s neznámou osobou nevhodný, příliš neformální. Časté bylo využití spojení křestního jména a příjmení, které může působit nadbytečně. Vhodné oslovení spojení slova paní a příslušného příjmení bylo zastoupeno pouze u jedné respondentky. Někteří neslyšící žáci (konkrétně dva respondenti) využili ve svých pracích podmiňovací způsob slovesa (pro vyjádření prosby, určité „zeslabení“ dané výpovědi apod.), věty s kondicionálem na své čtenáře skutečně mohou působit zdvořileji a jeho užití je v daných výpovědích adekvátní. V otázce ukončení písemné výpovědi se jisté nedostatky projevíly u dvou respondentů. V jednom případě je neadekvátnost způsobena nevhodným formulováním věty (chybějící oslovení adresáta, případně nevyužití podmiňovacího způsobu) či prostředkem užívaným spíše v korespondenci, nikoli v e-mailové konverzaci (jedná se o místní určení, kde byla odpověď napsána). Ve druhém případě ukončení výpovědi zcela chybí, autor pravděpodobně svou písemnou práci odevzdal nedokončenou. Jak z výše uvedeného vyplývá, v rámci výzkumné otázky řešící využití odpovídajících prostředků pro iniciování a ukončování písemné komunikace lze vhodné prostředky v obou případech nalézt pouze u jedné respondentky. U ostatních se projevují dílčí nedostatky (např. spojení křestního jména i příjmení, ne zcela odpovídající formulování věty apod.) či nedostatky výraznější (zcela chybějící zakončení e-mailu).

Celkově je možné říci, že respondenti ve svých textech dodržují náležitosti formální komunikace v různé míře. Jak bylo zmíněno výše, někteří mohou mít obtíže se zvolením vhodného oslovení adresáta, s ukončením výpovědi, s personální deixí apod. Komunikační záměr vyjádření zájmu o nabízenou se dle našeho názoru podařilo do jisté míry naplnit u všech respondentů. Avšak, jak již bylo uvedeno, kvalita výsledných textů je u jednotlivých respondentů různá, přičemž některé z nich vyžadují ze strany recipienta větší snahu o pochopení přesných záměrů výpovědi.

Pro posouzení toho, na kolik je ovládnání pragmatických aspektů komunikace pro neslyšící žáky obtížné, by bylo potřeba většího počtu účastníků výzkumu. Přesto se domníváme, že seznamování s pragmatikou, zejména pak s řečovou etiketou, je v rámci výuky přínosné a její osvojení může neslyšícím uživatelům interkulturní komunikaci usnadnit.

Na základě získaných odpovědí v rámci dotazníků pro vyučující respondentů můžeme jmenovat některá úskalí výuky českého jazyka těchto žáků. Oba oslovení pedagogové zohledňují fakt, že čeština je pro neslyšící žáky jazykem druhým, resp. cizím. Problematický se však jeví nedostatek vhodných výukových materiálů pro cílovou skupinu jedinců, jejichž mateřský, preferovaný jazyk je český znakový jazyk.⁵⁰ Větší část zdrojů, literatury do výuky určená přímo neslyšícím je zaměřena na žáky mladší, tedy žáky základních škol, pro žáky středoškolské je materiálů méně. Produkci vlastních písemných prací se oba vyučující se svými žáky věnují pravidelně (i když každý v jiném časovém rozmezí). Jak jeden z pedagogů však dodává, psaní textů není mezi žáky příliš oblíbené, je náročnější je k této činnosti motivovat. Domníváme se, že alespoň částečně by k jejich motivování mohlo přispět vytvoření výukových materiálů odpovídajících jednak jejich jazykové úrovni, ale i jejich kulturnímu zázemí, jejich životním zkušenostem apod.

Cíle práce (tedy poskytnutí jazykové analýzy textů neslyšících z hlediska aspektů pragmatiky a přiblížení podoby výuky českého jazyka u těchto žáků) se podařilo naplnit pouze částečně. Jsme si vědomi, že pro relevantnější přispění k výzkumu písemného projevu českých neslyšících by bylo potřeba získat pro naši práci více respondentů (a to jak žáků,

⁵⁰ Čeští neslyšící jsou relativně obeznámeni s českými reáliemi, není tedy potřeba se v materiálech pro ně určených s nimi seznamovat v takové míře jako v učebnicích češtiny pro cizince, viz odpověď Vyučujícího 2 na osmou otázku, Příloha 8.

