

Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta  
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Bakalářská práce

Martina Hudečková

**Kontrastivní přístup k výuce češtiny u českých neslyšících**  
A Contrastive Approach in Teaching Czech Language to Czech Deaf

Praha, 2013

Vedoucí práce: PhDr. Romana Petráňová, Ph.D.

## Poděkování

Děkuji PhDr. Romaně Petráňové, Ph.D. za cenné odborné rady a připomínky, které mi v průběhu zpracování bakalářské práce poskytovala, a za její podporu a vstřícný přístup.

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

*V Praze dne 1. 4. 2013*

*Martina Hudečková*

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**  
Filozofická fakulta  
Katedra / ústav: ÚČJTK

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

Jméno a příjmení studenta: Martina Hudečková

Datum narození: 21. 8. 1988

Kontaktní adresa: Široká 180, 321 00 Plzeň

Obor studia / kombinace: Čeština v komunikaci neslyšících

Diplomní obor:

Název práce v češtině: Kontrastivní přístup k výuce češtiny u českých neslyšících

Název práce v angličtině: A Contrastive Approach in Teaching Czech Language to Czech Deaf

Vedoucí práce: PhDr. Romana Petráňová, Ph.D.

Konzultant: PhDr. Anna Cícha-Hronová

Pokyny k vypracování:

V teoretické části doporučuji zpracovat proces a metody osvojování druhého jazyka, zejména se zaměřením na kontrastivní přístup (možno i ve srovnání s osvojováním prvního jazyka) – obecně u slyšících (například u cizinců), pak s ohledem na výuku jazyka u neslyšících. Zamyslet se nad využitím popsaných metod u slyšících cizinců při výuce neslyšících. Předpokládám rozbor odborné literatury a učebnic češtiny pro cizince s kontrastivním přístupem – možno provést analýzu ve vztahu k problematice a potřebám neslyšících.

Dále by bylo vhodné uvést potřebné informace z kontrastivní lingvistiky (čeština x český znakový jazyk).

V další části práce by měla být provedena analýza situace ve speciálním školství pro neslyšící – popis

situace, historie (u nás/v cizině), vzniklé materiály, učebnice, DVD, CD – jejich shody, odlišnosti, metodika. Vypracovat souhrn předpokladů, podmínek, kladů a záporů této metody ve výuce jazyka u neslyšících, roli neslyšícího asistenta pedagoga a znalost znakového jazyka. Studentka by se pak měla pokusit vytvořit jednu lekci pro žáky základní školy – výklad určitého gramatického jevu s využitím kontrastivního přístupu. Tato lekce bude vypracována v písemné podobě a na DVD, které bude součástí bakalářské práce.

#### Doporučená literatura:

- Servusová, J: Český jazyk x český znakový jazyk. 1. vyd., Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- Komorná, M: Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk. 1. vyd., Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- Hudáková, A. Jazyk je nástrojem k pochopení světa. Gong, 1998, č. 3, s. 56 – 57.
- Komorná, M. Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce. 1. vyd., Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008
- Macurová, A. Bilingvální vzdělávání neslyšících: pro a proti. INFO-Zpravodaj 2, 1994, č. 4, s. 14 - 15
- Jabůrek, J. Bilingvální vzdělávání neslyšících. Septima, Praha 1998.
- Mothejzík, J: Výuka cizím jazykům na sklonku tisíciletí. Cizí jazyka, 1995, roc. 38, c. 5-6, s. 170-183. ISSN 12101811.
- Podhajská E. Příspěvek ke kontrastivnímu studiu cizího jazyka, referát na vědecké konferenci kateder cizích jazyků UK PedF 30. 11. 2000.
- Podhajská E. Příspěvek ke kontrastivnímu studiu cizího jazyka (německá spojka bevor z hlediska její ekvivalence v češtině). Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků, sborník UK PedF, vydavatel: UK PedF 2002. ISBN 80–7290-076-5. s. 91 – 94 - na okraj
- Typologie a konfrontační lingvistika. In: V. Skalička, Souborné dílo, 3. díl (1964–1994). Praha: Univerzita Karlova.
- HENDRICH, J. a kol. Didaktika cizích jazyků. Praha : SPN, 1988.
- CHODĚRA, R. Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru. Praha : Academia, 2006. 212 s. ISBN 80-200-1213-3.
- CHODĚRA, R. Moderní výuka cizích jazyků: (Didaktika cizích jazyků jako vědní obor). Praha : APRA, 1993. 135 s.
- CHODĚRA, R. RIES, L. Výuka cizích jazyků na prahu nového století. Ostrava : Ostravská univerzita, 1999. 163 s. ISBN 80-7042-157-6.
- KORČÁKOVÁ, J. Chyba a učení cizím jazykům. Hradec Králové : Gaudeamus, 2004. 136 s.

ISBN 80-7041-654-8.

KRASHEN, S. Principles and practice in second language acquisition. London : Prentice-Hall, 1987. 202 s. ISBN 0-13-710047-7.

JeLÍNEK, S. FROLÍKOVÁ, Z. HENDRICH, S. Metodické problémy vyučování cizím jazykům. Praha : SPN, 1976. s. 133-154.

HANUŠOVÁ, S. Alternativní metody. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Moodlinka, Brno [online]. *Š*2007a, [cit. 9. 3. 2008].

ALTENBERG B.; GRANGER, S. Lexis in contrast. Amsterdam : Benjamins, 2002.

CONNOR, U. Contrastive Rhetoric: Cross-cultural Aspects of Second Language Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.

DUŠKOVÁ, L. Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny. Praha : Academia, 1988.

CHESTERMAN, A. Contrastive Functional Analysis. Amsterdam : Benjamins, 1998.

KRZESZOWSKI, T. P. Contrasting Languages: The Scope of Contrastive Linguistics. Berlin : de Gruyter, 1990.

ŠTÍCHA, F. Česko-německá srovnávací gramatika. Praha : Argo, 2002.

Burns, S., P. Matthews & E. Nolan-Conroy (2001) "Language attitudes." In: Lucas, C. (ed.) The Sociolinguistics of Sign Languages, 181–215. Cambridge: Cambridge University Press.  
Emmorey, K., H. Borinstein & R. Thompson (2003) "Bimodal Bilingualism: Code-Blending Between Spoken English and American Sign Language." Paper presented at the 4th International Symposium on Bilingualism, Arizona/USA.

Grosjean, F. (1997) "Processing Mixed Language: Issues, Findings, and Models." In: de Groot, A. M. B. & J. F. Kroll, (eds.) Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives, 225–254. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Johnson, R., S. K. Liddell & C. J. Erting (1989) Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Knight, P. & R. Swanwick (1999) The Care and Education of A Deaf Child. Clevedon: Multilingual Matters.

Leuninger, H., C. Plaza Pust & A. Hohenberger (2002) "Kontaktphänomene in der Deutschen Gebärdensprache: intra- und intermodales Codeswitching." Paper presented at the 24th Annual Conference of the "Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft", University of Mannheim/Germany.

Morales López, E. et al. (2000) "Bilingualism Spanish sign language/oral language." Poster presentation at the "Seventh International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research", Amsterdam/The Netherlands.

Plaza Pust, C. (to appear) "The path towards bilingualism: Problems and perspectives with regard to the inclusion of sign language in deaf education." In: Vermeerbergen, M. & M. Van

Vedoucí práce (podpis):

Datum zadání práce: 30.4. 2009

L.S.

.....  
Vedoucí základní součásti:

.....  
Děkan:

Datum:

## Abstrakt

Práce se zabývá problematikou využití kontrastivního přístupu ve výuce češtiny u českých neslyšících, jeho klady a zápory a především podmínkami a předpoklady jeho využití. V úvodu práce je popsán proces osvojování jazyka u slyšících i neslyšících dětí a nastíněn rozdíl mezi osvojováním prvního jazyka a učení se druhému/cizímu jazyku. V práci jsou dále naznačeny příčiny nízké gramotnosti českých neslyšících a možnosti řešení tohoto problému. Řešením by mohlo být právě zařazení kontrastivního přístupu do výuky.

### Klíčová slova:

neslyšící, výuka češtiny, kontrastivní přístup, osvojování jazyka, učení se jazyku, první jazyk, druhý jazyk, cizí jazyk

## Abstract

This work deals with the use of contrastive approach in teaching Czech language to Czech deaf, with positives and negatives of this approach and with its conditions of the use. The introduction described a process of language acquisition for hearing and deaf children and there is also described the difference between acquiring the first language and learning a second / foreign language. The work also denotes the causes of low literacy of Czech deaf and the possibility of solving this problem. The inclusion of contrastive approach to teaching could be the solution.

### Keywords:

deaf, teaching Czech language, contrastive approach, language acquisition, language learning, first language, second language, foreign language



# Obsah

Úvod.....	10
1 Výuka češtiny: výchozí situace.....	11
1.1 Rodilí mluvčí.....	11
1.1.1 Osvojování prvního jazyka.....	11
1.2 Nerodilí mluvčí.....	12
1.2.1 Učení se druhému/cizímu jazyku.....	12
1.2.2 Čeští neslyšící.....	13
1.2.2.1 Neslyšící dítě a znakový jazyk.....	14
1.2.2.1.1 Neslyšící dítě v neslyšící rodině.....	14
1.2.2.1.2 Neslyšící dítě ve slyšící rodině.....	15
1.2.2.2 Neslyšící dítě a psaná čeština.....	16
1.3 Shrnutí.....	17
2 Náhled do historie speciálního školství pro neslyšící.....	17
2.1 Monolingvální způsob vzdělávání neslyšících.....	17
2.2 Bilingvální způsob vzdělávání neslyšících.....	19
2.3 Shrnutí.....	22
3 Gramotnost neslyšících.....	22
4 Výuka češtiny a kontrastivní přístup.....	24
4.1 Kontrastivní přístup ve výuce druhého/cizího jazyka.....	24
4.1.1 Historie kontrastivního přístupu.....	24
4.2 Klady a záporny kontrastivního přístupu.....	25
4.2.1 Pozitivní a negativní transfer.....	26
4.2.1.1 Typologie jazyků.....	27
4.2.1.2 Důsledky typologického charakteru češtiny pro výuku nerodilých mluvčích.....	28
4.3 Předpoklady a podmínky pro využití kontrastivního přístupu ve výuce.....	29
4.3.1 Zařazení znakového jazyka do výuky.....	29
4.3.2 Role pedagoga.....	30
4.3.2.1 Spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga.....	31
4.3.3 Znalost češtiny a českého znakového jazyka.....	32
4.3.4 Metody výuky druhého/cizího jazyka.....	36
4.3.4.1 Nepřímá (gramaticko-překládová) metoda.....	37
4.3.4.2 Přímá metoda.....	38
4.3.4.3 Alternativní metody (New Age Methods).....	40
4.3.4.4 Shrnutí.....	42
4.3.5 Učebnice češtiny.....	43
4.3.5.1 Způsoby prezentace české gramatiky.....	44
4.3.5.2 Signální gramatika.....	46
4.3.5.3 Parcelace gramatiky.....	46
4.3.5.4 Učebnice češtiny pro cizince.....	47
4.3.5.5 Učebnice češtiny pro neslyšící s kontrastivním přístupem.....	51
4.4 Návrh výkladu gramatického jevu kontrastivně.....	56
Závěr.....	60
Seznam použité literatury.....	61

## Úvod

Cílem této práce je poskytnout jejímu čtenáři ucelený náhled na okruh problémů spojených se zařazením kontrastivního přístupu do výuky češtiny u českých neslyšících. Co si pod pojmem kontrastivní přístup představit a v čem jeho význam ve výuce češtiny u českých neslyšících spočívá? Aby bylo možné si tyto otázky zodpovědět, je nutné se nejprve zamyslet nad výukou češtiny obecně.

Na první pohled je zřejmé, že jinak se češtinu učí ve škole české slyšící děti, které tímto jazykem komunikují od raného dětství, a jinak se češtinu učí cizinci, kteří se přestěhovali do České republiky, a do té doby se s tímto jazykem nikdy nesetkali. V čem je specifická situace neslyšících Čechů? V jaké situaci se nachází české neslyšící děti před nástupem do školy? Touto problematikou – a současně zásadní rolí znakového jazyka (nejen) ve výuce českých neslyšících – se zabývá první kapitola.

Druhá kapitola navazuje krátkým náhledem do historie a věnuje se vyučovacím metodám, kterými byli neslyšící vzděláváni v minulosti. Jaké úspěchy a neúspěchy měly tyto metody a jakým vývojem speciální školství pro neslyšící dosud prošlo?

Třetí kapitola se pak věnuje následkům nevhodných metod výuky českých neslyšících, otázkám funkční gramotnosti a zjevným potížím českých neslyšících v psané češtině.

Jak tuto situaci řešit a jakou vhodnou metodiku při výuce češtiny u českých neslyšících zvolit? V čem spočívá uplatnění kontrastivního přístupu a jaké podmínky a předpoklady pro jeho zařazení do výuky je nutné dodržet? Jakou roli zde hraje pedagog či učební pomůcky? K čemu slouží parcelace gramatiky? Tyto a mnohé další otázky budou, spolu s prezentací návrhu výkladu konkrétního gramatického jevu s využitím kontrastivního přístupu, zodpovězeny v závěrečné kapitole této bakalářské práce.

Velmi cenné informace týkající se tématu práce jsem si odnesla z lektorského kurzu Čeština ve výuce neslyšících 2009 – 2011, kterého jsem měla možnost se pravidelně účastnit a současně se v rámci odborné praxe částečně podílet na vytvoření Elektronického sborníku Čeština ve výuce neslyšících, který představuje soubor článků sebraných k příležitosti ukončení tohoto lektorského kurzu.

# 1 Výuka češtiny: výchozí situace

Předtím, než se budu věnovat otázce kontrastivního přístupu k výuce češtiny u českých neslyšících, je třeba zamyslet se nad situací neslyšícího dítěte, které se začíná učit češtinu.

Ve zcela odlišné situaci se totiž na začátku vyučování češtiny nacházejí její rodilí a nerodilí uživatelé. Z tohoto důvodu se musí zásadně lišit také způsob výuky. (Hádková, 2008)

## 1.1 Rodilí mluvčí

Slyšící dítě, jehož mateřtinou je čeština, již při svém nástupu do školy „*poměrně spolehlivě ovládá základní prostředky jazykového kódu mateřtiny prakticky, je mu však potřeba krok po kroku připravit cestu k hlubšímu porozumění abstraktním jazykovým kategoriím, kultivovat nejen jeho vyjadřování v komunikaci, ale i jeho přístup k jazyku ve smyslu kódu a nástroje komunikace, který je třeba poznat, abychom ho mohli ovládat...*“ (Svobodová, 2000, s. 15)

Ve škole se české slyšící dítě začíná učit číst a psát v češtině: v jazyce, ve kterém se však v pro něj zásadních situacích bez problémů domluví. Dorozumí se s učitelem i spolužáky, rozumí učitelovu výkladu během vyučovací hodiny. Jeho jazykové vybavení zkrátka stačí na to, aby mohlo v češtině získávat informace o světě, který ho obklopuje, a rozvíjet svoji osobnost. (Hádková, 2008)

### 1.1.1 Osvojování prvního jazyka

Osvojit si jazyk je vrozená schopnost každého člověka. Dítě se rodí s určitou gramatickou šablonou, do níž je pak zasazen jazyk, kterému je dítě vystaveno. V podstatě si kterékoli zdravě vyvinuté dítě může v přirozených podmínkách osvojit kterýkoli jazykový kód. Musí se tak ovšem stát v určitém období, které je označováno jako období kritické<sup>1</sup>, po jehož skončení

<sup>1</sup> Kritická období obecně jsou chápána jako „*časová období v průběhu života, ve kterých se musí stát určité události, aby mohl vývoj probíhat normálním způsobem. ... Jestliže není určitého typu chování dosaženo během tohoto citlivého období, nemusí se již později rozvinout do svého plného potenciálu*“ (Atkinson et al. 2003) Názory na kritické období pro osvojení jazyka se různí, někteří autoři uvádí období od 2. roku života do puberty, někteří do 5. či 7. roku věku.

schopnost osvojit si jazyk výrazně klesá (Hrdlička 2009).

Proces osvojování prvního jazyka probíhá přirozeně, neřízeně, neuvědoměle. Slyšícímu dítěti se jazykovým modelem stávají jeho rodiče, kteří na něj od malička mluví, nejprve v krátkých a jednoduchých větách, které jsou pomalu a zřetelně několikrát opakovány. Jedná se často o otázky, snahou je zapojit dítě do rozhovoru. Veškeré pokusy dítěte o komunikaci jsou odměněny pozitivní odezvou rodičů a dítě je tak motivováno v těchto pokusech pokračovat. Osvojování prvního jazyka můžeme rozdělit na dvě fáze – období předřečové a období řečové<sup>2</sup>. Předřečové období začíná novorozeneckým křikem; následuje broukání, které postupně přechází ve žvatlání. Kolem jednoho roku začíná období řečové. Dítě se nejprve snaží opakovat slova, která slyší ve svém okolí, a pomocí sluchu současně monitoruje, zda se tato slova podobají těm, které slyší ve svém okolí. Slovní zásoba se rychle rozšiřuje. Kolem druhého roku začíná dítě chápat, že slova zastupují věci a děje, začíná tvořit jednoduché věty, je schopno porozumět i složitějším větným konstrukcím, které však zatím samo vytvořit neumí. Dítěti nejsou vysvětlována žádná pravidla; samo od rodičů a blízkých osob odposlouchá, co jak říkat nebo neříkat, a tyto promluvy napodobuje. Mezi třetím a pátým rokem si osvojuje mnoho nových znalostí a dovedností, zlepšuje se jeho gramatika (Nebeská, 1992).<sup>3</sup>

Dítě si tedy zcela spontánně osvojí zvukovou podobu jazyka, a s nástupem do školy se pak učí písemné formě mateřštiny. (Hádková, 2008)

## **1.2 Nerodilí mluvčí**

### **1.2.1 Učení se druhému/cizímu jazyku**

Slyšící dítě jiné národnosti než české – cizinec – si také zcela přirozeně, výše popsaným způsobem, osvojí svůj mateřský jazyk. Pokud se pak – z nějakého důvodu – rozhodne naučit se česky, čeština se pro něj stává cizím jazykem.