tak vyučujících českého jazyka). Pro další experimenty by tak bylo vhodné např. rozšířit zahrnutou skupinu i o žáky nematuritních oborů, porovnat písemné práce žáků s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky ze skupiny SP-2 a SP-3 apod. Zpětně také hodnotíme, že pro přesnější představu, jak neslyšící žáci píšou formální e-maily, by bylo vhodnější vytvoření zadání úkolu bez specifikování délky požadovaného textu a bodů, které ve svých textech mají zahrnout.⁵¹ V případě zhodnocení výukových podmínek českého jazyka u žáků neslyšících by bylo vhodné dotazníkové šetření v rámci početnější skupiny pedagogů, případně ho rovněž doplnit o pozorování v hodinách českého jazyka.⁵²

Jako další podněty pro budoucí výzkumy věnující se tomuto tématu, které během tvorby naší práce vyvstaly, zmiňme např. možnou komparaci formálních textů českých neslyšících a žáků/studentů učících se češtinu jako cizí jazyk, případně srovnání písemných prací neslyšících formálního a neformálního stylu či tvorbu vhodných výukových materiálů pro starší žáky s preferovaným českým znakovým jazykem a následné vyhodnocení jejich využití ve výuce českého jazyka.

⁵¹ Takovéto zadání by lépe navozovalo kontext „skutečné, přirozené“ komunikace.

⁵² Otázkou však zůstává, zda by bylo možné sehnat dostatek respondentů, kteří by s účastí na takovémto výzkumu souhlasili.

Seznam použitých informačních zdrojů

ANDREJSEK, J. (2015): *Maturitní zkouška z českého jazyka v úpravě pro neslyšící ve světle testování češtiny jako cizího jazyka* [diplomová práce], Praha: FF UK v Praze.

ANDREJSEK, J. et al. (2018): *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Čeština jako druhý jazyk. 1. část*, Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-206-4.

ANTIA, S. D. – REED, S. – KREIMEYER, K. H. (2005): Written Language of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Public Schools. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, s. 244–255. Dostupný z WWW: <<https://doi.org/10.1093/deafed/eni026>>. Cit. 12. 6. 2022.

BARTOŠOVÁ, H. (2010): *Předložky v psané češtině českých neslyšících* [diplomová práce], Praha: ÚČJTK FF UK.

BISCHOFOVÁ, J. – HRDLIČKA, M. *Cvičebnice B1. Čeština pro cizince a azylanty*, Brno: SOZE.

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. – KOPICOVÁ, K. – ŠNAIDAUFVÁ, G. (2016): *Čeština pro cizince: úroveň B1*, Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1048-9.

BŘINKOVÁ, L. (2012): *Funkce/ (a) srozumitelnost psané češtiny v intrakulturní komunikaci neslyšících* [diplomová práce], Praha: ÚČJTK FF UK.

CÍCHA HRONOVÁ, A. – ZBOŘILOVÁ, R. (2011a): *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník: soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagogy*, Praha: Střední škola, Základní škola, Mateřská škola pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5, 150 00 – Jazykové centrum Ulita. ISBN: 978-80-87526-05-7.

CÍCHA HRONOVÁ, A. – ŠTINDLOVÁ, B. (2011b): *Učebnice češtiny pro neslyšící děti*, Praha: Střední škola, Základní škola, Mateřská škola pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5, 150 00 – Jazykové centrum Ulita. ISBN: 978-80-87526-02-6.

CÍCHA HRONOVÁ, A. et al. (2019): *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Čeština jako druhý jazyk. 2. část*, Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-241-5.

- ČECHOVÁ, M. (1999): *Vyjadřování prostorových vztahů v psané češtině neslyšících* [diplomová práce], Praha: ÚČJTK FF UK.
- FABBRETTI, D. – VOLTERRA, V. – PONTECORVO, C. (1998): Written Language Abilities in Deaf Italians. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, s. 231–244. Dostupný z WWW: <<https://academic.oup.com/jdsde/article/3/3/231/334906>>. Cit. 12. 6. 2022.
- HIRSCHOVÁ, M. (2013): *Pragmatika v češtině*, Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2233-0.
- HIRSCHOVÁ, M. (2017): Deixe. In: Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J. (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupný z WWW: <<https://www.czechency.org/slovník/DEIXE>>. Cit. 12. 6. 2022.
- HOLÁ, L. (2016): *Česky krok za krokem 2*, Praha: Akropolis. ISBN 978-80-86903-92-7.
- HRONOVÁ, A. – KOSINOVÁ, B. – SPILKOVÁ, M. (2008): *Český jazyk v legendách*, Praha: Střední škola, Základní škola, Mateřská škola pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5, 150 00 – Jazykové centrum Ulita.
- HUDÁKOVÁ, A. (2008): *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu* [disertační práce], Praha: FF UK v Praze.
- Internetová jazyková příručka* [online] (2008–2022). Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. Dostupný z WWW: < <https://prirucka.ujc.cas.cz/>>. Cit. 7. 7. 2022.
- KOMORNÁ, M. (2008a): *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. Praha: Hewer. ISBN 978-80-87218-29-7.
- KOMORNÁ, M. (2008b): Sociolingvistické a pragmatické aspekty výuky češtiny jako cizího jazyka pro české neslyšící. *Info-Zpravodaj*, 16, s. 16–18.
- KOMORNÁ, M. (2020): *Psané texty českých neslyšících* [disertační práce], Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- LANE, H. (2013): *Pod maskou benevolence. Zneschopňování neslyšící komunity*, Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2449-5.