---

<sup>2</sup> O vývoji dětské řeči více např. Ohnesorg (1948), Seeman (1955), Kutálková (1996), Kuric (2000) aj.

<sup>3</sup> Osvojování znakového jazyka neslyšícím dítětem se věnuje kapitola 1.2.2.1.1.

Učením jazyku se, na rozdíl od osvojování jazyka, rozumí uvědomělý proces, jenž probíhá řízeně na základě určitého didaktického konceptu, jazykových pravidel a je ovlivňován mnoha faktory, mezi které patří např. jazykové nadání žáka, věk, vztah žáka k jazyku, motivace, vliv mateřského jazyka, cíl učení se jazyku atd. (Korčáková, 2005; Hádková, 2008).

Neslyšící<sup>4</sup> děti si nemohou přirozeně osvojit jazyk, který je vnímán sluchem. Čeština se tedy nemůže stát jejich mateřským jazykem, ačkoli se narodili rodičům české národnosti. Čeština se pro ně stává druhým jazykem. Z hlediska terminologie je označení „druhý jazyk“ vhodnější než „cizí jazyk“<sup>5</sup>, jelikož se jedná o jazyk, jímž se hovoří v rodné zemi dítěte a který je v 90 % případů mateřským jazykem jeho rodiny<sup>6</sup>. Výuka češtiny by však měla probíhat podobným způsobem, jakým se česky učí cizinci. (Jabůrek, 1998)

## 1.2.2 Čeští neslyšící

Z jakého důvodu je vhodné pojmut metodiku výuky češtiny u neslyšících podobným způsobem jako u cizinců? Jak již bylo řečeno, slyšící české dítě se psané formě jazyka učí až po zvládnutí jeho mluvené podoby. Neslyšící děti se ve škole začínají učit psát, aniž by předtím mluvenou řeč ovládly. (Jabůrek, 1998) Nemají možnost si češtinu naposlouchat, nemají možnost ji spontánně napodobovat. „Češtinu si mohou osvojit pouze na základě pravidel, která jim někdo zprostředkuje.“ (Komorná, 2008, s. 46)

Nerodilí mluvčí češtiny, kteří se chtějí nebo potřebují česky naučit, mají podle Hádkové (2008) jeden společný prvek, jímž je právě ona potřeba nebo nutnost tento jazyk na jisté úrovni ovládnout. Můžeme je však na základě výše uvedených faktorů dále rozdělit na několik

---

<sup>4</sup> Neslyšícím mám – v kontextu celé této práce – na mysli člověka, který ani s komenzačními pomůckami není – a nikdy nebyl – schopen vnímat fonémy mluveného jazyka. (Macurová, 2006)

<sup>5</sup> Ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (SERRJ) např. nejsou pojmy „second and foreign language“ brány jako odlišné. Autorky české verze užívají pouze výrazu „cizí jazyk“ z důvodu jeho zakotvenosti v české literatuře věnující se výuce cizích jazyků (Šindelářová, 2008).

<sup>6</sup> „Čeština nyní přestává představovat pro stále rostoucí počet mluvčích (dětí z jazykově smíšených manželství, potomci českých krajanů, občané jiných národností žijící trvale nebo dlouhodobě na území České republiky aj.) 'běžný' cizí jazyk, ale stává se jejich významným komunikačním prostředkem, 'druhou mateřštinou', plní roli tzv. druhého jazyka.“ (Cvejnová a kol., 2009, s. 7)

skupin, a to podle věku učícího se – na děti a dospělé; podle vzdálenosti mezi výchozím a cílovým jazykem – mateřština cizinců může být češtině blízká nebo vzdálená; podle cíle, kterého chce učící se dosáhnout – někteří cizinci chtějí získat všechny řečové dovednosti, jiní preferují pouze mluvenou či pouze psanou formu jazyka; a podle rozsahu studijních předpokladů – cizinci negramotní v mateřštině, gramotní alespoň v jednom jazyce atd. Pochopitelně lze tyto kategorie vzájemně kombinovat, jelikož cizince rozdělují podle nestejnorodých rysů.

U naší cílové skupiny, neslyšících dětí učících se češtinu, je vhodné pojmenovat výuku podobným způsobem jako výuku dětí-cizinců, u kterých je primárním cílem zvládnout češtinu v psané podobě<sup>7</sup>, a jejichž prvním jazykem je jazyk češtině vzdálený – český znakový jazyk (viz kapitola 3.1.3.1). Častěji však tyto děti nemají osvojený žádný první jazyk.<sup>8</sup>

### **1.2.2.1 Neslyšící dítě a znakový jazyk**

Každé dítě se potřebuje dorozumět, komunikovat se svým okolím, mít možnost pojmenovat věci kolem sebe, skrze jazyk poznávat svět a jeho zákonitosti. Neslyšícímu dítěti je proto nutné poskytnout první jazyk, který může vnímat navzdory ztrátě sluchu – jazyk, který se neopírá o zvuk. Takovým jazykem je jazyk znakový. Pouze v tomto jazyce může dítě, které od narození neslyší, získat znalosti o světě a metajazykové dovednosti, bez nichž by výuka češtiny pojatá jako výuka cizího jazyka nebyla možná (Macurová, 2006).

#### **1.2.2.1.1 Neslyšící dítě v neslyšící rodině**

Narodí-li se neslyšící dítě neslyšícím rodičům, kteří komunikují prostřednictvím znakového jazyka, osvojuje si dítě tento jazyk stejným způsobem, jako si slyšící dítě osvojuje jazyk mluvený. Jazykový vývoj neslyšících dětí probíhá ve stejných krocích a v podobné časové posloupnosti jako u dětí slyšících. (Woll, 2001) Předřečové období je též provázeno novorozeneckým křikem, hlasitým broukáním a žvatláním. Žvatláni však po určité době ustává. Hronová (2005) popsala, že v prvních měsících života je možné pozorovat u dítěte tzv.

<sup>7</sup> V některých případech také v mluvené podobě.

<sup>8</sup> Pouhých 5-10 % neslyšících dětí se narodí neslyšícím rodičům.

znakové broukání, v němž jsou patrné fonémy znakových jazyků. Navázáním očního kontaktu, pohyby rukou, hlavy a těla dává dítě najevo potřebu komunikovat. Mezi šestým a dvanáctým měsícem se dítě přestává hlasově projevovat, protože neslyší matku ani samo sebe a zároveň tak ztrácí potřebnou motivaci k tomu, aby se snažilo upravovat svou výslovnost. Postupně se však objevují cílené pohyby rukou a dítě začíná chápat dotek a oční kontakt jako signál ke komunikaci. V období kolem jednoho roku již užívá gesta a první znaky, stejně jako slyšící dítě první slova. Kolem druhého roku se znaky přestávají vyskytovat izolovaně, dítě je různě kombinuje a postupně si osvojuje gramatické rysy znakového jazyka. Rozšiřuje se znaková zásoba, její rozsah je obdobný slovní zásobě slyšících vrstevníků. Přibližně kolem třetího a čtvrtého roku již dítě dokáže přesněji formulovat své myšlenky a popsat děje, rozvíjí se vyprávěcí dovednosti (Woll, 2001; Hronová, 2005; Motejzíkova, 2006).

#### **1.2.2.1.2 Neslyšící dítě ve slyšící rodině**

Většina neslyšících dětí se narodí slyšícím rodičům. V takovém případě je – má-li si dítě přirozeně osvojit znakový jazyk – nutné nejen, aby se ho začali učit rodiče, ale také aby dítěti zajistili kontakt s dospělými neslyšícími. V mateřské škole by se potom dítě mělo setkávat s neslyšícími učitelkami a hrát si s neslyšícími vrstevníky. Jazyk většinové společnosti, na jejímž území dítě žije, by se pak mělo učit v jeho psané podobě s nástupem do školy. (Jabůrek, 1998)

Pokud dítě během kritického období nepřijde do styku s jazykem, který je mu smyslově přístupný, ocitá se ve stavu raného bezjazyčí. (Macurová, 1998) Dítěti chybí nástroj myšlení, skrze který může poznávat okolní svět a jeho zákonitosti.

V dnešní době se rodiče na radu lékařů často rozhodují pro kochleární implantát<sup>9</sup>, který jim dává určitou naději, že se jejich dítě zařadí do „normální“ společnosti. Neměli by však ani v tomto případě nechávat dítě bez jazyka, a čekat, až začne slyšet. Nezačne totiž slyšet bezprostředně po operaci – kochleární implantát není zázračný lék, který odstraní hluchotu.

<sup>9</sup> Zařízení, které se voperuje do vnitřního ucha, kde elektrickou stimulací nervu v hlemýždi zprostředkovává sluchové vjemy. Nevrací sluch v plné míře, v některých případech však poskytuje možnost rozumět mluvené řeči.

Během rehabilitace se dítě učí rozlišovat a rozeznávat různé zvuky, které jsou pro něj nové, učí se s přístrojem slyšet. Je to dlouhodobý proces, který může trvat až několik let, a pokud dítěti mezitím stále chybí jazyk, ve kterém může plnohodnotně komunikovat, posouvá se tak i celkový rozvoj jeho osobnosti. Navíc ne každé neslyšící dítě je pro implantát vhodným kandidátem.<sup>10</sup> Bohužel se rodiče stále setkávají s názorem lékařů, že pokud budou na dítě znakovat, nebude se už chtít učit mluvit. (Jungwirthová, 2009)

Při nástupu do školy pak dítě, které si zatím neosvojilo žádný jazyk, postrádá všeobecné znalosti, postrádá schopnost efektivně komunikovat a přemýšlet. Chybí tedy základní předpoklady k tomu, aby se mohlo začít učit písemné (případně také mluvené) formě jazyka, jehož zvukovou podobu nezná. Bez těchto předpokladů je nemožné, aby dítě pochopilo smysl textu, který je mu předložen. (Jabůrek, 1998; Hudáková, 2008) Tohoto problému jsou si vědomi zastánci bilingválního přístupu ke vzdělávání neslyšících (viz kapitola 2).

### **1.2.2.2 Neslyšící dítě a psaná čeština**

Psaná čeština představuje pro neslyšícího člověka nástroj pro kontakt se světem slyšících. Díky ní bude mít možnost přístupu k informacím a ke vzdělání. S česky psanými texty se bude setkávat denně, a to nejen ve škole, ale také např. v obchodě, na úřadech, při čtení novin, na internetu atd. „*Mnoho slyšících lidí se domnívá, že neslyšící lidé dobře čtou a píšou. Bylo by to snadné, kdyby se jednalo o druh písma nezávislého na mluveném jazyce. Jde-li však o grafický záznam mluveného jazyka, pak se v použití písma odráží i míra znalosti tohoto jazyka jak při čtení, tak při psaní.*“ (Strnadová, 1998, s. 164)

Před rodiči neslyšícího dítěte, bez ohledu na to, zda jsou slyšící či neslyšící, vyvstává podobný problém: jak dítě už od raného věku vést k postupnému porozumění psané formy jazyka, kterým se dorozumívá slyšící společnost, na jejímž území žijí? Je vhodné seznámit neslyšící dítě s psanou češtinou co nejdříve: budovat a rozvíjet slovní zásobu např. pomocí kartiček s obrázky a slovy nebo zážitkových deníků (Petráňová, 2010) a postupně připravovat k vyučování čtení. K tomu je možné využít tzv. globální metody, která je založena na čtení

---

<sup>10</sup> Nezáleží jen na audiologických kritériích, posuzuje se také zdravotní stav dítěte, mentální předpoklady pro využití implantátu, rodinné prostředí atd.



slova jako celku, nikoli samostatných písmen. (Macurová, 2000) Velmi důležité je zároveň vést dítě již od raného věku k pochopení toho, k čemu vlastně psaná forma jazyka slouží.<sup>11</sup>

### **1.3 Shrnutí**

Úvodní kapitola „Výuka češtiny: výchozí situace“ vysvětluje, z jakého důvodu je nutné pojmout výuku češtiny u neslyšících dětí jinak než výuku češtiny u dětí slyšících, a zároveň objasňuje vztah neslyšícího dítěte k českému znakovému jazyku a psané češtině. K těmto faktům bohužel většinou nebylo v historii speciálního školství pro neslyšící přihlíženo, což má za následek nízkou úroveň gramotnosti (nejen) českých neslyšících.

## **2 Náhled do historie speciálního školství pro neslyšící**

Na základě informací uvedených v předchozí kapitole si již lze představit, v jaké situaci se nachází neslyšící dítě na začátku vyučování češtiny a proč není možné, aby se čeština stala jeho prvním jazykem. Přesto nacházíme nejen v minulosti, ale i dnes zastánce monolingválních způsobů vzdělávání, tedy takových způsobů, které mluvený jazyk – v našem případě mluvenou češtinu – za první jazyk českých neslyšících považují. Způsoby, kterými neslyšící byli a jsou vzděláváni, úspěchy a neúspěchy těchto metod, a postupný vývoj situace speciálního školství pro neslyšící, budou shrnuty v této kapitole.

### **2.1 Monolingvální způsob vzdělávání neslyšících**

V minulosti bylo na vadu sluchu nahlíženo především jako na odchylku od normálu, na vadu, kterou je potřeba kompenzovat, v ideálním případě úplně odstranit. Tento přístup k neslyšícím osobám je označován jako medicínský a jeho zastánci podporovali orální způsob vzdělávání, který považoval za jediný přijatelný nástroj myšlení mluvenou řeč (Hrubý, 1999) Hudáková

---

<sup>11</sup> K tomu Macurová (2000): „...čtení (...) předává nějaké zprávy, informace: jídelní lístek například informaci o tom, co si dneska můžeme dát k obědu, nápis na domě zase o tom, že právě tady můžeme koupit rohlíky. Dítě by mělo vidět také 'praktické výsledky' čtení - a na souvztažnost čteného textu a praktického života bychom je měli soustavně upozorňovat: uvědomit by si mělo například, že bez tohoto kuchařského předpisu by maminka tak dobrý oběd nikdy neuvařila, tatínek že by bez návodu k použití neuměl zapojit nové video atd.“

(2008) výstižněji nazývá tento způsob monolingválním a monokulturním, jelikož s cílem oralistů naučit neslyšící komunikovat mluvenou řečí souvisí také cíl usnadnit jim začlenění do slyšící společnosti.

Vzhledem k (dnes již překonanému) přesvědčení, že za jediný jazyk, pomocí kterého je možné myslet a který zároveň dokáže plnit všechny jazykové funkce, lze považovat jazyk mluvený, soustředilo se vzdělávání neslyšících výhradně na osvojení komunikace mluvenou řečí. V rámci monolingválního a monokulturního způsobu vzdělávání byly uplatňovány různé vyučovací metody, v největší míře se jednalo o metodu orální, kterou Hrubý (1999, s. 59) rozděluje do několika podskupin „*podle toho, jak tvrdý přístup k neslyšícímu dítěti je vyžadován.*“ Tzv. čistá (ryzí) orální metoda zakazuje jakékoliv posunky i prstovou abecedu, dokonce i čtení a psaní, a je dále dělena na metody unisenzorické (dítě může mluvenou řeč vnímat jedině sluchem) a multisenzorické (dítěti je dovoleno odezírat). (Hrubý, 1999; Hudáková, 2008). Zastánci orálních metod kladou obecně důraz také na včasné (tj. co nejdříve po narození) využívání a trénování zbytků sluchu, čímž zároveň argumentují, proč prvním jazykem dítěte musí být mluvený jazyk: v dospělosti se již může neslyšící sám rozhodnout, zda dá přednost komunikaci v mluveném nebo ve znakovém jazyce, avšak v tomto věku by již bylo na využití a trénování zbytků sluchu pozdě. (Hrubý, 1999; Hudáková, 2008)

Ani dnes nejsou monolingvální a monokulturní přístupy zcela překonány, naopak: především vlivem vývoje moderní techniky (např. digitální sluchadla, kochleární implantát) získávají stále nové příznivce. (Hudáková, 2008)

Uvedené vyučovací metody nekladou důraz na vzdělání, nýbrž na naučení se mluvené řeči; upřednostňují mluvení před vzděláváním. (Hrubý, 1999) Považují mluvenou řeč za jediný přijatelný první jazyk neslyšícího dítěte, což se bohužel odráží na úrovni gramotnosti neslyšících, které se bude věnovat kapitola 3. Na metody, které za první jazyk neslyšících nepovažují jazyk mluvený, je zaměřena kapitola následující.

## 2.2 Bilingvální způsob vzdělávání neslyšících

Bilingvismus představuje podle Čermáka (2007, s. 53) „*dvojjazyčnost (popř. I troj-/vícejazyčnost*“ (...) - *jev koexistence dvou (více) vybudovaných jazykových systémů u jednotlivce*“<sup>12</sup>. Štefánik (2000) definuje bilingvismus jako schopnost alternativního používání dvou jazyků v závislosti na situaci a prostředí, ve kterém komunikace probíhá. V případě neslyšících se jedná o užívání jazyka znakového a jazyka mluveného. Bilingvismus neslyšících je specifický právě v tom, že jeden z těchto jazyků si nemohou osvojit přirozenou cestou, jako je tomu např. u bilingvních slyšících dětí, jejichž rodiče jsou různé národnosti.

Bilingvální programy se ve vzdělávání neslyšících začaly objevovat od 80. let 20. století. Jejich primárním cílem není naučit neslyšící dítě za každou cenu mluvit, ale zaměřují se na celkový rozvoj dítěte – po stránce osobnostní, sociální a kognitivní. Vzdělávání neslyšících dětí je tedy pojato stejným způsobem jako vzdělávání dětí slyšících.