MACUROVÁ, A. (1995): ... protože já bavím spolu vypravovat (Komunikace v dopisech českých neslyšících). *Slovo a slovesnost*, 56, s. 23–33.

MACUROVÁ, A. (1998): Nová slova já neznám. Slova (a jazyk) v dopisech českých neslyšících. *Čeština doma a ve světě*, 6, s. 109–112.

MACUROVÁ, A. – OTHOVÁ, M. a kol. (2007): *Čeština pro neslyšící: zvýšení kompetence neslyšících ve čtené a psané češtině* [CD-ROM], Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 978-80-86792-24-8.

MACUROVÁ, A. (2018a): Slovo úvodem. In: Macurová, A. – Zbořilová, R. a kol., *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština*, Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, s. 7–25. ISBN 978-80-246-3412-8.

MACUROVÁ, A. (2018b): Komunikace v dopisech českých neslyšících (přelom 80. a 90. let 20. stol.). In: Macurová, A. – Zbořilová, R. a kol., *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština*, Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, s. 213–223. ISBN 978-80-246-3412-8.

MERTINS, B. (2017): Osvojování druhého jazyka. In: Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J. (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupný z WWW: <https://www.czechency.org/slovník/OSVOJOVÁNÍ_DRUHÉHO_JAZYKA>. Cit. 12. 6. 2022.

NEKULA, M. (2002): Pragmalingvistika. In: Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J. (eds.), *Encyklopedický slovník češtiny*, Praha: Nakladatelství lidové noviny, s. 332. ISBN 80-7106-484-X.

NIEDERBERGER, N. (2008): Does the knowledge of a natural sign language facilitate Deaf children's learning to read and write? Insights from French Sign Language and written French data. In Plaza-Pust, C. – Morales-Lopéz, E. (eds.), *Sign Bilingualism. Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 29–50. ISBN 9789027290427.

NOVÁKOVÁ, M. (2013): *Bilingvální vzdělávání neslyšících – popis současné situace u nás* [bakalářská práce], Praha: ÚČJTK FF UK.

PATOČKOVÁ, L. (2013): *Předložky času v psaném projevu českých neslyšících* [bakalářská práce], Praha: ÚČJTK FF UK.

PROŠEK, M. – JURÍK, S. (2014): Oslovení „dobrý den“ v e-mailu. In *Jazykový koutek* [rozhlasový pořad]. mujRozhlas, 13. 1. 2014. Dostupný z WWW: <<https://plzen.rozhlas.cz/osloveni-dobry-den-v-e-mailu-6718489>>. Cit. 7. 7. 2022.

Přehled uzpůsobení podmínek konání společné části maturitní zkoušky (2020). Dostupný z WWW: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/uprava-podminek/Aktualizace_2020/CISKOM_Prehled_uzpusobeni_2020.pdf>. Cit. 4. 9. 2021.

RACKOVÁ, M. (1996): *České sloveso v psaných projevech českých neslyšících* [diplomová práce], Praha: Katedra českého jazyka FF UK.

SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2014): *Pragmatika. Studijní příručka*, Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2845-5.

SINGLETON, J. L. – MORGAN, D. – DIGELLO, E. – WILLES, J. – RIVERS, R. (2004): Vocabulary Use by Low, Moderate, and High ASL-Proficient Writers Compared to Hearing ESL and Monolingual Speakers. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, s. 86–103. Dostupný z WWW: <<https://doi.org/10.1093/deafed/enh011>>. Cit. 12. 6. 2022.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme (2002), Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0404-4.

STOKOE, W. C. (1960): Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. *Studies in linguistics: Occasional papers*, 8, Buffalo: University of Buffalo.

Strategic and Interactive Writing Instruction (2019). Dostupný z WWW: <<https://siwi.utk.edu/>>. Cit. 12. 6. 2022.

ŠEBESTA, K. a kol. (2014): *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování. Terminologický slovník*, Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7308-554-4.

ŠEBKOVÁ, H. (2008): *Psaná čeština českých neslyšících v internetové komunikaci* [diplomová práce], Praha: ÚČJTK FF UK.

TAESCHNER, T. – DEVESCOVI, A. – VOLTERRA, V. (1988): Affixes and function words in the written language of deaf children. *Applied Psycholinguistics*, 9, s. 385–401.

Dostupný

z WWW:

<https://www.researchgate.net/publication/231905777_Affixes_and_function_words_in_the_written_language_of_deaf_children>. Cit. 12. 6. 2022.

Tematická zpráva – Vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením (v mateřských a základních školách zřízených dle § 16 odst. 9 ŠZ) (2017), Praha: Česká školní inspekce.

VOLTERRA, V. – BATES, E. (1989): Selective Impairment of Italian Grammatical Morphology in the Congenitally Deaf: A Case Study. *Cognitive Neuropsychology*, 6, s. 273–308.

Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů.

WAGNEROVÁ, J. (2008): *Kategorie rodu v češtině českých neslyšících* [diplomová práce], Praha: ÚČJTK FF UK.

WOLBERS, K. A. – GRAHAM, S. C. – DOSTAL H. M. – BOWERS, L. M. (2014): A description of ASL features in writing. *Ampersand*, 1, s. 19–27. Dostupný z WWW: <<https://doi.org/10.1016/j.amper.2014.11.001>>. Cit. 12. 6. 2022.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

ZIEBIKEROVÁ, W. (2009): *Interference z českého znakového jazyka do psané češtiny neslyšících* [diplomová práce], Praha: ÚČJTK FF UK.

ZÝKOVÁ, M. (1997): Sloveso v psané češtině české neslyšící mládeže. *Speciální pedagogika*, 7, s. 16–25.

Seznam příloh

Příloha 1a – Písemné zadání, verze Praha

Na internetu jste našel/našla zajímavou nabídku letní brigády.

Neslyšící restaurace a cukrárna Znak
hledá **pracovníka/pracovnici pro rozvoz jídel**
přímo k zákazníkovi.

Rozvážet můžete **městskou hromadnou dopravou nebo**
na kole.

Nabízíme:

- Příjemný kolektiv
- Samostatnou a zodpovědnou práci
- Zapůjčení pracovního kola
- Odpovídající finanční ohodnocení

Požadujeme:

- Znalost českého znakového jazyka a základů českého jazyka
- Spolehlivost a dochvilnost
- Příjemné vystupování
- Znalost Prahy a pražské MHD

V případě zájmu kontaktujte Evu Malou:
eva.mala@znak.restu.cz
+420 732 678 904

O práci máte zájem. Napište paní Malé e-mail v rozsahu 120–150 slov, ve kterém:

- stručně sdělíte, proč paní Malé píšete,
- se představíte (uvedete jméno, věk, vzdělání, dosavadní pracovní zkušenosti),
- napíšete, proč máte o brigádu zájem
- sdělíte, proč jste pro nabízenou pozici vhodný/vhodná,
- se zeptáte alespoň na dvě informace, které s brigádou souvisejí.

Příloha 1b – Písemné zadání, verze Hradec Králové

Na internetu jste našel/našla zajímavou nabídku letní brigády.

Neslyšící restaurace a cukrárna Znak
hledá pracovníka/pracovníci pro rozvoz jídel
přímo k zákazníkovi.

Rozvážet můžete městskou hromadnou dopravou nebo
na kole.

Nabízíme:

- Příjemný kolektiv
- Samostatnou a zodpovědnou práci
- Zapůjčení pracovního kola
- Odpovídající finanční ohodnocení

Požadujeme:

- Znalost českého znakového jazyka a základů českého jazyka
- Spolehlivost a dochvilnost
- Příjemné vystupování
- Znalost Hradce Králové a hradecké MHD

V případě zájmu kontaktujte Evu Malou:
eva.mala@znak.restu.cz
+420 732 678 904

O práci máte zájem. Napište paní Malé e-mail v rozsahu 120–150 slov, ve kterém:

- stručně sdělíte, proč paní Malé píšete,
- se představíte (uvedete jméno, věk, vzdělání, dosavadní pracovní zkušenosti),
- napíšete, proč máte o brigádu zájem
- sdělíte, proč jste pro nabízenou pozici vhodný/vhodná,
- se zeptáte alespoň na dvě informace, které s brigádou souvisejí.

Příloha 1c – Písemné zadání, verze Brno

Na internetu jste našel/našla zajímavou nabídku letní brigády.

Neslyšící restaurace a cukrárna Znak
hledá **pracovníka/pracovnici pro rozvoz jídel**
přímo k zákazníkovi.

Rozvážet můžete **městskou hromadnou dopravou nebo**
na kole.