Největší zkušenosti s bilingválním způsobem vzdělávání neslyšících mají severní země Evropy. Jaké faktory zde zapříčinily tuto zásadní změnu ve vzdělávání neslyšících? Příručka hlavní švédské školní správy uvádí faktory následující: moderní výzkum dětského jazyka; pochopení potřeby včasné komunikace dítěte se svým okolím; jiný pohled na hluchotu; nové poznatky týkající se znakového jazyka. Podstatnou roli hrály v neposlední řadě také nepříliš uspokojivé školní výsledky neslyšících žáků. (Jabůrek, 1998)

Má-li být neslyšící dítě vychováváno bilingválně a bikulturně, je nutné řídit se některými důležitými zásadami (Pickersgill, 2001): prvním jazykem, ve kterém je dítě vychováváno a vzděláváno, je znakový jazyk. Bezprostředně po odhalení sluchové vady tedy musí být dítě vystaveno plnohodnotnému znakovému jazyku<sup>13</sup> – v případě slyšící rodiny to znamená nutnost začít navštěvovat kurzy znakového jazyka a zajistit dítěti častý kontakt se členy komunity Neslyšících<sup>14</sup> - především s osobami dospělými, které se pro dítě stávají nezastupitelným

<sup>12</sup> Čermák (2007, s. 53) také uvádí, že bilingvismus „*není nikdy úplný (žádný mluvčí nezná oba jazyky plně) ani ideální, v rovnovážném stavu, protože vždy převažuje pro určitou funkci jeden jazyk a pro jinou zase druhý; zvláště typický je u bilingvních mluvčích rozdíl ve znalosti, a tedy i preferenci emocionálního vyjadřování (včetně např. kleteb nebo nadávek), vyjadřování intelektuálního atd.*“

<sup>13</sup> Nikoli vizualizované formě jazyka mluveného, u nás např. znakované češtiny.

<sup>14</sup> Neslyšící s velkým N jsou považováni za kulturní a jazyková menšinu.

vzorem po stránce jazykové, sociální a kulturní; pro slyšící rodiče pak představují model toho, jak bude jejich dítě žít, až dospěje. Ke znakovému jazyku se v určitém období připojí čtení a psaní většinového jazyka<sup>15</sup>. Ani jednomu z jazyků by však neměla být upírána pozornost – oba musí mít ve vzdělávání dítěte své místo. Stávají se nejen prostředkem výuky, ale také jejím předmětem<sup>16</sup>. Znakový jazyk tedy nepředstavuje usnadnění cesty k úspěšnému rozvoji mluvené řeči. Děti se musí naučit užívat tyto jazyky odděleně a brát v úvahu hranice, které mezi nimi existují. K určitému tématu by se např. měly umět vyjádřit v obou jazycích.

Ačkoli již od počátků vzdělávání neslyšících používali někteří učitelé<sup>17</sup> ve výuce znaky, jednalo se vždy pouze o prostředek, který měl vést k osvojení mluvené řeči. Že je znakový jazyk stejně plnohodnotný jako jazyk mluvený, ukázaly teprve lingvistické výzkumy provedené v 60. letech v USA. W. Stokoe v nich popsal strukturu amerického znakového jazyka a dokázal, že se znaky dají rozložit na menší části. V posledních dvaceti letech se stal znakový jazyk předmětem výzkumu v mnoha dalších zemích. V roce 1984 se ve Francii uskutečnila konference UNESCO, kde se zástupci deseti zemí<sup>18</sup> - odborníci na danou problematiku – shodli na tom, že je pro neslyšící dítě velmi důležité setkávat se od raného věku s jazykem mluveným i znakovým a že by měl být znakový jazyk uznán jazykovým systémem plně srovnatelným s jazykem mluveným (Jabůrek, 1998).

Zatímco oralisté zastávali (a zastávají) názor, že znakový jazyk negativně ovlivňuje osvojení mluvené řeči, zastánci znakového jazyka argumentují tím, že pokud je pozornost věnovaná pouze tomu, aby se dítě naučilo mluvit, do pozadí je pak stavěno nabývání vědomostí, což souvisí zároveň s redukovanými učebními osnovami, a tudíž upření možnosti dosažení vyššího vzdělání. Toho si byli vědomi již zastánci filozofie totální komunikace, která se začala postupně rozšiřovat od 60. let. Od 80. let se již díky prováděným výzkumům dokazuje, že si neslyšící děti mohou znakový jazyk osvojit stejným způsobem, jako slyšící děti jazyk mluvený<sup>19</sup>.

V zemích, kde bylo dvojjazyčné vyučování zavedeno, jsou si vědomi toho, že největší

---

<sup>15</sup> V některých případech také komunikace audio-orální.

<sup>16</sup> Stejně jako je čeština předmětem výuky českých slyšících dětí. (Macurová, 1994)

<sup>17</sup> Např. abbé de l'Épée, Sicard, Wenzel Frost...

<sup>18</sup> Indie, USA, Německo, Švédsko, Bahrei, Keňa, Rusko, Belgie, Venezuela, Francie (Jabůrek, 1998).

<sup>19</sup> Viz kapitola Neslyšící dítě v neslyšící rodině.

problém spočívá v tom, že s příchodem do školy, jak již bylo zmíněno, se neslyšící děti učí písemnou podobu jazyka, který si v dětství nemohli přirozeným způsobem osvojit. Zároveň však neměli možnost seznámit se ani s psanou podobou znakového jazyka, protože ten svou psanou podobu nemá. Písemný projev je navíc o mnoho náročnější než projev mluvený a je potřeba při něm uplatnit znalosti z oblasti lexikologie a gramatiky.

V Dánsku se v 90. letech ukázalo, že děti zařazené do bilingválních programů jsou již po 8 letech výuky schopni nejen plynně používat dánský znakový jazyk, ale také číst s porozuměním a sami vytvářet texty v dánštině na stejné úrovni, jako jejich slyšící vrstevníci. (Hudáková, 2008) Právě toto dosažení úrovně srovnatelné se slyšícími vrstevníky je cílem bilingválních programů.

Ve Švédsku funguje bilingvální vzdělávání od roku 1981. Jakmile je u dítěte diagnostikována sluchová vada, je rodičům v poradenském centru doporučeno začít se okamžitě učit znakový jazyk a dítě zařadit do mateřské školky, v níž se též prostřednictvím znakového jazyka komunikuje. S učením mluveného jazyka by se mělo začít teprve na základní škole. V předškolním období je důraz kladen na přirozenou komunikaci ve znakovém jazyce a na to, aby si dítě před nástupem do školy osvojilo znakový jazyk na stejné úrovni, jako slyšící vrstevník jazyk mluvený. Děti tedy vstupují do školy vybaveny všeobecnými znalostmi a se sociální přizpůsobivostí, která není u dětí, jež neměly možnost osvojit si první jazyk, obvyklá. Teprve po nástupu do školy se dítě učí druhému jazyku – tedy psané formě mluveného jazyka dané země.<sup>20</sup> (Jabůrek, 1998; Hudáková, 2008). *„Výuka probíhá kontrastivní metodou, tj. metodou, v které se zdůrazňují strukturální rozdíly mezi oběma jazyky. Švédský znakový jazyk je tedy jazykem vyučovacím i jazykem vyučovaným a psaná švédština je dalším vyučováním a postupem času i vyučovacím jazykem. Dítě je vychováváno jako budoucí člen komunity neslyšících Švédů, bude žít a chovat se jako Neslyšící, dále se však bude učit žít ve společnosti Švédů slyšících.“* (Hudáková, 2008, s. 64)

Česká lingvistika se začala znakovým jazykem zabývat v druhé polovině 90. let 20. století. Teprve od 90. let u nás existuje možnost využití jiných vyučovacích metod ve výuce neslyšících než metody orální. K této změně bohužel docházelo, jak zdůrazňuje Macurová

---

<sup>20</sup> V některých případech také mluvené formě.

(2006), „*jen někde a jen postupně*“.

### **2.3 Shrnutí**

Ve vyučování neslyšících převládala dlouhá léta orální metoda, která si klade za cíl především naučit dítě mluvit a která nebere v úvahu fakt, že má-li neslyšící dítě nabýt gramotnosti ve většinovém jazyce, je třeba zvolit ve výuce tohoto jazyka jinou metodiku než u dětí slyšících. Otázce zmíněné gramotnosti se bude věnovat následující kapitola.

## **3 Gramotnost neslyšících**

Teprve osvojí-li si dítě na určité úrovni čtení a psaní, dosáhne funkční gramotnosti a bude se tak moci plnohodnotně začlenit do slyšící společnosti. O funkční gramotnosti hovoříme v případě, že je člověk schopen efektivně využívat psaných/tištěných informací. V oblasti čtení se jedná o schopnost přijímat textové informace a účelně je využívat, v oblasti psaní pak schopnost vyjádřit své myšlenky a názory prostřednictvím psané formy jazyka srozumitelně, výstižně a adekvátně vzhledem k účelu vytvářeného textu. (Komorná, 2008)

Texty produkované neslyšícími i výsledky výzkumů týkající se porozumění neslyšících českým textům bohužel dokazují nízkou funkční gramotnost neslyšících. Jak uvádí Hrubý (1999, s. 65), „*jenom výjimečně nadaní z nich budou schopni s porozuměním číst i složitější texty. Jejich písemný projev bude poněkud připomínat písemný projev cizince, který češtinu sice zvládl, avšak necítí se v ní doma.*“ Dle výzkumů čtenářských dovedností, které provedl na konci 70. let psycholog R. Conrad, mají neslyšící děti obecně největší problém s porozuměním syntaxi, a to právě z toho důvodu, že si v kritickém období neosvojili žádný jazyk.

V textech psaných českými neslyšícími (bez ohledu na věk a pohlaví autora či oficiálnost/neoficiálnost jeho projevu) můžeme nalézt určité společné opakující se rysy. Neslyšící užívají spíše krátkých a jednoduchých vět, které mechanicky skládají za sebe, aniž

by byly naznačeny vztahy mezi těmito větami např. užitím spojovacích výrazů. Texty mnohdy obsahují obtížně srozumitelné informace, obzvláště je-li určitá pasáž vytržena z kontextu. Slova jsou často komolena, užívána nevhodným způsobem, nesprávně skloňována, úplně vypouštěna nebo naopak užívána nadbytečně. Neslyšícím dělají problémy předložky, tvoření záporu, vyjadřování času, gramatický rod, slovosled aj. (Macurová, 1998 ;Komorná, 2008)

Nad nízkou úrovní gramotnosti českých neslyšících se – vzhledem k nedostatku podnětů pro osvojení prvního jazyka v raném dětství a nevhodnému způsobu výuky většinového jazyka ve škole – nemůžeme podívat. (Macurová, 2006; Komorná, 2008)

## 4 Výuka češtiny a kontrastivní přístup

V předchozích kapitolách byly vysvětleny důvody, proč se má český znakový jazyk stát prvním jazykem českého neslyšícího dítěte a psaná forma češtiny jeho druhým jazykem; byly popsány způsoby, kterými neslyšící děti byly/jsou vyučovány; a byla vysvětlena nízká funkční gramotnost, která je následkem nevhodných způsobů výuky. Na řadě je tedy konečně kapitola věnovaná vhodnému a efektivnímu pojetí výuky (psané) češtiny u českých neslyšících: výuka založená na kontrastivním přístupu.

### 4.1 Kontrastivní přístup ve výuce druhého/cizího jazyka

V odborné literatuře se setkáváme s pojmy „kontrastivní přístup“, „kontrastivní/ srovnávací/konfrontační lingvistika“, „kontrastivní analýza“, „kontrastivní metoda“, „kontrastování“, „konfrontace“, „výuka pojatá kontrastivně“. Společným jmenovatelem těchto pojmů je vždy porovnávání dvou (více) jazyků. Kontrastivní (srovnávací, konfrontační) lingvistika, označovaná také jako kontrastivní analýza (Hendrich, 1988; Choděra, 1997), spadá do oblasti aplikované lingvistiky, která se zaměřuje na využití lingvistických teorií v praktickém vyučování cizím jazykům. Kontrastivní lingvistika/analýza se zabývá „*synchronním srovnáváním rozdílů a shod mezi dvěma (více) jazykovými systémy*“ (Hrdlička, 2009, s. 18).

V této práci je užíván pojem „kontrastivní přístup“, jelikož se jím dle Macurové (2011) obecně rozumí takový přístup (k výuce cizího jazyka), který bere ohled na vzájemný vztah výchozího (prvního) jazyka žáka (v našem případě tedy ideálně českého znakového jazyka) s jazykem, jemuž se žák učí (tedy s češtinou).

#### 4.1.1 Historie kontrastivního přístupu

Tato podkapitola se bude krátce věnovat průkopníkům kontrastivního přístupu. Srovnáváním jazyků se zabýval již např. německý jazykovědec Franz Bopp, který v roce 1816 vydal knihu s názvem *Über das Konjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache* (O systému konjugace sanskrtského jazyka ve srovnání se systémem konjugace řeckého, latinského, perského a



germánského jazyka), v níž se zabývá srovnáváním určitých rysů indoevropských jazyků. (Liškař, 1987) Lze jej tedy považovat za průkopníka kontrastivních přístupů.

V první polovině 19. století se srovnáváním jazyků zabýval také Wilhelm von Humboldt, též německý lingvista, který ve svých pracích využíval tzv. analyticko-komparační metodu umožňující srovnávání nepříbuzných jazyků. Tato metoda vyzdvihla svébytnost každého jazyka a dala tak za vznik lingvistické charakteristice jednotlivých jazyků. (Liškař, 1987)

Význam kontrastivního přístupu zdůraznil v roce 1945 Ch. Fries. Tvrdil, že pokud se v učebnicích angličtiny bude nacházet vědecký popis výchozího i cílového jazyka výuky, bude tato výuka mnohem efektivnější. (Korčáková, 2005)

Za jednoho ze zakladatelů moderní kontrastivní lingvistiky je považován Robert Lado. Jeho mateřským jazykem byla španělština. Ve svých jednadvaceti letech se přestěhoval do USA a začal se učit anglicky. Vzniklá situace mu umožnila lépe porozumět problémům se zvládnutím cizího jazyka, kterým musí čelit např. přistěhovalci. Díky kontrastivnímu přístupu lze podle něj předpovědět obtíže, které při učení se cizímu jazyku nastávají. (Lado, 1967)

U nás se srovnáváním jazyků zabývala od 30. let Pražská škola, která je spojena především se jmény V. Mathesius, E. Vachek, B. Trnka, I. Poldauf, L.V Kopeckij, B. Havránek a V. Barnet. Nezaměřovali se pouze na rozdíly mezi zkoumanými jazyky, nýbrž také na rysy jim společné. Vliv mateřského jazyka na učení se cizímu jazyku je označován jako mezijazykový transfer. Zatímco některé metody výuky cizích jazyků se snaží mateřštinu žáka ignorovat, pražská lingvistická škola považuje „kontrastování“, tedy srovnávání dvou jazyků, za užitečné z toho důvodu, že žákova znalost mateřštiny může mít pozitivní vliv v rámci procesu výuky cizího jazyka (Hendrich, 1988). Pražská škola se zabývala především srovnáváním češtiny a angličtiny, po druhé světové válce se rozvoj konfrontačního studia týkal zejména výuky ruštiny.

## **4.2 Klady a záporny kontrastivního přístupu**

Proč je pro naše účely (výuku češtiny u českých neslyšících) srovnávání prvního (výchozího, preferovaného) jazyka s cílovým jazykem tolik žádoucí? Obecně ve výuce jakéhokoli cizího jazyka hraje jazyk mateřský velkou roli<sup>21</sup>, protože v podvědomí žáka je přítomen nepřetržitě. Je-li vyučující s žakovým prvním jazykem seznámen, může dopředu odhadnout, v čem bude žák chybovat, a může se pokusit těmito situacím předcházet. O opoře o mateřský jazyk při výuce jazyka cizího také hovoří např. Ch. B. Flagstad (1913, s. 259: In Choděra, 1999): „Znalost cizího jazyka se vytváří, ať už je metoda jakákoli, od počátku na základě mateřského jazyka a vyžaduje ke své podpoře častého porovnávání jazyků.“

### 4.2.1 Pozitivní a negativní transfer

Podle teorie mezijazykového transferu (Lado, 1967) se ty struktury cílového jazyka, jejichž paralelu můžeme nalézt v jazyce výchozím, učí rychleji a snadněji (tzv. pozitivní transfer), zatímco struktury odlišné působí potíže (tzv. negativní transfer). Stupeň obtížnosti je závislý na typologické odlišnosti výchozího a cílového jazyka (Hrdlička, 2009). Na základě srovnání dvou různých jazykových kódů je možné předpovědět, které jevy v jazyce budou při výuce žákům činit potíže – Lado (1967) je označuje jako „trouble spots“ – a těm pak přizpůsobit učební texty (Liškař, 1987; Hendrich, 1988).

Pozitivní transfer usnadňuje učení se cizímu jazyku a příznivě toto učení ovlivňuje. Vzniká na místě, kde je výchozí jazyk podobný cílovému. Jedná se o podobnosti na všech jazykových rovinách. Negativní transfer neboli interference naopak činí žákovi učení komplikovanějším. (srov. Hendrich, 1988; Choděra, 1997; Korčáková, 2005) V největší míře se vyskytuje v oblasti, „*kde chybí analogie vyjádření v mateřském jazyce.*“ (Korčáková, 2005, s. 85).

Podle Lada (1967) mají tyto přenesené jevy na učení se jazyku vliv pozitivní, negativní, nebo nemají vliv žádný. Pohledy na vliv transferu v rámci výuky jazyka se lišily v průběhu let. „*V některých etapách byl vliv transferu přeceňován, v jiných nedoceněn, v současnosti se kyvadlo názorů ustálilo na rozumném středu.*“ (Korčáková, 2005, s. 85)

Permanentní porovnávání cílového jazyka s jazykem výchozím vidí někteří autoři jako

---

<sup>21</sup> A to i v případě využití přímých metod.

nevýhodu (Choděra, 1999), ve výuce češtiny u neslyšících je tomu právě naopak – pouze na základě znakového jazyka, prvního/preferovaného jazyka neslyšících, je možné efektivně demonstrovat, co (které gramatické jevy) a proč je v češtině „jinak“. Na základě strukturních odlišností českého znakového jazyka a češtiny je pak možné „trouble spots“, zmíněné výše, odhalit, a ve výuce se na ně zaměřit.