Nabízíme:

- Příjemný kolektiv
- Samostatnou a zodpovědnou práci
- Zapůjčení pracovního kola
- Odpovídající finanční ohodnocení

Požadujeme:

- Znalost českého znakového jazyka a základů českého jazyka
- Spolehlivost a dochvilnost
- Příjemné vystupování
- Znalost Brna a brněnské MHD

V případě zájmu kontaktujte Evu Malou:
eva.mala@znak.restu.cz
+420 732 678 904

O práci máte zájem. Napište paní Malé e-mail v rozsahu 120–150 slov, ve kterém:

- stručně sdělíte, proč paní Malé píšete,
- se představíte (uvedete jméno, věk, vzdělání, dosavadní pracovní zkušenosti),
- napíšete, proč máte o brigádu zájem
- sdělíte, proč jste pro nabízenou pozici vhodný/vhodná,
- se zeptáte alespoň na dvě informace, které s brigádou souvisejí.

Příloha 2 – Dotazník pro vyučující českého jazyka neslyšících žáků

Dotazník pro vyučující českého jazyka

- 1) Jak velká část Vašich hodin týdně je věnována výuce a procvičování produkce textů?

Seřadte činnosti v rámci předmětu českého jazyka od těch během výuky nejčastěji zařazovaných, po ty nejméně zařazované, v rozmezí od 6 (nejčastější) do 1 (nejméně časté), možno označit 0 (nezařazují), případně dát více položek na stejnou úroveň:

Výklad gramatiky

Procvičování gramatických jevů

Procvičování čtení s porozuměním
textů

Teoretické seznamování se psaním

Produkce vlastních textů

Příprava na „ústní“ část maturity (chat)

- 2) Co považujete ve výuce psaní za nejdůležitější?
- 3) Jaké učebnice pro výuku českého jazyka využíváte?
- 4) Jaké další materiály ve svých hodinách používáte?
- 5) Věnujete se v hodinách přípravě na maturitní didaktický test a písemnou práci? Jak často během pololetí se s žáky přípravou na maturitu zabýváte?
- 6) Vycházíte ve výuce ze Společného evropského referenčního rámce pro češtinu? Jak ho případně ve výuce českého jazyka zohledňujete?
- 7) Co vnímáte jako největší úskalí výuky písemného projevu u neslyšících žáků?
- 8) Je podle Vašeho názoru k dispozici dostatek literatury či jiných zdrojů věnujících se tomuto tématu?

9) Co byste jakožto pedagog uvítal/a jako pomoc při výuce českého jazyka u neslyšících žáků, ať už ze strany MŠMT, SPC, organizací věnujících se neslyšícím apod.?

10) Je ještě něco, co byste k tomuto tématu rád/a dodal/a?

-

Příloha 3 – Přepis textu, respondentka „Anna“

Dobrý den paní Malá,

vaše nabídka práce ~~aaa~~ mne velmi zaujala, tak ráda bych se nejdřív představila.

Jmenuji se Anna, je mi 22 let. Letos jsem maturovala z oboru Asistent zubního technika. Během studiu na střední škole jsem chodila na různé brigády. Například v 1. ročníku jsem ~~ehodila~~ pracovala ve skladu jako balič a v McDonald's. Také mám zkušenost práce v restauraci.

Tato brigáda se mi líbí, hlavně protože jsem Neslyšící, tak byla by prima mít neslyšící kolektiv. Také ráda jezdím na kole, tak tato brigáda ke mně sedí.

Splňuji vaše všechny požadavky, umím český znakový jazyk a jako bonus k tomu B2 český jazyk. Pocházím z Plzně, tak toto město velmi dobře znám a také jsem spolehlivá a potrpím si na dochvilnost.

Ráda bych se zeptala na pár věcí, pokud dovolíte:

- Jaký je plat na hodinu?
- Mám možnost pracovat přesčas?
- Je možné si zapůjčit chytrý telefon, kterého bych používala jako navigaci?

Budu se těšit na vaši odpověď.

S pozdravem

Anna Sýkorová

Příloha 4 – Přepis textu, respondentka „Klára“

Dobrý den, paní Evéo Maláu.

Jsem našla v inzerátě že nabízenou o letní brigádu. Mám zájem tohle na brigádě, ale ještě sále volné místo na práci? Jsem neslyšící. Moje jméno Klára Novotná, je mu 29 let. Jsem sudovala střední obrou na cukrářskou školu 4 letech, jesště dále studují vysokou školu, ~~aaa~~ Chodím jsem na úvazek jenom na víkend, tam pracuje na KFC. Radá poznala nový místo a lidí neslyšících. Právě chtěla zkusím to práci odvoz jídlo, ale já dobrý známýho oblasti a cesta, na Plzeň. také mimo oblast. Budu jezdím na kole, ale mám vlastní kolo. Jsem neslyšící umím použítě znakový jazyka a táke dvě jazyk. Prosím kdy mám nástup? V kolik hodin od a do. Táke XXX kolik platově za hodině. Prosím co nejdříve odpověď.

V Plzeň

Děkuji Klára Novotná

Příloha 5 – Přepis textu, respondent „Tadeáš“

Dobrý den paní Evo Malé,

Právě nášel jsem nainternetu, měl bych zajem o práci letní brigády. Protože teď hledám se přihlasit o letní brigádu.

Jmenuji se Tadeáš Poláček a je mi 18 let. Chodím do střední školy na oboru grafik a chodím do 3 ročníku i s maturitou. Rád sportuji fotbal, florbal, atletika a jezdím na snowboardu i na horské kole.

Nemám zkušenosti o pracovní. Chtěl bych být pracovník. Protože bych rád rozvod jídlo. Když mám vlastní auto, furt někoho kamarádi i rodiči doprovodím do obchody nebo někam. Právě chtěl bych zkusit rozvod jídlo také mohu jezdit na kole.

Jsem poctivý i příjemný a rád vám pomůžu.

Chtěl bych se vám něco zeptat, jestli mohu jezdím v-autě pro rozvod jídel? Pokud ne, vůbec mi nevadí, ~~mohu~~ můžu jezdit na kole. Ještě ~~by~~ poslední bych chtěl se vám zeptat, že jak dlouho ^{tam} pracuji pro rozvod jídel a kolik plat příjem?

To je asi všechno. Mokrát děkuji a těším se že budu být pracovník pro rozvod jídel.

Můžete mi poslat ^{jen} SMS: 722 690 743

S pozdravem Tadeáš Poláček

Příloha 6 – Přepis textu, respondent „Petr“

dDobrý den paní Evo

našel jsem na internetu, chtěl práci ^{pracovníci} dáme jídlo rozvážet jídel.

Jmenuji se Petr Čejka a je mi 28 let. Narodil jsem se Plzni, byl jsem práce ~~aaa~~ cukrárna,
v roce 2004

~~aaa~~ nebavím práci protože už dlouho práci 10 lety, mám rád práci rozvážet jídel protože
mám rád na kole. O tuto nabídku mám zájem. ~~aaa~~ Znáám celou Plzeň město a znám ulice,
autobus číslo, umím českého znakové jazyk a ^{v ASL} základů českého ~~aaa~~ jazyka. ~~aaa~~ Umím
řídít auto, může řídit ale ne ^{a motoriska} ne kolo? Když bude ^{mit} zima? Nemůže kolo, lepší ^{mit}
auto. ~~aaa aaa~~

můžete napsat mi, můj číslo a mail, 732 657 987, petr.cejka@gamil.com.

můj číslo 732 657 987 petr.cejka@gmail.com. Děkuji

Dotazník pro vyučující českého jazyka

1) Jak velká část Vašich hodin týdně je věnována výuce a procvičování produkce textů?
4. ročník – 4 h týdně + 2 h semináře k maturitě. Prolíná to, ale cca 2 h týdně, navazují na to gramatická cvičení.

Seřad'te činnosti v rámci předmětu českého jazyka od těch během výuky nejčastěji zařazovaných, po ty nejméně zařazované, v rozmezí od 6 (nejčastější) do 1 (nejméně časté), možno označit 0 (nezařazují), případně dát více položek na stejnou úroveň:

Nelze určit, vše se snažíme dělat srovnatelně.

Výklad gramatiky	Procvičování gramatických jevů
Procvičování čtení s porozuměním textů	Teoretické seznamování se psaním
Produkce vlastních textů	Příprava na „ústní“ část maturity (chat)
– 2 h týdně + DT (didaktický test, 2 h za 14 dní), střídání s DT a PP (písemnou prací)	

2) Co považujete ve výuce psaní za nejdůležitější?

Soudružnost a souvislost textu.

Volba vhodných jaz. prostředků.

Správné užití naučených gram. jevů.

Slovní zásoba.

3) Jaké učebnice pro výuku českého jazyka využíváte?

Česky krok za krokem 2 (B1) – L. Holá, Čeština pro azylanty B1 (Hrdlička, Bischofová), Čeština pro cizince B1 – Kestřánková. Učebnice + cvičebnice.

4) Jaké další materiály ve svých hodinách používáte?

Vlastní didaktické materiály a tabulky. ČJ pro neslyšící (Macurová), Čeština pro neslyšící děti (Cíchové)...

5) Věnujete se v hodinách přípravě na maturitní didaktický test a písemnou práci? Jak často během pololetí se s žáky přípravou na maturitu zabýváte?

DT + PP + chat – 2 hodině týdně v semináři.

6) Vycházíte ve výuce ze Společného evropského referenčního rámce pro češtinu? Jak ho případně ve výuce českého jazyka zohledňujete?

Ano.

7) Co vnímáte jako největší úskalí výuky písemného projevu u neslyšících žáků?