Rozdíly mezi jednotlivými jazyky odkrývá typologická klasifikace (Hádková 2008, Šindelářová 2008). Skalička (1975) vyděluje pět typů jazyků: izolační, aglutinační, flexivní, polysyntetický a introflexivní. Na základě typologického charakteru jazyků je možné provést jejich srovnání neboli kontrastivní analýzu a lépe tak pochopit odlišné vlastnosti jazyků. V souvislosti s problematikou výuky češtiny u českých neslyšících to znamená, že pokud jsme seznámeni s důkladnou charakteristikou českého znakového jazyka a češtiny a postavíme je do kontrastu, vyplynou na povrch ty vlastnosti, které mají oba jazyky společné, a ty, kterými se od sebe liší. Dílčích kontrastivních analýz českého znakového jazyka a češtiny zaměřujících se na konkrétní jazykové jevy a rozdíly mezi strukturami obou jazyků však zatím není dle Andrejska (2011, s. 21) v současné době dostatek, což brání většímu zapojení kontrastivního přístupu do výuky.

#### **4.2.1.1 Typologie jazyků**

Jak bylo uvedeno výše, kontrastivní analýzu je možné provádět na základě typologického charakteru jednotlivých jazyků, který proto bude v této podkapitole stručně představen.

Čeština je jazyk flexivní. Pro takové jazyky je typická flexe a díky ní také volný slovosled (nikoliv však libovolný). Vztahy mezi slovy ve větě jsou vyjadřovány pomocí koncovek. Tento typ jazyka se vyznačuje řadou výjimek a nepravidelností, tvarovým rozlišením slovních druhů a gramatickou shodou.

Jazyky introflexivní se vyznačují flexí uvnitř slov – v němčině např. *mutter* – *mütter* (matka, matky).

Mezi izolační jazyky patří např. angličtina. Vztahy mezi slovy větě nejsou vyjádřeny koncovkami, ale pomocnými výrazy a slovosledem. V porovnání s jazyky flexivními se tvar slova příliš nemění (v plurálu přípona *-s*). Slovní druhy nejsou výrazně tvarově rozlišeny

(např. end – končit x the end - konec), stejně tak není rozlišen gramatický rod, a tvar přídavných jmen a číslovek se tudíž ve spojení s podstatným jménem nemění (černý pes - black dog, černá kočka – black cat).

K jazykům aglutinačním se řadí např. turečtina, finština, maďarština. Pro tyto jazyky je typické připojování afixů a prefixů k neměnnému základu slova. Užívá se také tzv. "záložek" - např. ház (dům) - házam (můj dům). Existuje pouze jeden typ deklinace, gramatický rod a často ani sponová slovesa se nevyskytují vůbec.

V polysyntetických jazycích, jejichž většinu tvoří jazyky východoasijské, je časté např. skládání slov nebo spojování podstatného jména s číslovkou (numerativa).

Žádný jazyk však nevykazuje rysy pouze jednoho jazykového typu. V různých jazycích se v určité míře objevují i prvky ostatních typů, v češtině najdeme např. prvky typu aglutinačního (především u odvozování - prales, zalesnit, lesník), izoláčního (složené slovesné tvary: budu psát, psal bych; skloňování podstatných jmen podle vzoru stavení, které mají tentýž tvar v různých pádech) i introflexivního (např. hůl-hole, dům-domu). (Skalička, 1975; Hrdlička, 2010)

#### **4.2.1.2 Důsledky typologického charakteru češtiny pro výuku nerodilých mluvčích**

Právě z popisu jednotlivých typů jazyků plyne, jaké důsledky má typologický charakter češtiny pro výuku nerodilých mluvčích: menším obtížím se zvládnutím češtiny budou čelit žáci, jejichž mateřštinou je také flexivní jazyk a mají tedy již určité zkušenosti např. s pádovým systémem, podobnými gramatickými kategoriemi či principy skloňování, jsou si vědomi významu koncovek. Naopak žáci, kteří se s flexivním jazykem dosud nesetkali, před sebou mají cestu mnohem náročnější. Na začátku výuky se musí nejprve seznámit se samotnou podstatou flexe a pochopit, že koncovky mají pro porozumění zásadní význam. Jelikož jsou žáci ze svého jazyka zvyklí na určitý způsob vyjadřování gramatických vztahů, přímo se nabízí srovnat tento jim známý způsob se způsobem, jakým jsou gramatické vztahy vyjadřovány v cílovém jazyce (v našem případě v češtině) – využít kontrastivního přístupu. (Hádková 2008, Šindelářová 2008)

## 4.3 Předpoklady a podmínky pro využití kontrastivního přístupu ve výuce

### 4.3.1 Zařazení znakového jazyka do výuky

Dle zákona č. 155/1998 Sb. o znakové řeči a zákona č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob mají neslyšící právo na vzdělávání s využitím znakového jazyka, což je základní předpoklad pro uplatnění kontrastivního přístupu ve výuce. Ačkoliv ne vždy lze hovořit o znakovém jazyce jako o mateřském jazyce neslyšících dětí (vzhledem k již zmíněnému procentu neslyšících dětí narozených ve slyšící rodině), jedná se o jediný jazyk, který je jim smyslově přístupný a „*ve kterém si osvojují znalosti, dovednosti a návyky potřebné pro život; jazyk, který jim umožňuje kognitivní, sociální a vzdělávací rozvoj.*“ (Petráňová, 2011, s. 6)

Ve výuce je třeba klást důraz také na oddělení jednoho jazyka od druhého, z toho důvodu, aby si žáci uvědomili, že se jedná o dva různé jazyky, které mají odlišnou gramatiku, a vyhnout se tak „míchání“ jazyků dohromady, s nímž se setkáváme v podobě tzv. znakované češtiny. (Petráňová, 2011, s. 7) Od samotného začátku výuky by měli být žáci vedeni k pochopení a uvědomování si rozdílů mezi češtinou a českým znakovým jazykem. (Macurová, 2011) Bude-li žák schopen rozeznávat, „(1) *kterými prostředky a postupy k vyjádření daného obsahu disponují oba jazyky, (2) které prostředky a postupy jsou k dispozici v českém znakovém jazyce a v češtině 'chybí' – a naopak: (3) které prostředky a postupy jsou k dispozici v češtině a 'chybí' v českém znakovém jazyce*“ a bude-li schopen „*užívat prostředky příslušné právě jen psané češtině (a užívat je přiměřeně komunikační situaci)*“, bude tak naplněn jeden z cílů kontrastivního přístupu. (Macurová, 2011, s. 17-18)

Zařazení předmětu Český znakový jazyk do výuky a podoba toho předmětu však úzce souvisí „*jednak s mírou pokročilosti výzkumu znakového jazyka, jednak s počtem kvalifikovaných, lingvisticky i pedagogicky způsobilých učitelů ZJ, nejlépe rodilých mluvčích českého znakového jazyka.*“ (Petráňová, 2011, s. 8) Tímto se dostáváme k dalšímu z řady předpokladů pro využití kontrastivního přístupu ve výuce: k roli pedagoga.

### 4.3.2 Role pedagoga

Úkolem učitele je doprovázet žáka na cestě k cíli výuky, v našem případě na cestě za zvládnutím daného jazyka – češtiny. Tento cíl je potřeba mít celou dobu na vědomí. (Převrátlová, 2009) Jelikož se jedná o výuku druhého/cizího jazyka, která je odlišná od výuky tohoto jazyka u jeho rodilých mluvčích, měl by být učitel již v pregraduální přípravě k tomuto způsobu výuky instruován: i v případě, že se jedná o rodilého mluvčího daného jazyka, není tento fakt sám o sobě dostačující (Hádková, 2010).

Učitel hraje zásadní roli ve výuce obecně. Ve výuce češtiny u českých neslyšících pojaté kontrastivně je jeho role specifická v nutnosti vést žáky již od samotného počátku výuky k rozlišení češtiny a českého znakového jazyka (viz výše).

Kromě spolehlivé znalosti češtiny a českého znakového jazyka musí učitel dále oplývat pedagogickými dovednostmi: musí být schopen stanovit cíle výuky, plánovat její průběh, vytvořit pro žáky při výuce příznivé prostředí a v neposlední řadě je dostatečně motivovat (Převrátlová, 2009), s čímž dále souvisí také jeho schopnost empatie, trpělivost, přesvědčivost, komunikativnost, nadšení, zajímavost projevu<sup>22</sup>. (Nývtová, 2009)<sup>23</sup>

Motivací se dle Průchy (1995, s. 122) rozumí „*souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; vztahy k ostatním lidem a ke světu.*“ Obecně se pro děti na prvním stupni základní školy stává hlavním zdrojem motivace a současně vzorem právě jejich vyučující. U dětí nacházíme s souvislostí s výukou výhodu v tom, že rády poznávají vše nové, včetně nového jazyka. V tomto věku děti získávají vztah k učení se, je proto velmi důležitý pozitivní a individuální přístup učitele k dítěti. Výuka, která bude probíhat formou her, s využitím obrázků a pohybových aktivit, děti zaujme, učení jim ulehčí a navodí pozitivní atmosféru. (Piaget, 2007)

---

<sup>22</sup> Informace získané z přednášky Mgr. Martina Punčocháře (koordinátor projektu SOZE – Sdružení občanů zabývajících se emigranty, věnuje se mimo jiné výuce češtiny u dětí cizinců), která se konala v rámci lektorského kurzu – Čeština ve výuce neslyšících 2009 – 2011.

<sup>23</sup> Nývtová (2009) rozpracovala typologii učitelů: např. komunikativní typ: z jakéhokoli tématu je schopen vytvořit zajímavou komunikační situaci; herecký typ: umí si snadno získat publikum; radostný typ: zvládne výborně přiblížit žákům určitou situaci, osvětlit problém a často využívá zajímavých odboček od tématu; prodávající typ: je přesvědčivý a má vždy v zásobě poutavé materiály či aktivity, atp. (Učitelé v sobě mohou nacházet různé prvky jednotlivých typů.)

#### 4.3.2.1 Spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga

Protože uplatnění kontrastivního přístupu ve výuce češtiny u českých neslyšících spočívá ve využití znakového jazyka, je v tomto případě ideální spolupráce slyšícího a neslyšícího učitele, z nichž každý reprezentuje svůj mateřský (první) jazyk a současně se dětem stává identifikačním vzorem (Jabůrek, 1999). „*Jednou z důležitých potřeb dítěte je mít vzory a ideály, s nimiž by se mohlo plně ztotožnit, jimž by se mohlo přiblížit tím, že je bude z vnitřní potřeby napodobovat. Skrze své ztotožnění se vzorem si dítě přisvojuje hlediska, postoje, názory a chování...*“ (Helus, 1997, s. 180) Těmito vzory bývají dětem obvykle rodiče, později učitelé (mohou to být ale také např. filmoví hrdinové nebo hlavní postavy knih). Podle Freemana (1992) se u neslyšícího dítěte slyšících rodičů může stát, že komunikační bariéra mezi nimi proces identifikace s rodiči zkomplikuje. O to důležitější je, aby dítě dostalo možnost ztotožnit se s dospělým neslyšícím jakožto autoritou, která vede navzdory sluchovému postižení úspěšný plnohodnotný život a ke které může vzhlížet. Neslyšící učitel zároveň seznamuje dítě s kulturou neslyšících, pomáhá s řešením případných problémů, které se ztrátou sluchu souvisí (a kterým tím pádem rozumí lépe než kdokoli jiný – především kdokoli slyšící), může dítěti poradit, jak jednat v určitých situacích, pomáhá mu nalézt vlastní identitu. (Zvonek, 2001)

Při vyučování se neslyšící učitel stává pro dítě modelem znakového jazyka a slyšící učitel modelem jazyka většinové společnosti. Tak by měl vypadat bilingvální způsob vzdělávání v praxi. Výklad učiva je žákům předán ve znakovém jazyce neslyšícím učitelem, slyšící učitel pak vyloženou látku převede do psané podoby. (Krauhlová, 2002) Neslyšící učitel by měl psanou podobu mluveného jazyka velmi dobře ovládat (stejně jako slyšící učitel by měl ovládat znakový jazyk) a představovat tak model bilingvní osoby.

Podstatný je také vztah neslyšícího učitele k češtině. „*Vzdělaný dospělý neslyšící je pro neslyšící děti dobrým příkladem, důkazem potřeby českého jazyka a vzdělání vůbec. Zároveň svým příkladem a postojem k češtině může žáky motivovat k čtení a psaní, k používání češtiny nejen ve škole a kvůli škole.*“ (Zbořilová, 2011)

Spolupráce slyšícího a neslyšícího učitele je přínosná nejen pro žáky, ale i pro učitele samotné, protože se vzájemně obohacují z hlediska jazykového i kulturního. U nás se, spíše než s neslyšícími na pozici pedagogů, setkáváme s neslyšícími asistenty, což často souvisí s

jejich nedostatečným vzděláním. (Jabůrek, 1998) Pregraduální přípravu neslyšících učitelů u nás v současné době zajišťují vysokoškolské obory Výchovná dramatika neslyšících<sup>24</sup> a Čeština v komunikaci neslyšících<sup>25</sup> a dále nové studijní programy či současné obory pedagogických fakult. Z výše uvedených skutečností plyne, že zapojení vzdělaných neslyšících učitelů do výuky neslyšících dětí je v mnoha ohledech zcela zásadní, což ostatně potvrzují výsledky dvojjazyčně vzdělávaných neslyšících dětí v zahraničí (viz kapitola 2.2). „*My se bohužel stále nacházíme v situaci, kdy ještě nemáme dostatek plně kvalifikovaných, tj. obecně i speciálně pedagogicky, metodicky, didakticky a současně i lingvisticky a jazykově vybavených pedagogů. (...) I dnes – více než deset let od počátku ověřování bilingvního modelu vzdělávání – bychom vysokoškolský obor, který by připravoval své absolventy ve všech zmíněných oblastech najednou, jen těžko hledali.*“ (Petráňová, 2011, s. 90)

### 4.3.3 Znalost češtiny a českého znakového jazyka

Aby bylo možné kontrastivní přístup ve výuce češtiny u českých neslyšících uplatňovat, je nutné, aby učitelé, a následně i žáci, dobře znali oba jazyky – češtinu i český znakový jazyk (dále jen ČZJ) a jejich společné a rozdílné rysy.

Čeština i ČZJ jsou jazyky přirozenými<sup>26</sup>. Z hlediska typologického dělení je ČZJ na rozdíl od flexivní češtiny řazen mezi jazyky polysyntetické<sup>27</sup> (Servusová, 2008). Zásadní odlišnost lze spatřit na první pohled v rozdílném způsobu existence: audio-orální čeština, kterou mluvíme a slyšíme, a vizuálně-motorický ČZJ, který vidíme a ukazujeme. Právě z této odlišnosti plynou všechny další rozdíly. (Macurová, 2001)

Jednotky mluveného jazyka jsou řazeny za sebou jedna po druhé, lineárně (nemůžeme např. vyslovit dvě slova současně), zatímco ve znakovém jazyce existují dva nosiče významu

<sup>24</sup> Divadelní fakulta Janáčkovy akademie múzických umění v Brně.

<sup>25</sup> Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

<sup>26</sup> O rysech přirozeného jazyka např. Čermák (2007).

<sup>27</sup> Objevují se v něm také rysy jazyka flexivního, jelikož dochází k ohýbání některých slovních druhů: např. sloves nebo osobních zájmen (Servusová, 2008).



(manuální a nemanuální<sup>28</sup>), které umožňují „vyjádřit, 'vrstvit', více informací najednou“ (Motejzíkova, 2006, s. 5) – hovoříme o simultánnosti<sup>29</sup>. Simultánnost způsobuje zásadní odlišnost už na fonologické rovině, tedy rovině fonémů – jednotek, které samy nenesou význam, ale jsou schopny ho rozlišit. Aby bylo možné tuto jednotku odhalit, musíme nejprve nalézt tzv. minimální pár slov či znaků, které se od sebe odlišují právě jedním fonémem. V češtině (a jiných mluvených jazycích) je vzhledem k její lineární povaze – slov složených z po sobě jdoucích hlásek – situace jednodušší, protože stačí nalézt dvě různá slova lišící se jednou hláskou (např. ve slovech „talír“ a „halír“ mají hlásky „t“ a „h“ fonologickou platnost), zatímco znak znakového jazyka obsahuje několik fonologických jednotek současně (tvar ruky, pohyb ruky a její umístění<sup>30</sup>). Hledáme-li tedy minimální pár, je potřeba nalézt dva znaky, které mají dva komponenty stejné, a pouze jeden rozlišuje význam<sup>31</sup>. Jako příklad minimálního páru můžeme uvést např. znaky „PŘÍTEL“ a „VLASTNÍ“ – shodují se v místě artikulace i pohybu, odlišují se pouze tvarem ruky.

Na rovině morfologické, tedy rovině morfémů – nejmenších jednotek nesoucích význam – se ukazuje, že při popisu znakového jazyka není možné postupovat stejným způsobem, na jaký jsme zvyklí u jazyků mluvených, protože ne každý znak lze rozdělit na morfémy. Z popisu mluvených jazyků jsme navíc zvyklí na přehledný systém slovních druhů; během výzkumů jazyků znakových však vyšlo najevo, že pro to, abychom jejich strukturu porozuměli lépe, není nutné pozastavovat se nad definováním jednotlivých slovních druhů. Vhodnější je zaměřit se na jiné, pro znakové jazyky specifické, vlastnosti, odpoutat se od snahy o tradiční popis struktury jazyka a naučit se „jinakost“ jazyků znakových respektovat. (Macurová, 2001)

Znakový jazyk je realizován v trojrozměrném prostoru. Už tato skutečnost sama o sobě skýtá možnosti, s jakými se u žádného mluveného jazyka nemůžeme setkat. Týká se to např. sloves – slovního druhu označujícího děje a činnosti. V češtině tvoří sloveso základ věty, protože vyjadřuje mnoho gramatických významů: slovesnou osobu (kdo je/není účastníkem komunikace), číslo (závislé na slovesné osobě), způsob (oznamovací, rozkazovací či

<sup>28</sup> Nosiči manuálními rozumíme tvary, pohyby a pozice rukou, nosiči nemanuálními mimiku, pohyby, pozice hlavy a horní část trupu. (Baker, 1980)

<sup>29</sup> Neznamená to ovšem, že by znakový jazyk nevyužíval také lineární principy. (Servusová, 2008)

<sup>30</sup> Fonologický rozbor znaků amerického znakového jazyka provedl v 60. letech W. Stokoe.

<sup>31</sup> Fonologickou platnost někdy může mít i nemanuální složka, orientace dlaně/prstů, vzájemná poloha rukou. (Servusová, 2008, s. 19)

podmiňovací), čas (minulý, přítomný, budoucí), rod (označuje původce děje) a vid (slovesná kategorie specifická pro slovanské jazyky, informuje o průběhu či ukončenosti děje). Pomocí těchto kategorií by zřejmě bylo možné popsat i některá slovesa ČZJ, ale vzhledem ke specifické jejich povahy by to nebylo přínosné ani zajímavé. Podle toho, jakým způsobem slovesa v ČZJ fungují v prostoru, je možné vydělit jejich následující typy: slovesa prostá, shodová a prostorová. Slovesa prostá existují ve slovníkovém tvaru. Pro osobu a číslo se jejich tvar nemění, v některých případech však do sebe mohou inkorporovat informaci o předmětu, která má s tímto dějem co dočinění, nebo mohou simultánně vyjádřit okolnosti děje (není to ovšem výsadou tohoto typu sloves). Argumenty sloves prostých je potřeba vyjádřit lexikálně. Do této skupiny sloves patří např. „mít rád“, „líbit se“, „děkovat“ atp. Mezi slovesa shodová patří např. „vrátit“, „navštívit“, „dívat se“. Charakteristická je pro ně jejich změna tvaru v souvislosti s vyjádřením gramatické osoby a čísla. U některých těchto sloves dochází nejen ke změně pohybu a místa artikulace, ale také orientace dlaně. Třetí skupina sloves, slovesa prostorová, nepodávají informaci o gramatické osobě a čísle, jejich součástí je však informace o tom, na jakém místě je děj uskutečňován, jakým způsobem se objekt pohybuje, případně i o prostředku, kterým je děj realizován. Typickým a často uváděným příkladem je např. sloveso „holit se“, jehož tvar se mění podle toho, zda si subjekt holí vousy, nohy nebo podpaží, zda k tomu užívá strojek či břitvu atp. (Servusová, 2008)

Co se týče vyjadřování slovesného času, v češtině poznáme, zda se jedná o minulost, přítomnost či budoucnost podle daného slovesného tvaru, zatímco ČZJ vyjadřuje čas lexikálně – ke slovesu jednoduše připojí např. výraz „včera“ či „zítra“, případně „bylo“ či „bude“ (znaky artikulované na tzv. časové ose v prostoru). Lexikálně může být v ČZJ vyjádřen také slovesný vid – často se tak děje využitím znaku „hotovo“. (Servusová, 2008)

V rámci komunikace je velmi důležité užívání zájmen, jelikož odkazují k určitým objektům. I pro jejich vyjádření se využití trojrozměrné povahy znakového jazyka vyloženě nabízí a umožňuje navíc existenci většího počtu zájmen, než kterými disponuje čeština: v ČZJ se běžně setkáváme např. s výrazy „my dva“, „vy tři“, „oni čtyři“ a na rozdíl od češtiny ČZJ explicitně rozlišuje plurál inkluzivní (já + ty) a exkluzivní (já + on), a co naopak nerozlišuje, je rod ve třetí osobě. (Macurová, 2001)

Zajímavou oblast tvoří ve vyjadřování v ČZJ číslovky. Určitou číslici je možné vyjádřit velmi mnoha způsoby, které se vždy vztahují k podstatnému jménu, s nímž se tato číslice pojí („pět let“ bude např. vypadat jinak než „pět hodin“ nebo „pět korun“). Svou roli zde sehrává inkorporace – jev, při kterém se určitý znak včlení do jiného a splynou v jeden, který nese význam obou těchto znaků. (Motejzíkova, 2006)

Na rovině lexikální je vhodné si připomenout produktivnost – tedy ten rys přirozeného jazyka, který hovoří o schopnosti jazyka vytvořit z určitého omezeného množství jednotek neomezené množství výpovědí. (Čermák, 2007) Znakovým jazykům bývá často „vytýkána“ malá slovní zásoba, je však potřeba brát v úvahu, že tento jazyk „*vzhledem ke svým specifickým vyjadřovacím možnostem, jako je např. mimika a trojrozměrný prostor, 'nepotřebuje' stejné množství lexémů jako mluvený jazyk*“ (Servusová, 2008, s. 37) Cokoli chceme nebo potřebujeme ve znakovém jazyce vyjádřit, to vyjádřit můžeme – pouze s využitím jiných, pro uživatele mluvených jazyků neobvyklých, prostředků. Např. v oblasti kategorizace jsme z češtiny zvyklí na existenci nadřazených pojmů pro určitou skupinu slov – o stolu, židli a skříni můžeme obecně hovořit jako o nábytku. V ČZJ jsou většinou takovéto nadřazené pojmy vyjadřovány několika po sobě jdoucími znaky ze základní roviny doplněnými znakem „různý“. (Servusová, 2008) V rovině slovní zásoby se všech jazycích setkáváme s frazémy (např. rčení, přísloví, pořekadla) a v případě znakových jazyků také s tzv. specifickými znaky, které s frazémy tvoří určitou paralelu. (více Motejzíkova, 2003; Vysuček, 2004)

Rovina syntaktická se odvíjí od lineárnosti mluvených jazyků a simultánnosti jazyků znakových, která je na této rovině prezentována především inkorporací, simultánní artikulací dvou znaků a klasifikátory. (více Motejzíkova, 2006) V syntaxi hraje zásadní roli pořadí slov/znaků ve větě – slovosled/znakosled. Pro češtinu je díky její bohaté flexi typický slovosled volný – vztahy ve větě jsou vyjádřeny právě ohýbáním slov, proto není potřeba určení jejich pevného pořadí ve větě. Znakosled znakového jazyka se určitými pravidly řídí. Tato pravidla do jisté míry charakterizují pojmy téma a réma. Téma najdeme vždy na samém začátku věty, jedná se o informaci, o které se bude hovořit, a réma je něco, co následuje, co přesně chceme o tématu říci. Velmi důležitou roli pro vyjadřování syntaktických vztahů hrají nemanuální prostředky, které v některých případech nahrazují flexi a mají gramatickou platnost. (Servusová, 2008)

Na základě výše uvedených odlišností češtiny a českého znakového jazyka nemůže nikoho překvapit, jakým potíží musí neslyšící při – navíc často nevhodně koncipované – výuce češtiny neslyšící čelit. Negativní transfer struktur ze znakového jazyka do češtiny je zcela přirozený. (Macurová, 2003) Vyučující, který je s gramatikou znakového jazyka seznámen, bude na tyto interference připraven a bude se na ně ve výuce moci zaměřit.

#### 4.3.4 Metody výuky druhého/cizího jazyka

Chceme-li vyučovat češtinu u českých neslyšících jako druhý jazyk a s využitím kontrastivního přístupu, je důležité mít přehled o metodách, pomocí kterých jsou (obecně) cizí jazyky vyučovány. Stejně tak může být přínosné inspirovat se dostupnými učebnicemi češtiny pro cizince, kterým bude věnována samostatná kapitola.

Vyučovací metoda je v odborné literatuře definována např. jako „*koordinovaný, úzce propojený systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků orientovaný na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů*“ (Maňák, 1997, s. 5) nebo jednoduše jako „*postup, cesta, způsob vyučování*“ (Průcha, 1995, s. 265). Většina autorů se shoduje na tom, že se jedná o určitý způsob činnosti (Choděra, 1999).

Choděra (1999) zároveň zdůrazňuje, že neexistuje jedna univerzální metoda, kterou by bylo možné využít ve všech situacích a za každých podmínek. Také Hrdlička (2002) apeluje na to, aby nezůstala naše pozornost zaměřena jen na jednu metodu, která se zdá být tou nejúčinnější. I z metod, které na první pohled působí jako méně vhodné, je možné se poučit nebo v nich nalézt inspiraci, jež nám může pomoci výuku jazyka zefektivnit. Ráda bych se proto nyní věnovala jednotlivým vyučovacím metodám a pokusila se zamyslet nad jejich vhodností či případným přínosem pro naše účely – ve výuce češtiny jako cizího jazyka u českých neslyšících. Vyučovací metody jsou tříděny různými autory různě. Dle Hendricha (1988) existovaly do poloviny 20. století dvě hlavní proti sobě stojící metody: metoda přímá a metoda gramaticko-překládová – označovaná též jako metoda nepřímá, jelikož tvoří protipól metody přímé. Hlavní rozdíl představuje přístup k mateřskému jazyku, který je pro naše potřeby zásadní: metoda přímá vyučuje cizí jazyk „přímo“, tedy bez využití jiného jazyka než cílového (toho, kterému se chceme naučit); zatímco metoda nepřímá vyučuje cizí jazyk

jakousi „oklikou“: právě skrze jazyk mateřský. Někdy je jako prostředek výuky využíván také mediační jazyk, především ve skupinách studentů s různou národností.<sup>32</sup> Protikladností těchto metod se pak zabývala metoda zprostředkovací, která je řazena mezi metody smíšené. Obecně se dá říci, že veškeré známé vyučovací metody vždy inklinují buď spíše k přímé nebo spíše k nepřímé metodě (Choděra, 1999). S kritikou tradičních metod je – u nás od 90. let – spjat vznik metod alternativních, které kladou důraz na žáka, jeho kreativitu a aktivitu při vyučování a v neposlední řadě na pozitivní vztah žáka a učitele. (Maňák, 1997)

#### **4.3.4.1 Nepřímá (gramaticko-překladová) metoda**

Významnou roli v metodě nepřímé neboli gramaticko-překladové hraje překlad, a to jak z jazyka výchozího do cílového, tak směrem opačným. Pomocí překladu je procvičována nejen mluvnice a slovní zásoba, ale překlad zároveň slouží jako kontrola pro učitele, do jaké míry žáci dané látky rozumějí. Jako jeden z prvních začal pomocí této metody vyučovat v 19. století J. V. Meidinger své německé žáky francouzštinu. Výuku rozdělil do určitého množství lekcí a každou vyučovací hodinu zahájil představením gramatického pravidla a nové slovní zásoby, které žákům následně objasnil na ilustračních větách. Metodickým postupem je tedy dedukce: cesta od vysvětlení pravidla k jeho aplikaci. Důraz je kladen především na práci s textem: schopnost porozumění a písemný projev. Texty v učebnicích jsou psány v cílovém jazyce a mají vždy ilustrovat právě probíranou gramatickou látku. Ta je učitelem vysvětlována v mateřském jazyce žáků. Za úskalí metody je považován fakt, že chyby, kterých se žák dopustí, jsou vnímány negativně, a namísto zjišťování jejich příčin jsou pouze mechanicky odstraňovány za pomoci drilovacích cvičení. Metoda se nejeví jako úspěšná z hlediska komunikačního, jelikož neklade důraz na konverzaci a zaměřuje se spíše na formu než na obsah. (Hrdlička, 2009)

Na konci 19. století docházelo ke vzniku různých modifikací této metody: vzhledem k tématu této práce jmenujme např. metodu geneticko-srovnávací (K. Mager), při které probíhala výuka na základě srovnávání mateřského jazyka žáků s jazykem cílovým, popř. jiným cizím jazykem. (Hendrich, 1988) Je potřeba též zmínit ruské psychology, již položili základ metodě uvědoměle-srovnávací: L. S. Ščerbu a L. S. Vygotského. Podle nich hraje mateřština ve výuce

<sup>32</sup> O problematice užívání mediačního jazyka např. Holá (2005).

cizího jazyka roli zcela zásadní. (Hrdlička, 2009; Hendrich, 1988)

Nepřímé metody jsou dle Choděry (1999, s. 64) „obvykle charakterizovány jako postupy, při nichž je cizí jazyk neustále konfrontován s mateřským a jazykové jednotky stále podrobovány teoretickým, zejména gramatickým výkladům a komentářům ve výchozím, mateřském jazyce žáků.“

Pro naše účely se nabízí využít videonahrávek v českém znakovém jazyce a tento text pak porovnávat s textem psaným v češtině. Je užitečné pro děti, rodiče i učitele, že se dítě pak může k této videonahrávce vrátit i mimo vyučování. O využití videonahrávek při výuce hovoří Bc. Jan Adrejssek působící na střední škole pro neslyšící v Praze-Radlicích: „Pracujeme s nahrávkami v českém znakovém jazyce, a to s již existujícími (např. *Čtení s porozuměním I a II*) i s nahrávkami vlastními (které vytváříme s neslyšící kolegyní). Pěknou zkušenost máme také s natáčením překladů studentů do českého znakového jazyka (zpracováváme vybrané pohádky pro internetovou televizi Weblík, což studenty velmi motivuje).“ (Adrejssek, 2011) Další interaktivní učebnice s videonahrávkami, které je výhodné ve výuce češtiny u českých neslyšících využít, jsou popsány v kapitole 4.3.5.5.

#### **4.3.4.2 Přímá metoda**

Metoda přímá spatřuje obdobu mezi osvojováním jazyka mateřského a cizího. Jazykový systém má být poznáván induktivně, „v zásadě bez předem formulovaných pravidel“ (Hrdlička, 2009, s. 15). Od začátku je žák veden k uvažování v cílovém jazyce. Neužívá se jazyka mateřského ani překladu. Metoda se zaměřuje na mluvenou řeč, správnou výslovnost a poslech a ve výuce pracuje s tématy využitelnými v běžné komunikaci, nikoli s neautentickými a modelovými texty, s jakými se setkáváme u metody nepřímé. Jedním z představitelů přímé metody je F. Gouin, který byl přesvědčen, že základem úspěšné výuky jazyka nemohou být gramatická pravidla, ale stejný způsob, jakým si dítě osvojuje mateřštinu (smyslové vnímání dějů, které na sebe logicky navazují, jejich třídění v mozku a přeměna v poznatky). Užívá metodu označovanou jako „metoda učení se v sériích“, jejíž základ představuje sloveso a využití nonverbální komunikace – gest, mimiky a pohybu. Gouin předkládá žákům série souvisejících vět, které žáci předřikávají a předvádí. Přímá metoda se

soustředí na ústní komunikaci, písemný projev považuje za přepis mluvené řeči. Odmítá překlad, což se v některých situacích jeví kontraproduktivně, když je např. neznámý výraz, který by žák snadno pochopil díky jeho ekvivalentu v mateřském jazyce, složitými cestami opisován a vysvětlován. Hlavní myšlenkou přímé metody je uchopit výuku cizího jazyka podobně jako osvojování mateřského jazyka. Krashen (1981; In: Choděra, 1999) metodu označuje jako „přirozenou“ a rozpracovává tzv. teorii monitoru (monitor představuje u dospělého jedince určitý soubor znalostí a vědomých komunikačních kompetencí, který před nebo po sdělení určité promluvy „monitoruje“ - kontroluje tyto promluvy a v případě potřeby je opravuje), která se opírá o následující hypotézy: učení se jazyku a jeho osvojování jsou dvě neslučitelné koncepce, při osvojování cizího jazyka je chyba přirozeným fenoménem a obsah sdělení hraje důležitější roli než jeho forma; a teorie afektivního filtru – pokud není žák dostatečně motivován a je vystaven stresu během výuky, odráží se tyto aspekty na výsledcích výuky. (Choděra, 1999; Hrdlička, 2009)

Od 70. let je nejrozšířenější přímou metodou metoda komunikační, která představuje zmírněnou přímou. Dnes je rozšířena na většině jazykových škol, a především v soukromých kurzech. Hlavním znakem této metody je – na základě komunikačně-pragmatického obratu, který v lingvistice nastal – cílené směřování ke komunikaci: odklání se od systémových a strukturních vlastností kódu (langue) a směřuje přímo k jeho řečové realizaci a užívání (parole). Radou Evropy byla v roce 1982 doporučena jako nejvhodnější metoda ve výuce cizích jazyků. (Choděra, 1999; Hrdlička, 2009)

Dále je mezi přímé metody řazena audio-orální metoda, která vznikla v polovině 20. století za účelem rychlé jazykové průpravy vojáků za druhé světové války. Na jejím vzniku měli podíl američtí strukturalisté (např. Bloomfield, Lado, Fries) a behaviourističtí psychologové (např. Skinner). Metoda se opírá o teorii porovnávání cílového jazyka s mateřským a snaží se tak předvídat, jakým obtížím budou studenti při výuce čelit – pracuje tedy z počátku kontrastivně. Při samotné výuce se však s mateřským jazykem nepracuje, a metoda je proto řazena k metodám přímým. (Hrdlička, 2009) Jejím cílem je, stejně jako u metody přímé, „*naučit žáka receptivnímu a aktivnímu ovládnutí zvukové podoby jazyka.*“ (Hendrich, 1988, s. 267) Prioritou je tedy poslech a mluvená řeč, čtení a psaní přichází na řadu až později. Gramatika je důležitější než slovní zásoba. Od přímé metody se metoda audio-orální zásadně odlišuje

*„přístupem k materiálu, jemuž se mu učít. Tento materiál je pečlivě vybírán na základě konfrontace mateřského a cílového jazyka, přičemž se přihlíží nejen k hlediskům jazykovým, ale i k rozdílnosti v kultuře dotyčných národů.“* (Hendrich, 1988, s. 268)

Jazyk představuje dle této metody soubor syntaktických struktur a návyků, které si má student zautomatizovat na základě tzv. „pattern drills“ (drilové opakování modelových jazykových struktur)<sup>33</sup>. Tuto teorii návyků ostře kritizuje N. Chomsky, podle nějž je v lidské přirozenosti na základě určitých promluv vytvářet promluvy jiné. Pracoval se dvěma významnými pojmy, které měly vliv na rozvoj komunikačních přístupů k jazyku: kompetence a performance (znalost jazyka a schopnost jeho užití).<sup>34</sup> Právě zmíněný mechanický charakter je audio-orální metodě často vytýkán, protože se žák neustále setkává se stereotypními strukturami nevyužitelnými v reálné komunikační situaci a zaniká tak jeho smysl pro tvořivost. (Liškař, 1987; Hendrich, 1988.)