ČJ je pro ně cizí jazyk. Typické chyby jako u cizinců učící se ČJ.

8) Je podle Vašeho názoru k dispozici dostatek literatury či jiných zdrojů věnujících se tomuto tématu?

Ne.

9) Co byste jakožto pedagog uvítal/a jako pomoc při výuce českého jazyka u neslyšících žáků, ať už ze strany MŠMT, SPC, organizací věnujících se neslyšícím apod.?

Více materiálů, učebnic, a také knih v různých úrovních A1, A2, B1, B2 – četba.

10) Je ještě něco, co byste k tomuto tématu rád/a dodal/a?

Příloha 8– Vyplněný dotazník, Vyučující 2

- Dotazník pro vyučující českého jazyka

- 1) Jak velká část Vašich hodin týdně je věnována výuce a procvičování produkce textů?
- *nemohu posoudit, za produkci textů považuji např. i větné odpovědi na otázky při vypracování úloh ke čtení s porozuměním. Z tohoto hlediska píšeme v každé hodině alespoň 5-10 minut. Více viz odpověď na otázku č. 5*

Seřad'te činnosti v rámci předmětu českého jazyka od těch během výuky nejčastěji zařazovaných, po ty nejméně zařazované, v rozmezí od 6 (nejčastější) do 1 (nejméně časté), možno označit 0 (nezařazují), případně dát více položek na stejnou úroveň:

Výklad gramatiky

Procvičování gramatických jevů

Procvičování čtení s porozuměním textů

Teoretické seznamování se psaním

Produkce vlastních textů

Příprava na „ústní“ část maturity (chat)

6 Procvičování gramatických jevů

5 Procvičování čtení s porozuměním

4 Produkce vlastních textů

3 Výklad gramatiky

... někam sem bych přidala i „Výuka a procvičování slovní zásoby k jednotlivým tématům“

2 Příprava na „ústní“ část maturity (chat)

1 Teoretické seznamování se psaním textů

- 2) Co považujete ve výuce psaní za nejdůležitější?

- **v případě rychlé interakce nebo krátkých odpovědí na otázky apod.** – sledovat, co je cílem psaní – např. procvičit gramatiku nebo schopnost naplnit komunikační záměr interakce = zde není tolik třeba opravovat překlapy nebo chybějící diakritiku
- **v případě delších prací** – vybrat téma, které by bylo žákům „na míru“, mohli se s takovým tématem setkat i v reálném životě (tzn. aby bylo funkční i pro život); + překlad zadání do ČZJ
- **i když je psaní i oprava textů časově náročná, je nutné nezapomenout na zpětnou vazbu a s žáky chyby rozebrat**
- **neopravovat chyby, které jsou z vyšší jazykové úrovně (tedy B2), tedy klást spíš důraz na to, co by žák měl už na A2-B1 zvládnout**
- **pozitivně motivovat k psaní – není to příliš oblíbená činnost :(**

3) Jaké učebnice pro výuku českého jazyka využíváte?

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M.; KOPICOVÁ, K.; ŠNAIDAUFOVÁ, G. Čeština pro cizince (úroveň B1). (Učebnice i cvičebnice). Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-1048-9. (zde někdy vybírám i z učebnice A1-A2 nebo i B2)

HRONOVÁ, A.; KOSINOVÁ, B.; SPILKOVÁ, M. Český jazyk v legendách. Praha : Jazykové centrum Ulita, 2008. (výběr cvičení – např. překladová)

MACUROVÁ, A; OTHOVÁ, M. a kol. Čeština pro neslyšící: Zvýšení kompetence neslyšících ve čtené a psané češtině. [CD] Praha : FRPSP, 2007. (výběr videí s výkladem gramatiky a cvičení)

BISCHOFOVÁ, J.; HRDLIČKA, M. Cvičebnice B1. (Čeština pro cizince a azylanty). SOZE. (výběr cvičení)

4) Jaké další materiály ve svých hodinách používáte?

- *vlastní materiál – Slovní zásoba z českého jazyka (doplňk k učebnici Boccou Kestřánkové Čeština pro cizince B1), navazuje na přehled tematických okruhů k ústní maturitní zkoušce (chat)*