Mezi přímé metody dále patří audio-vizuální globálně strukturální metoda. Výuku jazyka obohacuje o nový prvek, kterým je vizuální dimenze. Gramatika je prezentována induktivně a studentům nejsou předkládána celá paradigmatata, ale jen vybrané frekventovanější jevy. *„Gramatické prvky je třeba seskupovat podle jejich funkce, nikoli podle gramatických kategorií.“* (Hendrich, 1988, s. 269) Zpočátku byl velký důraz kladen na zvukovou podobu jazyka, ale s vývojem metody se větší pozornost věnuje psaní a čtení a též začíná být patrná snaha o konfrontaci s mateřským jazykem. Za významnou je považována role motivace a v některých hodinách je tradiční výklad učiva nahrazen např. divadelním představením žáků. Metoda také v hojně míře využívá gestikulaci a mimiku. (Hendrich, 1988; Choděra, 1999; Hrdlička, 2009)

#### **4.3.4.3 Alternativní metody (New Age Methods)**

Alternativní výukové metody chápe Maňák (2003, s.105) jako *„postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.“*

<sup>33</sup> „Patterns drills“ byly využívány již v 16. století, nejedná se o objev této metody (Hrdlička 2002).

<sup>34</sup> Viz kapitola ... (Cíl výuky)



Metoda zaměřená na porozumění je jednou z alternativních metod. Je založena na nutnosti „pauzy“ mezi porozuměním jazyku a vlastní produkcí. Argumenty představitelů této metody se ztotožňují s hlavní myšlenkou metody přímé – učení se jazyku má probíhat podobně jako osvojování prvního jazyka, tedy vnímání jazyka předchází jeho produkci (paralela s předřečovým a řečovým obdobím). Schopnost porozumění je pak ověřována různými způsoby – nonverbální reakcí, psanou formou, pomocí obrázků či různých úkolů: např. doplňování slov do prázdných míst v textu, odpovědi na otázky vztahující se k textu, výmyslení příhodného nadpisu textu. (Maňák, 2003; Hrdlička, 2009)

Tzv. metoda reakcí pohybem se stejně jako předchozí metoda ztotožňuje s teorií „pauzy“ mezi recepcí a produkcí jazyka. Jeden ze zástupců metody reakcí pohybem, J. Asher, přirovnává důležitost odstupu před vlastní produkcí k prvním dětským krůčkům, ke kterým dojde, aniž by rodiče museli dítěti kroky názorně demonstrovat. Zda žák učitelovu sdělení rozumí se testuje právě na základě reakce pohybem. Pokud dá učitel pokyn k tomu, aby žák vstal, žák vstane. Výzkumy ukázaly, že pokud žák reaguje pohybem, lépe si různé pokyny zapamatuje. Metoda se snaží předcházet stresu žáka. (Maňák, 2003; Hrdlička, 2009)

Mezi alternativní metody dále patří metoda komunitární. Jejím cílem je rozvoj žáka nejen po stránce intelektuální, ale též po stránce emocionální a afektivní. Za nutnost je považováno vytěsnit z výuky veškeré jevy, které by mohly mít na žáka negativní vliv. Vyučující má žákovi pomoci eliminovat strach z neúspěchu či zešměšnění se, překonat nesmělost a stud, dodat sebedůvěru a chuť učit se. Na samém začátku výuky by se žáci měli navzájem představit a říci něco o sobě ve svém mateřském jazyce. Učitel pak jednotlivé promluvy překládá do jazyka cílového, žák tyto promluvy opakuje. Případné chyby učitel neopravuje, pouze chybnou promluvu zopakuje ještě jednou správně. Využitím mateřského jazyka žáků předchází metoda vzniku stresu z neporozumění. (Maňák, 2003; Hrdlička, 2009)

Metoda sugestopedická, další metoda z výčtu alternativních metod, vychází z poznatku, že člověk využívá mentální kapacitu mozku pouze ze čtyř procent. Podle hlavního představitele sugestopedické metody, bulharského lingvisty a psychologa G. Lozanova, je nutné zbavit se negativních podnětů a moct tak mozkovou kapacitu lépe využít. Žákova pozornost je záměrně

odvrácena od výuky za pomoci her, práce s obrázky, poslechu hudby, učitelovy hlasité četby výukových materiálů, dramatizace, vytváření fiktivních identit. Mateřský jazyk žáků má ve výuce také své místo, především při seznamování s novou slovní zásobou. Pro sugestopedickou metodu jsou typické dvojjazyčné texty, ve kterých se nachází text v cizím jazyce na jedné straně a v mateřském jazyce žáka na druhé straně. Texty obsahují ilustrace a grafická znázornění a důležité fráze jsou barevně zvýrazněny. (srov. Choděra, 1999; Maňák, 2003; Hrdlička, 2009)

Alternativní metoda Brainstorming vznikla před druhou světovou válkou v USA. Brainstorming je charakteristický zaměřením na tvůrčí myšlení žáka a jeho schopnost prosazovat své názory. Probíhá obvykle ve skupinách a cílem je vymyslet co největší počet nápadů a myšlenkových asociací, které jsou učitelem zapisovány a následně společně hodnoceny, přičemž se při tomto hodnocení nepřipouští negativní kritika. Existuje také písemná varianta brainstormingu, která je označována jako brainwriting. Žáci píšou své nápady na papír nebo na kartičky, které jsou poté vylepeny na tabuli nebo po třídě, a následuje jejich společné zhodnocení. (Maňák, 2003)

#### **4.3.4.4 Shrnutí**

Obecně se ve vyučovací praxi žádná z uvedených metod neobjevuje v „čisté“ podobě, často obsahuje prvky jiných metod (Hrdlička, 2009). Ve výuce češtiny jako cizího jazyka u českých neslyšících se, z důvodů uvedených v kapitole 1., využití prvního/mateřského jazyka žáků jeví jako nejvhodnější. Užitečné je současně zaměřením na práci s textem, protože právě s psanou formou mluveného jazyka se budou neslyšící setkávat v každodenním životě, a to nejen v komunikaci s většinovou slyšící společností, ale také mezi sebou – např. ve formě e-mailů či SMS zpráv.

Nově vzniklá učebnice češtiny pro neslyšící „Učíme se (nejen) česky“, ve které jsou gramatické jevy češtiny vykládány v kontrastu k českému znakovému jazyku, využívá metodu komunikační a metodu nepřímou (gramaticko-překladovou). (Hronová, Štindlová, 2011) Metoda nepřímá je využita právě díky důrazu na využití prvního jazyka žáků ve výuce a díky metodě komunikační se žák učí nikoli o jazyce, ale samotný jazyk, přičemž na začátku každé

kapitoly je uvedena nejen znalost gramatického jevu, ale i praktická dovednost, kterou by měl žák po skončení dané lekce zvládnout. Učebnici se bude blíže věnovat kapitola 4.3.5.5.

Zajímavé by mohlo být zařazení do výuky Gouinovy metody v sériích s využitím neverbální komunikace a pohybu, jelikož se nezaměřuje na nácvik mluvené řeči, a neverbální komunikace ve spojení s pohybem by mohla být pro neslyšící děti příjemným zpestřením.

Přestože metoda audio-orální by se na první pohled mohla zdát v souvislosti s výukou neslyšících nevyužitelná, jelikož je zameřena na poslech a produkci řeči a mateřský jazyk žáků z výuky eliminuje, zcela zásadní je pro naše účely srovnávací přístup, z něž metoda vychází, a názory jejích hlavních představitelů (např. Lado a jeho teorie transferu<sup>35</sup>). Z audio-vizuální strukturně globální metody se jako vhodné pro využití ve výuce neslyšících jeví využití jak vizuální složky, tak postupného výkladu gramatiky se zaměřením na frekventované jevy. Alternativní metody pak nabízí celou řadu možností, jak výuku obohatit v souladu s tím, aby si neslyšící žák vytvořil k češtině pozitivní vztah, aby ho učení bavilo a přispělo k rozvoji jeho osobnosti po všech stránkách. Velmi vhodné zde bude využití obrázků a textu tak, jak s ním pracuje sugestopedická metoda – vzhledem k tomu, že však první jazyk neslyšících nemá písemnou podobu, můžeme text nahradit videonahrávkou ve znakovém jazyce. Zábavnou formu výuky, trénování psané češtiny a současně rozšiřování slovní zásoby umožňuje brainwriting, s tím, že jednotlivé nápady budou následně hodnoceny ve znakovém jazyce.

Chceme-li na výuku češtiny u českých neslyšících nahlížet jako na výuku druhého/cizího jazyka, je nutné klást nové požadavky nejen na učitele, na jejich znalost češtiny a českého znakového jazyka a na metodiku výuky, ale také na učební pomůcky. (Petráňová, 2011, s. 84)

### **4.3.5 Učebnice češtiny**

Průcha (1998, s. 13) definuje učebnici jako „*prostředek vyučování a učení v knižní formě, ve kterém jsou určitá odborná témata a okruhy daného předmětu metodicky uspořádány a didakticky ztvárněny tak, že umožňuje učení.*“ S ohledem na výuku dětí mladšího věku by učebnice měla podle Zbrankové (2005) „*podporovat hravou, tvořivou a zároveň radostnou*

---

<sup>35</sup> Viz kapitola 4.2.1.

*atmosféru vyučovací hodiny. Měla by děti podněcovat k činnosti, nabízet jim dostatek vhodného a názorného materiálu ke komunikaci, podporovat chuť k učení.“ Učebnice je přínosná nejen pro žáky, ale také pro učitele, kterým slouží jako pomůcka pro plánování obsahu učiva a současně způsobu jeho prezentace žákům. (Průcha, 1998)*

#### **4.3.5.1 Způsoby prezentace české gramatiky**

Mít ucelený a detailní přehled o způsobech, jakými je v učebnicích češtiny jako cizího jazyka prezentován český gramatický systém, je pro úvahy o praktickém využití kontrastivního přístupu ve výuce neslyšících velmi přínosné. (Komorná, 2011) Hluboká znalost znakového jazyka a češtiny vyučujícím sama o sobě nestačí, je třeba být seznámen s vhodnými didaktickými postupy a mít lingvistické a lingvodidaktické vzdělání, které dle Komorné (2011, s. 59) mnohým pedagogům, „kteří vyučují češtinu (absolventů oborů *Speciální pedagogika* či *Surdopedie a bohužel i oboru Čeština v komunikaci neslyšících na FF UK*), chybí.“

V učebnicích češtiny jako cizího jazyka by měl být podle Hrdličky (2010) od začátku prezentace gramatiky kladen důraz na sloveso, jelikož tvoří základ české věty a zároveň je dobře naučitelné. Když student zvládne sloveso, má velkou šanci domluvit se. Ve většině učebnic se sice slovesem začíná, ale výklad je zaměřen spíše na formu než na význam. V souvislosti s užíváním sloves je nutné objasnit studentům tvoření otázek a negace, rozdíly v tykání a vykání v češtině a také používání osobních zájmen – vzhledem k flexivnosti češtiny naznačují osobní koncovky sloves, kdo je ve větě podmětem, a užívání osobních zájmen je tedy v mnoha případech nadbytečné a příznakové. Vysvětlením této problematiky můžeme u studentů nadužívání osobních zájmen zamezit.

Slovesa v učebnicích češtiny pro cizince je možné prezentovat dvěma způsoby: postupně (horizontálně), kdy jsou slovesné třídy vyloženy jedna po druhé v několika lekcích, nebo komplexně (vertikálně), kdy jsou všechny třídy vyloženy najednou. Komplexní přístup je užíván častěji, má však i své nevýhody: student musí zvládnout mnoho různých koncovek najednou, a navíc se mu nedostává prostoru pro řádné procvičení.

Na výklad slovesa by měl navazovat výklad deklinace. I zde můžeme postupovat vertikálně a všechny pády vyložit najednou, nebo horizontálně, a pády vyložit postupně v několika lekcích. Každá z těchto koncepcí má své klady i zápory. Nejčastěji využívají autoři učebnic koncepci horizontální, protože se zdá být jednodušší a pro studenty „stravitelnější“; jednotlivým pádům je věnována větší pozornost a student má současně dostatek prostoru pro procvičení.

Právě komplexnost vertikálního způsobu výkladu deklinace představuje určitou výhodu: student má jistá očekávání, s čím se v oblasti skloňování jmen setká; má přehled o tom, jak slovo může fungovat. Co se týče pořadí pádů ve výuce, neexistuje dominující koncepce, záleží na vůli autora. Jako jeden z prvních bývá vykládán akuzativ, protože u něj nedochází k příliš mnoha změnám; následuje genitiv či lokál, a instrumentál se obvykle objevuje až jako poslední. Jednotlivé pády mají být zařazeny do výuky v pořadí, které odpovídá frekvenci jejich užívání v jazyce, mnoho autorů k tomu však bohužel nepřihlíží.

Pozornost by měla být věnována také tématu explicitního a implicitního výkladu gramatiky. Hrdlička (2010) upozorňuje na skutečnost, že v mnoha učebnicích češtiny pro cizince nejsou gramatické jevy vysvětleny explicitně, což může u studentů způsobit nepochopení těchto jevům. Student potřebuje mnoho informací – nejen formálních, ale i funkčních; nestačí mu vědět, jaké tvary používat, ale potřebuje vědět také kdy a proč. Autoři učebnic si mnohdy neuvědomují, co vše je třeba nerodilým mluvčím vysvětlit – např. aspekt, rod, předložky a pravidla pro jejich užívání – tyto jevy jsou rodilými mluvčími češtiny užívány instinktivně a v učebnicích češtiny jako cizího jazyka často nejsou explicitně vyloženy. V učebnicích chybí informace, jak jevy v řečové praxi užívat; které výrazy jsou frekventovanější, které jsou knižní či nespisovné. Velmi povrchně se učebnice věnují také deklinaci číslovek, která je sama o sobě obtížná i pro rodilého mluvčího. Leccos může při výuce dovysvětlit učitel, ale problém nastává, pokud je student odkázán pouze na učebnici.

Obecně se v učebnicích vyskytuje pět hlavních problémů. Patří mezi ně zmiňovaný nepoměr stránky formální a funkční, dále je to zvýšená pozornost věnovaná morfologii, zatímco syntax stojí spíše v pozadí; a chybná paradigmata - chyby formální i funkční (např. vidová dvojice hledat x najít místo hledat x vyhledat, prohledat; najít x nacházet). Ne vždy bývá jasně

rozlišen výraz spisovný od nespisovného, knižní od hovorového. Problémem některých učebnic je také chybějící jasná a předem deklarovaná koncepce, výběr učiva a jeho pořadí v knize se staví především na základě vlastních zkušeností autora a jeho pedagogického citu.<sup>36</sup>

#### **4.3.5.2 Signální gramatika<sup>37</sup>**

Při rozmyšlení, jakým způsobem v učebnicích českou gramatiku prezentovat a jak určitá gramatická pravidla formulovat, by neměla být opomíjena možnost jejich vizuálního ztvárnění. Vizuální složka je stejně důležitá jako verbální obsahová náplň a v případě neslyšících žáků to platí dvojnásob.

Signální gramatika vychází právě z odlišnosti způsobu prezentace gramatických systémů pro rodilé a nerodilé mluvčí a začala se objevovat v 60. a 70. letech 20. století. Za jejího zakladatele je považován Günter Zimmermann, který uvažoval, jak propojit uvědomělý a neuvědomělý přístup ke gramatice. Signální gramatika působí na emocionální a motivační oblast, přímo vyzývá k činnosti a předkládá studentovi jinou – srozumitelnější – podobu gramatického pravidla. V učebnicích bývá častým problémem vizualizace její nadužívání.

Mezi typy vizuálních signálů patří tiskové grafické pomůcky (polotučná sazba, kurzíva, podtržení, barevný rastr), abstraktní symboly (šipky, čtverce, trojúhelníky), vizuální metafory (obrázky, které si student na základě vnitřní logické souvislosti propojí s gramatickým pravidlem) a facilitátory (kreslené postavičky, které žáka provázejí celou učebnicí a vtípně upozorňují na určité jevy). Především v učebnicích pro cizince mají ilustrace své nezastupitelné místo: dokáží totiž přímo zprostředkovat význam v případě, že se dané slovo v mateřském jazyce studenta nevyskytuje (např. rohlík, houska) a nabízí možnost gramatické pravidlo ztvárnit vizuálně (např. slovosled příklonných slov).

#### **4.3.5.3 Parcelace gramatiky**

Vzhledem k tomu, jak složitá je gramatika češtiny, shoduje se většina autorů učebnic, které jsou u nás v současné době nejrozšířenější, na nutnosti gramatiku parcelovat – vybírat

<sup>36</sup> Informace jsem získala z uvedené literatury a z přednášky Doc. PhDr. Milana Hrdličky CsC., která se konala v rámci lektorského kurzu – Čeština ve výuce neslyšících 2009 – 2011.

<sup>37</sup> Informace o signální gramatice jsem získala z přednášky Mgr. Barbory Štindlové. Přednáška se konala v rámci lektorského kurzu – Čeština ve výuce neslyšících 2009 – 2011.

z počátku jen některé jevy, rozdělit je na několik menších kroků a postupně se k nim znovu vracet. Tento postup je označován jako spirálovitý. Na úplném začátku výuky by měl být student seznámen pouze s určitým gramatickým minimem – tím nejzákladnějším souborem jazykových jevů, díky němuž bude schopen se dorozumět. Parcelace gramatiky tedy spočívá v určitém zjednodušení daných jazykových jevů, ke kterým se učebnice postupně vrací a znalosti studenta prohlubuje.<sup>38</sup> Jak zdůrazňuje Hronová (2011, s. 63), „*postupné nabalování gramatiky je potřeba důkladně promyslet a studentům vykládat v jasně formulované logické návaznosti.*“ Parcelace gramatiky souvisí s funkčním přístupem k výuce jazyka: zaměřuje se na to, aby student vykládaný gramatický jev pochopil nejen teoreticky, ale aby byl schopen užívat jej v příslušné komunikační situaci, což je – jak je uvedeno v kapitole 3.5 – právě jeden z cílů kontrastivního přístupu k výuce neslyšících. „*V přípravě na vyučování (učebním plánu) nestačí formulovat pouhou znalost, které mají studenti na konci hodiny dosáhnout (např. znalost 4. pádu). Musí být zformulována konkrétní dovednost – tedy to, co mají studenti na konci hodiny umět vyjádřit (např. umí o sobě napsat, co mají rádi, co rádi jí, co nemají rádi, co neradi jí, dělají... apod.)*“ (Hronová, 2011, s. 64)

Ve výuce českých neslyšících se jeví parcelace gramatiky jako výhodná a dobře využitelná, je potřeba nezapomínat na specifika této výuky oproti výuce jiných nerodilých mluvčích a dbát na zvládnutí jednotlivých gramatických jevů vzhledem k zásadním odlišnostem způsobu existence znakového a mluveného jazyka.