- některé články a cvičení z časopisu AHOJ – Časopis pro studenty češtiny jako cizího jazyka. (<http://www.casopis-ahoj.cz/>).
- Maturitní zkouška. Český jazyk a literatura – testy a zadání pro neslyšící žáky. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. (<https://maturita.ceremat.cz/menu/testy-a-zadani-z-predchozich-obdobi/cesky-jazyk-a-literatura/testy-a-zadani-pro-neslysici-zaky-cesky-jazyk>)
- další modelové testy např. – Zkouška pro občanství NPI (https://obcanstvi.cestina-pro-cizince.cz/index.php?p=modelova-varianta-zkousky-z-ceskeho-jazyka&hl=cs_CZ)
- materiály pro chaty – pracovní listy pro žáka a zkoušejícího z předchozích maturit
- on-line cvičení – např.:
 - materiály Jitky Pourové (<https://jitkapourova.cz/online-materialy/krizovky/> – trénink slovní zásoby)
 - Česky krok za krokem. Czech online tutor (např. zde: <http://www.czechonlinetutor.com/czech-online/cesky-krok-za-krokem-2>)
- materiály a inspirace od Jitky Pourové z on-line seminářů výuky čtení a psaní v češtině jako cizím jazyce nebo z Dvousemestrálního zdokonalovacího kurzu k výuce češtiny jako cizího jazyka ÚJOP
- vlastní materiály – doplňková cvičení k učebnici, gramatice

5) Věnujete se v hodinách přípravě na maturitní didaktický test a písemnou práci? Jak často během pololetí se s žáky přípravou na maturitu zabýváte?

- přípravě na maturitu (čtení, psaní, gramatika), se věnujeme v podstatě neustále – především pracujeme s učebnicí Boccou Kestřánkové Čeština pro cizince B1, poslechová cvičení jsou transformována do čtení transkriptů textů a práce s úlohami k nim; psaní souvislejších textů je zde trénováno především ve cvičebnici vždy na konci lekce
- čtení s porozuměním trénujeme nejen v hodinách ČEJ, ale také v LIT (1h týdně)
- chaty – 1x týdně v počítačové učebně (v ideálním případě) nebo na tabletech či přímo v hodině na papír (losování otázek), před maturitou intenzivněji (individuálně)
- popis a porovnání obrázků (přímo ze starších maturitních zadání) – cca 3x do měsíce
- písemnou práci – delší text – píšeme cca 1x za 3 týdny

- *modelové didaktické testy a výklad strategií řešení didaktického testu – nejčastěji v posledním ročníku – cca 1 test za měsíc, před maturitou více podobných cvičení*

6) Vycházíte ve výuce ze Společného evropského referenčního rámce pro češtinu? Jak ho případně ve výuce českého jazyka zohledňujete?

- *vím o rámci, ve výuce mi v tomto pomáhají právě výše uvedené učebnice a modelové testy pro danou úroveň B1*
- *výběr slovní zásoby odpovídající úrovni B1*
- *bohužel popis referenční úrovně B1 není dostupný on-line*

7) Co vnímáte jako největší úskalí výuky písemného projevu u neslyšících žáků?

- *motivace – jak vybrat atraktivní zadání k písemné práci, aby to žáky bavilo; v učebnici ne vždy vhodné (viz odpověď na otázku č. 8)*
- *psaní a hodnocení písemných prací je časově náročná záležitost*
- *žáci nejsou zvyklí využívat doporučené příručky českého jazyka – SSČ, ASCS, Slovník synonym atd. Komplexní překladové slovníky ČJ-ČZJ v podstatě neexistují, v hodinách pracujeme s Internetovou jazykovou příručkou ÚJČ (dle mého názoru je to efektivnější než výše uvedené slovníky v knižní podobě).*
- *výzva pro mě – využití moderních technologií (+ aplikací nebo speciálně zaměřených webů) pro výuku a podporu psaní u žáků přímo ve výuce*

8) Je podle Vašeho názoru k dispozici dostatek literatury či jiných zdrojů věnujících se tomuto tématu?

- *Myslím si, že ano, je z čeho vybírat (materiály pro cizince), ale často jsou texty zaměřeny na cizince neznalé českých reálií, které se pro naše žáky příliš nehodí.*
- *Více materiálů pro neslyšící je určeno hlavně žákům ZŠ, není mnoho materiálů, které se věnují neslyšícím středoškolákům – témata pro čtení a psaní „jim na míru“ chybí.*

9) Co byste jakožto pedagog uvítal/a jako pomoc při výuce českého jazyka u neslyšících žáků, ať už ze strany MŠMT, SPC, organizací věnujících se neslyšícím apod.?

- *Uvítala bych, kdyby se neslyšící žáci mohli učit ve skupinách, které odpovídají jejich jazykové úrovni, ne ve skupinách podle ročníků. Ale vzhledem k tomu, že jich je poměrně málo, v menších skupinách to tolik nevadí.*
- *Dál nevím...*

10) Je ještě něco, co byste k tomuto tématu rád/a dodal/a?

Příloha 9 – Zásady přepisu písemných prací

XXX – nečitelné slovo

~~přeškrtnuté slovo~~ – přeškrtnuté slovo

~~aaa~~ – přeškrtnuté nečitelné slovo

vepsané slovo – vepsané slovo do textu

← – přesunutí slova v rámci textu