Na principu parcelace gramatiky je založena učebnice pro neslyšící „Učíme se (nejen) česky“ (Hronová, Štindlová, 2011). S parcelací gramatiky dále pracují – a nabízí se tedy ve výuce neslyšících využít – následující učebnice češtiny jako cizího jazyka: „Easy Czech Elementary“ (Štindl, 2008), „Česky v Česku“ (Štindlová, 2008), „Česky, prosím I.“ (Cvejnová, 2008) a „New Czech Step by Step“ (Holá, 2005).

„*Zda-li díky principu parcelace gramatického učiva dosáhneme ve výuce češtiny pro neslyšící lepších výsledků, ukáže teprve čas.*“ (Hronová, 2011, s. 68)

---

<sup>38</sup> Uvedené informace byly obsahem přednášky Mgr. Barbory Štindlové na téma „Možnosti parcelace gramatiky“. Přednáška byla realizována v rámci lektorského kurzu – Čeština ve výuce neslyšících 2009 – 2011.

#### **4.3.5.4 Učebnice češtiny pro cizince**

Tato kapitola se bude věnovat hodnocení těch učebnic češtiny pro cizince, které by dle Cícha Hronové (2011, s. 41) mohly být užitečným a inspirativním zdrojem pro účely výuky češtiny u českých neslyšících. Učebnice se dají hodnotit z mnoha různých hledisek. V rámci lektorského kurzu „Čeština ve výuce neslyšících 2009 – 2011“ jsme učebnice pod vedením paní Mgr. Dany Hůlkové Nývltové hodnotili podle následujících kritérií: cílová skupina; přehlednost; řazení a návaznost témat; metodika výkladu; míra srozumitelnosti uváděných instrukcí; připojení doplňkového materiálu (např. manuál pro učitele); práce se signální gramatikou; míra zahrnutí všech řečových dovedností (mluvení, poslech, čtení, psaní).

##### **Lída Holá: Česky krok za krokem 2**

Učebnice navazuje na první díl „New Czech Step by Step“ a je určena středně pokročilým studentům. Na rozdíl od prvního dílu založeném na mediačním jazyku (angličtině) je celá učebnice pouze v češtině. V úvodní lekci si student zopakuje nabyté znalosti základní gramatiky z předchozího dílu, další lekce se již věnují složitějším jazykovým jevům. Každá lekce procvičuje všechny řečové dovednosti, přičemž pro naši cílovou skupinu je stěžejní čtení a psaní. Významné pro naši cílovou skupinu je dále fakt, že část každé lekce je zaměřena na nabývání sociokulturních kompetencí (např. jak psát e-maily nebo vyplnit formulář). Učebnice také velice hezky pracuje se signální gramatikou, obsahuje velké množství barevných obrázků, fotografií. O důležitosti vizuální složky pro naše účely pojednávala kapitola 4.3.5.2. Dle Hronové (2011, s. 42) by bylo vhodné vždy zkontrolovat, zda žáci u jednotlivých cvičení rozumí, co se po nich žádá. Učebnice obsahuje několik dodatkových materiálů, pro naše účely by se hodilo využít především transkribovaných poslechových textů. Manuál pro učitele a další materiály a informace jsou volně k dispozici na internetových stránkách [www.czechstepbystep.cz](http://www.czechstepbystep.cz), což považuji za velkou výhodu.

##### **Štindlová B. a kol: Česky v Česku**

Tato učebnice je určena především cizincům, kteří v České republice žádají o azyl. Jelikož je určena úplným začátečníkům, je psaná jednoduchou češtinou, nemusíme se proto příliš obávat



neporozumění zadání ze strany studentů, jak bylo zmíněno u Holé (Česky krok za krokem 2). Autoři věnují pozornost signální gramatice, objevují se zde ilustrace, se kterými studenti pracují i v rámci jednotlivých cvičení (např. doplňování jmen členů rodiny, kteří jsou na obrázku, na základě textu; psaní příběhu podle obrázků; přiřazení podtržených slov v textu k obrázkům atd.), každý úkol (např. „čtěte“, „napište“, „vyprávějte“ apod.) má vlastní symbol. Gramatika je zde vykládána parcelovaně, což se jeví pro naši cílovou skupinu jako výhodné (viz kapitola 4.3.5.3). Sociokulturní dovednosti si student osvojuje na konci každé lekce v sekci „Žijeme v ČR“, kde se setkává s tématy, jako je např. typické české jídlo nebo české realie. Součástí učebnice je rozsáhlý manuál pro učitele, který obsahuje velké množství nápadů a inspirace, jak postupovat při výkladu různých gramatických jevů.

### **Hronová, K., Turzíková, M.: Čeština pro cizince**

Učebnice je určena vysokoškolským zahraničním studentům s cílem pokusit se je připravovat na běžnou každodenní komunikaci. Učebnice je celá pouze v češtině. Gramatika je vykládána velmi propracovaně, většinou v tabulkách, přičemž na každý výklad bezprostředně navazuje pečlivé procvičení daného jevu. Ze všech řečových dovedností se učebnice soustředí především na mluvení a čtení, záleží však na učiteli, jak daný výklad a jeho procvičení uchopí. Na rozdíl od zatím jmenovaných učebnic neklade tato přílišný důraz na budování sociokulturních kompetencí, najdeme zde ale informace o České republice, českých vysokoškolácích, jejich zvyklostech, kulturním životě či mezinárodním dni studentstva. Učebnice pracuje se signální gramatikou, obsahuje mnoho barevných ilustrací a je vizuálně poutavá. Obsahuje dodatkové materiály, např. obrázky, tabulky k procvičování, čtyřjazyčný slovník.

### **Bischofová, J., Hrdlička, M.: Čeština pro cizince a azylanty B1**

Jak název napovídá, učebnice je určena cizincům a azylantům, kteří již nabyli základní znalosti češtiny, gramatika i slovní zásoba jsou pokročilé. Učebnice je psaná pouze v češtině. Každá kapitola se skládá ze 3 částí: četba textu, výklad gramatiky + rozvoj komunikace a slovní zásoby, texty týkající se často diskutovaných témat. Ve výkladech gramatiky se studenti setkávají s jevy, které už jsou jim známé z prvního dílu (Čeština pro cizince

a azylanty A1, A2, Hádková, M.), a nyní jsou obohacené o nové informace. Učebnice pracuje se signální gramatikou, obrázky a fotografie jsou černobílé.

Dle Hronové (2011, s. 44) je učebnice „výborným materiálem pro pokročilejší a zvědavě neslyšící studenty. Vyžaduje soustavnou přípravu, ale její chytrá koncepce, metodické postupy, výběr témat i gramatiky a typy cvičení mohou neslyšícím studentům výrazně pomoci při přípravě ke státní maturitní zkoušce z českého jazyka na úrovni B1.“

### **Hrdlička, M.: Čeština pro cizince a azylanty B2**

Jedná se o učebnici pro velmi pokročilé studenty češtiny. Učebnice je celá v češtině a navazuje na učivo obsažené v předchozím dílu. Není rozdělena na jednotlivé lekce, ale 5 rozsáhlých kapitol, na jejichž tvorbě se podíleli zkušení vyučující češtiny pro cizince (M. Hrdlička – Gramatika; A. Adamovičová – Tvoření slov; J. Bischofová – Četba; J. Hasil – Stylistika; M. Hádková – Poslech). V učebnici není příliš kladen důraz na nabývání sociokulturních kompetencí, jsou zde však obsaženy autentické texty zaměřené na česká a světová témata, která pro naše účely dobře poslouží při trénování čtení s porozuměním, velmi užitečné by mohly být nahrávky těchto textů ve znakovém jazyce. S touto učebnicí však mohou dle Hronové (2011, s. 45) „správně pracovat jen ti pedagogové, kteří lingvistice dobře rozumějí, nebo jsou ochotni pečlivě se na výuku připravovat.“

### **Štindl, O.: Easy Czech Elementary**

Učebnice je určena začátečníkům a jako zprostředkovací jazyk zde slouží angličtina, v níž jsou vysvětleny všechna zadání ke cvičením a poznámky k výkladu gramatických jevů. Každá lekce je zaměřena na praktické téma (např. rodina, cestování, práce, počasí), ke kterému by se student měl po skončení lekce umět vyjádřit. Pozornost je věnována všem řečovým dovednostem. Velice hezky je zde pracováno se signální gramatikou, barevné ilustrace jsou propojeny se cvičeními (studenti mají za úkol např. popsat příběh podle obrázků; napsat, kam postavy na obrázku jdou; přiřazují obrázky ke slovům apod.) a v knize se dá díky přehlednému barevnému rozlišení snadno zorientovat. Gramatika je probírána parcelovaně, jelikož se autor chce vyhnout, jak sám v úvodu tvrdí, „samoučelnému drilování velkého množství pravidel, změn koncovek atd., které studenta hned na začátku spolehlivě odradí

*od dalšího studia tak obtížného jazyka, jakým čeština je.*“ (2008, s. 7) V některých případech však autor nechává studenta nahlédnout na systém češtiny jako na celek – např. v 8. lekci představuje kompletní skloňování podstatných jmen, nepočítá však s jeho aktivním zvládnutím ze strany studenta. Autor také uvádí, že zde záleží pouze na učiteli (popř. studentovi v případě samostudia), do jaké míry tento pasivní přehled 7 pádů do výuky zapojí. V rámci nabývání sociokulturních kompetencí se studenti v učebnici postupně setkávají s tím, jak si objednat jídlo v restauraci, jaké pozdravy užíváme k vítání a loučení, jak se zeptat na cestu apod. Součástí učebnice je seznam probrané slovní zásoby, přehled české gramatiky, transkribované poslechové texty a klíč ke cvičením.

#### **Antošová, J., Clauß, A., Jäger, D., Pazderová, P., Tišerová, P.: Třesky plesky, uč se česky!**

Tato učebnice není na trhu běžně k sehnání, měli jsme možnost do ní nahlédnout právě v rámci již zmiňovaného lektorského kurzu. Využívá se k výuce češtiny na německých gymnáziích. Učebnice je určena pro začátečníky a cílovou skupinou jsou děti a mládež, což je znát i na grafickém zpracování učebnice, obsahuje mnoho barevných ilustrací a ikon, netradičních úkolů a rozvíjí dětskou fantazii a hravost. Výklad gramatiky je parcelovaný, autoři postupují od snáze zvládnutelné gramatiky po obtížnější, začínají slovesy a podstatnými jmény a „neděsí“ studenty komplexními přehledy skloňování a časování. Učebnice je zaměřena na všechny řečové dovednosti a každá z nich má vlastní signální ilustraci. Pro naše účely by se dalo velmi dobře pracovat s autentickými texty zameranými na čtení s porozuměním. V učebnici bohužel nalezneme poměrně málo cvičení upevňujících nabyté znalosti z dané lekce, inspirací nám však mohou být ostatní zmíněné učebnice, v nichž se nachází cvičení dostatek.

#### **4.3.5.5 Učebnice češtiny pro neslyšící s kontrastivním přístupem**

Pro účely výuky češtiny u českých neslyšících s využitím kontrastivního přístupu je výhodné pracovat s interaktivními učebnicemi v podobě CD nebo DVD. Díky této podobě může být gramatika v učebnici vykládána přímo neslyšícím učitelem ve znakovém jazyce a učebnice

má možnost pracovat s překlady ze znakového jazyka do češtiny (a naopak), čehož vzhledem k povaze znakového jazyka nelze v tištěných učebnicích dosáhnout. Mezi interaktivní učebnice, které u nás dosud vznikly, patří CD-ROM Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 3. pád. (Petráňová, 2004), Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 7. pád (Petráňová, 2006), Český jazyk v legendách (Hronová a kol., 2007), Česká slovesa (Hudáková a kol., 2007), Čeština pro neslyšící: Zvýšení kompetence neslyšících ve čtené a psané češtině (2007), Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 4. pád (Petráňová 2008), Učíme se (nejen) česky (Hronová, Štindlová, 2011) a Čtení nás baví: úvod do literatury pro žáky ZŠ pro sluchově postižené (Petráňová, 2011).

**Macurová, A., Othová, M. a kol.: Čeština pro neslyšící: Zvýšení kompetence neslyšících ve čtené a psané češtině.**

Tato interaktivní učebnice v podobě DVD je založena na výkladu gramatických jevů z učebnice Umíme číst a psát česky (Macurová a kol., 2004) vysvětlených v českém znakovém jazyce a je určena neslyšícím žákům/studentům bez ohledu na věk a školu, kterou navštěvují. Kolektiv autorů kladl důraz na grafickou stránku učebnice a na práci s obrázky. Gramatika je studentům prezentována podobným způsobem jako v učebnicích češtiny pro cizince, využívá parcelace a zaměřuje se na rozdíly mezi češtinou a českým znakovým jazykem, na jejichž základě současně poukazuje na jevy, ve kterých neslyšící v češtině často chybují. Výhodou interaktivních učebnic je mimo jiné také okamžité vyhodnocení výsledků cvičení, která následují po výkladu gramatického jevu. Tato učebnice se nesoustředí na budování sociokulturních dovedností, pozornost autorů je zcela zaměřena na gramatiku, především na české tvarosloví. Učebnice by mohla dle Hronové (2011, s. 46) dobře posloužit těm učitelům neslyšících, kteří se v konceptu češtiny pro cizince teprve „rozkoukávají“. Stejně jako u většiny učebnic i u této záleží, jakým způsobem bude vyučujícím pojata a využita s ohledem na aktuální potřeby jeho studentů.

**Hronová, A., Štindlová, B. a kol.: Učíme se (nejen) česky**

Jedná se o učebnici v elektronické podobě určenou neslyšícím žákům 6. - 7. třídy na druhém

stupni základní školy. Gramatika je vykládána parcelovaně, žák je však postupně veden k nahlížení na češtinu jako celek. Učivo je postupně rozšiřováno a prohlubováno. Učebnice je založena na kontrastivním přístupu, žáci jsou tedy seznamováni se shodami a odlišnostmi češtiny a českého znakového jazyka. Tyto shody a odlišnosti spolu s dalšími náměty na zahrnutí kontrastivního přístupu do výuky (např. nechat děti samy vypořádat rozdíly mezi češtinou a českým znakovým jazykem – otázka v češtině je zakončena otazníkem, jak je tomu v českém znakovém jazyce?) jsou prezentovány také v manuálu pro učitele, opět tedy záleží na samotném učiteli, v jaké míře bude tento přístup využívat. Kolektiv autorů se soustředil nejen na pečlivý postupný výklad gramatiky, ale také na budování sociokulturních kompetencí cílové skupiny a na praktickou znalost psané češtiny ve formální i neformální komunikaci (např. při psaní e-mailů, pozdravu z dovolené, ukončení rozhovoru na chatu apod.). Učebnice pracuje se signální gramatikou, obsahuje vizuální symboly pro různé úkoly, např. zapamatuj si, napiš, pozoruj (především rozdíly mezi češtinou a českým znakovým jazykem) apod. a velké množství obrázků, které jsou často zapojeny do výkladu i následných cvičení. Průvodkyní po této učebnici je čtrnáctiletá neslyšící dívka Sandra, která představuje svou rodinu, kamarády a své zájmy, zadává dětem úkoly nebo je žádá o pomoc s nimi, stává se pro děti vzorem, se kterým se můžou ztotožnit, a současně zde působí jako motivující prvek.

### **Petráňová, R.: Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 3. pád / 4. pád / 7. pád**

Tyto 3 interaktivní učebnice jsou určeny neslyšícím bez ohledu na věk nebo typ školy, kterou navštěvují. V úvodu autoři poukazují na to, že učebnici mohou využívat také lidé slyšící, kteří se chtějí naučit správně překládat do znakového jazyka. Ke každému videu ve znakovém jazyce je možné si pustit jeho překlad v mluvené češtině. V každé lekci nalezneme 4 sekce: vysvětlení, ukázky, rozhovor a cvičení. CD je díky nim velice přehledné a uživatel se v jeho obsahu snadno orientuje. V první sekci je prostřednictvím českého znakového jazyka vysvětlen význam dané předložky a je vysvětleno, v jakých situacích se používá. Následují ukázky – příklady vět s využitím dané předložky, přičemž česky psaná věta následuje teprve po shlédnutí videa s onou větou. Díky tomu je možné využít tuto sekci také jako cvičení.

Podobně je možné postupovat v sekci rozhovor. Zde již nejsou věty vytrženy z kontextu, ale na položenou otázku (např. Díváš se na televizní klub neslyšících?) je v následujícím videu odpovězeno (Ano a všechny díly si nahrávám na video.). Veškerým výpovědím v psané češtině vždy předchází video s danou výpovědí v českém znakovém jazyce. Poté již následují cvičení k ověření toho, zda student dané látce porozuměl. Zde se objevuje velké množství poutavých barevných ilustrací. Velkou výhodou je, že při vyplňování cvičení student ihned pozná svou případnou chybu díky jejímu červenému zobrazení. Lekce je možné probírat postupně nebo je libovolně přeskokovat díky přehledným odkazům uvedeným v horní liště obrazovky. Záleží opět na vyučujícím, jak práci s tímto CD pojme a jakým způsobem jej do výuky zapojí. Učebnice není primárně zaměřena na budování sociokulturních kompetencí. Lektori vystupující na tomto CD jsou rodilými mluvčími českého znakového jazyka. CD obsahuje kromě odkazů na jednotlivé lekce také odkaz „Vzory“, kde v barevných tabulkách nalezneme kompletní přehled skloňování podstatných a přídavných jmen, zájmen i číslovek, kam mohou studenti kdykoli nahlédnout (i během práce na cvičeních).

### **Hudáková, A. a kol: Česká slovesa**

Toto DVD je určeno neslyšícím studentům základních, středních i vysokých škol, a proto obsahuje velké množství informací. Je potřeba vybrat si z nich vždy ty, které odpovídají studentovým dosavadním znalostem češtiny a jeho aktuálním komunikačním potřebám. DVD je založeno na výkladu v českém znakovém jazyce a informace o slovesech jsou podávány kontrastivně. Úvod, který obsahuje kromě odkazů důležitých pro snadnější orientaci na DVD především informace o českých slovesech, jejich tvarech, způsobech tvoření a fungování v české větě, je psán v češtině a je možné si k němu pustit překlad do znakového jazyka. DVD dále obsahuje valenční slovník s několika sty tvarů vybraných českých sloves a mnoho příkladových vět, které pochází z databáze Českého národního korpusu SYN2005 a z ročníku 2006 časopisu Unie. Učebnice není soustředěna na nabývání sociokulturních kompetencí.

### **Hronová a kol.: Český jazyk v legendách**

Učebnice je určena studentům střední školy, kteří mají základní jazykové kompetence v češtině. Autoři uvádí, že cílem učebnice není ucelený výklad gramatických jevů češtiny: věnují se pouze vybraným gramatickým jevům, snaží se spíše poukázat na další metody výuky češtiny u neslyšících a zaměřují se především na prohlubování komunikačních schopností studentů v psané češtině. V každé lekci student nejprve aktivně pracuje s psaným textem, jehož ústředním tématem jsou různé pražské legendy – student se tak zároveň seznamuje s historií a kulturou své země. Porozumění textu studentovi usnadní uvedený seznam obtížných slovíček či neobvyklých slovních spojení. Poté přichází na řadu výklad gramatického jevu nebo uvedení do problematiky formální komunikace (např. jak vyplnit různé formuláře, jak napsat životopis apod.). Následují cvičení ověřující míru pochopení vyloženého gramatického jevu nebo zmíněné problematiky. Inspirací k některým cvičením byla cvičení z (výše uvedených) učebnic pro cizince. Součástí učebnice je také CD, na němž nalezneme v českém znakovém jazyce zpracované některé lekce a mnoho dalších, převážně překladových, cvičení, díky kterým je možné hlouběji odhalovat shody a odlišnosti mezi češtinou a českým znakovým jazykem. Učebnice pracuje se signální gramatikou, obsahuje velké množství symbolů, ikon a barevných fotek a obrázků. Každé lekci předchází přehled toho, co studenta v dané lekci čeká; student se proto v učebnici velmi snadno zorientuje.

### **Petráňová, R.: Čtení nás baví: úvod do literatury pro žáky ZŠ pro sluchově postižené**

Tato multimediální učebnice je určena neslyšícím žákům 2. stupně základní školy a jejich učitelům. Žáci se zde seznamují s nejnámějšími literárními žánry, např. bajkami, povídkami, baladami apod. Učebnice se skládá z kapitoly Úvod do literatury a dále literární texty, které jsou vždy přeložené do českého znakového jazyka. Učebnice obsahuje mnoho testových úloh, tabulek, odkazů, ilustrací a fotografií, také slovníček literárních pojmů. Učitelům je k dispozici manuál obsahující další inspiraci a nápady, jak učebnici ve výuce využít.

#### **4.4 Návrh výkladu gramatického jevu kontrastivně**

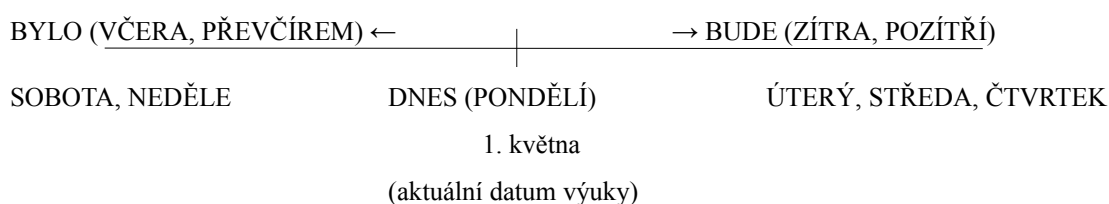
Na základě prostudovaných učebnic češtiny jako cizího jazyka a učebnic češtiny pro neslyšící bych se nyní ráda pokusila vytvořit návrh, jak za využití kontrastivního přístupu postupovat a na co se zaměřit při výkladu minulého času sloves českým neslyšícím, přičemž předpokládám dobrou znalost českého znakového jazyka jak ze strany vyučujícího, tak ze strany neslyšících žáků. Vyučující by si měl být současně vědom rozdílů mezi tvořením minulého času v češtině a v českém znakovém jazyce a během přípravy výkladu i během výkladu samotného z těchto rozdílů vycházet. Jelikož sloveso představuje dle Hrdličky (2010) páteř české věty, efektivní výklad (nejen) kategorie slovesného času – v tomto případě minulého – a jeho řádné procvičení je pro zvládnutí gramatiky češtiny jednou z podmínek. Před zahájením výkladu minulého času dále předpokládám znalost osobních zájmen, kategorie rodu a čísla, časování sloves (především slovesa být) v přítomném čase a tvoření otázky.

V češtině je minulý čas založený na ohýbání sloves: je tvořen gramaticky, a to pomocí L-ového participia (příčestí minulého) a přítomného tvaru pomocného slovesa být, které je však ve 3. osobě jednotného i množného čísla vynecháno. Obecně ve výuce nerodilých mluvčích češtiny je proto vhodné při výkladu minulého času 3. osobou začít. Český znakový jazyk gramatickou kategorií času na rozdíl od češtiny nedisponuje. Slovesný čas je obecně ve znakových jazycích tvořen lexikálně, tedy připojováním výrazů: např. „včera“, „minulý týden“, „loni“ a výrazu „bylo“. Důsledky těchto odlišností jsou v psaných textech produkovaných českými neslyšícími patrné: právě lexikální vyjadřování času považuje Macurová (2003) za nejvýraznější a nejčastější interferenci z českého znakového jazyka. Nejčastěji se podle Rackové (1996) objevuje vypuštění pomocného slovesa být (např. „ty byla návštěvu“, „já jen ptal“, „ty věděla dávno“), dále např. jeho převedení do minulého času spolu s užitím významového slovesa v přítomném nebo v minulém čase (např. „já byla vzpomínám“, „zápas byl opět prohráli“,), užívání infinitivu (např. „Manžel mě dovolit přijedeš“), chybné užití zvrtného sis/ses (např. „mysles se“, „já ses narodila“), záměna sloves být a mít (např. „měli jsme učili zeměpis“) či nadbytečné užívání osobního zájmena (např. „já



byla šla“, „pořád ty nepřišla“).<sup>39</sup> S touto interferencí by měl být vyučující velmi dobře seznámen a na odlišnost tvoření minulého času v češtině a v českém znakovém jazyce poukázat a ve výkladu s ní pracovat.

V úvodu hodiny načrtne vyučující na tabuli časovou osu. Ačkoliv výkladu budoucího času se hodina nevěnuje, zobrazení budoucnosti na časové ose považují za vhodné, protože na tuto osu patří a dítěti umožní celkový pohled na problematiku času.



Vyučující může naznačit, že budoucímu času se nyní věnovat nebudeme, a zaměříme se na to, jak v češtině vyjádřit děje, které se odehrály v minulosti – včera, o víkendu, minulý týden, loni. Vyučující se bude dotazovat žáků na zážitky z víkendu / předchozích dnů: kde byli, co prožili, co měli k obědu, jaká místa navštívili, co je nejvíc zaujalo apod. Holá (2005) v manuálu pro učitele k učebnici *New Czech Step by Step* doporučuje členění do dvou sloupců podle toho, zda jde o slovesa pravidelná nebo nepravidelná<sup>40</sup>.

Poté vyučující v rámci využití kontrastivního přístupu explicitně vysvětlí, že zatímco v českém znakovém jazyce se pro tvoření minulého času užívá znak „bylo“, v češtině se minulý čas tvoří změnou slova. Na tabuli následně odmaže všem pravidelným slovesům v infinitivu „t“, přepíše jej na „l / la / lo“ a vysvětlí, že je třeba rozlišit, zda se jedná o chlapce, dívku nebo dítě. Poté se zeptá (pokud tak žáci neučiní sami), jak se ve slově změní koncovka, vykonávají-li činnost dva chlapci nebo dvě dívky. Následně dopíše na tabuli „li / ly“. Žáci si nyní nově nabyté znalosti upevní pomocí několika cvičení z učebnice *Učíme se (nejen) česky spolu se Sandrou*, průvodkyní po učebnici.

<sup>39</sup> Uvedené příklady jsou převzaty z diplomové práce *Vyjadřování času v psané češtině českých neslyšících* (Richterová, 2009). Autorka zde vyčleňuje celkem 15 typů chybného tvoření minulého času českými neslyšícími.

<sup>40</sup> Holá (2005) řadí mezi nepravidelná slovesa všechna slovesa s krácením kmenové samohlásky a slovesa s dalšími změnami v kmeni.

Pakliže žáci zvládli tento úvod do problematiky tvoření minulého času bez větších obtíží, poukáže vyučující na seznam nepravidelných sloves a napíše na tabuli jejich tvary ve 3. osobě. Upozorní, že u těchto sloves bude potřeba si tvoření minulého času zapamatovat, a zařadí několik v tomto případě nezbytných drilovacích cvičení.

V závěru hodiny si žáci zahrají pexeso. Na jedné kartičce bude vždy vyobrazeno sloveso v infinitivu a na kartičce k ní příslušející bude jeho tvar ve 3. osobách jednotného nebo množného čísla minulého času. Žák, který najde dvojici k sobě patřících kartiček, ukáže dané sloveso ve znakovém jazyce, vymyslí na něj větu, ukáže ji ve znakovém jazyce a poté ji napíše na tabuli. Během hry vyučující naznačí (nebo nechá žáky uhodnout), jak odlišit „lehčí“ slovesa (pravidelná) od „těžších“ (nepravidelná – krácení samohlásky a další změny). Pokud žáci odhalí tuto pomůcku (jednoslabičná vs. víceslabičná slovesa) sami, bude pro ně snadněji zapamatovatelná.

Na začátku příští vyučovací hodiny dostanou žáci úkoly na procvičení minulé látky a následovat bude tvoření minulého času v 1. a 2. osobě jednotného i množného čísla. Časování slovesa být v přítomném čase by již žáci měli zvládnout, pro jistotu zařadí vyučující několik opakovacích cvičení. Vyučující vysvětlí, že obě slovesa, významové i pomocné sloveso být, jsou ve větě důležitá. Díky jim oběma víme, o koho se ve větě jedná a zda je to chlapec nebo dívka, popř. chlapci nebo dívky. Ve výkladu bude potřeba zdůraznit druhou pozici pomocného slovesa být při tvoření minulého času, a opět tuto znalost upevnit pomocí několika cvičení. V souvislosti s druhou pozicí ve větě vyučující vysvětlí, že je třeba ji dodržet i v případě užití časových výrazů „včera“, „před týdnem“, „loni“ apod. (např. „včera jsem byl u babičky“, nikoli „včera byl jsem u babičky“).

Vyučující dále explicitně upozorní, že je důležité rozlišovat, zda je sloveso být pomocné nebo významové. Cílem je, aby si žák uvědomil, že pomocné sloveso být užíváme vždy v přítomném čase, kdežto významové sloveso být převedeme do minulého času a doplníme o pomocné být v přítomném čase. Současně zde vyučující může upozornit na rozdíly mezi slovesem být a mít, opět v kontrastu s českým znakovým jazykem; v ideálním případě se již tato problematika objevila v některé z předchozích lekcí a vyučující na ni naváže a se žáky zopakuje.

Dále je nutné zaměřit se na zvrtná slovesa a vysvětlit jejich specifické tvoření minulého času („smál/a ses“, nikoli „smál jsi se“). Vyučující vybere vhodný text, který žáci za domácí úkol

písemně převedou z přítomného času do minulého, a pro jistotu opět připomene druhou pozici pomocného slovesa být ve větě, popř. zařadí několik drilovacích cvičení.

V následující vyučovací hodině se bude vyučující věnovat výkladu tvoření negace a otázky. S oběma těmito gramatickými jevy se už žáci setkali a v přítomném čase by je měli umět vytvořit. Vyučující si tuto znalost ověří a doptá se na rozdíly mezi jejich tvořením v češtině a v českém znakovém jazyce. Vysvětlí žákům, že tvoření negace je jednoduché i u sloves v minulém čase – tvoří se pouze přidáním předpony „ne-“ před sloveso, je ovšem potřeba žákům zdůraznit, že si musí dát pozor, aby předponu připojili před správné sloveso, tedy před významové, nikoli před pomocné sloveso být. Následovat bude opět několik cvičení a poté výklad otázky, u níž vyučující opět připomene pravidlo druhé pozice pomocného slovesa být. Na příští hodinu dostanou žáci za domácí úkol donést fotografii z dovolené, o které si budou navzájem vyprávět nejprve v českém znakovém jazyce, poté převedou své vyprávění do psané češtiny. V následujících hodinách bude nutné nově nabyté znalosti průběžně upevňovat. Různé druhy cvičení a mnoho dalších aktivit a inspirace na procvičení minulého času nalezneme v učebnicích pro cizince a pro neslyšící uvedených v kapitolách 4.3.5.4 a 4.3.5.5.

## Závěr

Má-li se neslyšící člověk plnohodnotně zařadit do slyšící většinové společnosti a uspět na trhu práce, je bezpodmínečnou nutností, aby byl funkčně gramotný: aby mu nečinila potíže psaná podoba jazyka, který většinová společnost na daném území užívá, v našem případě češtiny.

Neslyšící si češtinu nemůže přirozeně osvojit, protože k tomu není smyslově vybaven. Představuje pro něj tedy druhý jazyk, jehož výuka – aby byla smysluplná – by měla být vedena (už od raného dětství) se zřetelem k jazyku prvnímu, kterým je jazyk znakový. Pokud neslyšící dítě nebude tomuto jazyku v kritickém období vystaveno, vývoj jeho osobnosti po všech stránkách tím bude nenávratně poznamenán. S výše zmíněným souvisí také nutnost šíření této problematiky do povědomí slyšící společnosti, především té její části, jež spravuje oblast výchovně-vzdělávací.

Při pohledu na psanou češtinu českých neslyšících a na výzkumy šetřící jejich schopnost porozumění českým textům je na první pohled jasné, že ve způsobu, jakým byli dosud neslyšící vzděláváni, je „něco“ špatně. „Něco“, čemu přišli na kloub lingvisté již před mnoha desítkami let; co je v zahraničí v mnoha zemích respektováno, výuka je tomu uzpůsobena a školu opouštějí vzdělané neslyšící osobnosti, které ovládají psanou formu většinového jazyka na úrovni srovnatelné s úrovní jejich slyšících vrstevníků.

Základním předpokladem pro dosažení těchto výsledků je v první řadě uznání znakového jazyka jako prvního jazyka neslyšících (a samozřejmost zajistit dítěti podmínky pro jeho přirozené osvojení), zařazení tohoto jazyka do školní výuky a volba vhodné metodiky výuky psané formy jazyka slyšící společnosti. Neslyšící dítě musí být vzděláváno dvojjazyčně, protože oba jazyky – český znakový jazyk i psanou češtinu – bude v komunikaci s okolním světem používat celý život. Zařazení kontrastivního přístupu do výuky češtiny pomůže českým neslyšícím dětem pochopit, že se jedná o dva různé plnohodnotné jazyky, které mají některé rysy společného a v něčem se naopak liší. Pomůže také učitelům: především s výhodným rozvržením učiva a možností soustředění výkladu na ty gramatické jevy (a jejich dostatečné procvičení), u nichž se dá díky kontrastivní analýze předpokládat, že budou dětem

činit potíže. Pro zdravý vývoj osobnosti neslyšícího dítěte je v této výuce velmi přínosná přítomnost neslyšícího učitele, který pro dítě představuje důležitý (nejen) jazykový vzor.

Pokud neslyšící děti dostanou možnost vzdělávat se prostřednictvím znakového jazyka a s využitím kontrastivního přístupu ve výuce češtiny již od základní školy a pokud bude tato výuka systematicky propracována, mohli bychom dosáhnout kýženého výsledku: vzdělaných, funkčně gramotných a sebevědomých neslyšících osobností a jejich skutečně plnohodnotného zařazení do společnosti.

## Seznam použité literatury

- ANDREJSEK, J. Možnosti využití českého znakového jazyka ve výuce češtiny pro neslyšící. In: *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník*. Praha : Jazykové centrum Ulita, 2011. s. 21 – 22.
- ATKINSON, R. L. et al. *Psychologie*. 2., aktualiz. vyd., V Portálu 1. Praha: Portál, 2003. xxii, 751 s.
- BAKER, Ch.: *Sentences in American Sign Language*. In: Baker, Ch. - Battison, R. (eds.): *Sign Language and the Deaf Community*. 1980, s. 75-86.
- CVEJNOVÁ, J.; ČEMUSOVÁ, J. *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)*. [online] 1. vyd. Praha: VÚP, [cit. 2013-2-20] Dostupné na www: <[http://check-your-czech.com/uploads/Dokumenty/cest\\_pro\\_ciz\\_final.pdf?hl=en\\_US](http://check-your-czech.com/uploads/Dokumenty/cest_pro_ciz_final.pdf?hl=en_US)>.
- ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2007. 341 s.
- FREEMAN, R. D., BOESE, R. J. a CARBIN, C. F. *Tvé dítě neslyší?: Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1992. 359 s.
- HÁDKOVÁ, M.. *Čeština z druhé strany*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: [Univerzita J.E. Purkyně], 2008. 223 s.
- HELUS, Z. *Vyznat se v dětech*. 2., dopl. vyd. Praha: SPN, 1987. 211 s.
- HENDRICH, J. et al. *Didaktika cizích jazyků: celost. vysokošk. učebnice pro stud. filozof. a pedagog. fakult.* 1. vyd. Praha: SPN, 1988. 498 s.
- HRDLIČKA, M.. *Cizí jazyk čeština*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2002. 150 s.
- HRDLIČKA, M. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2009. 158 s.
- HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. 245 s.
- HRONOVÁ, A. *Poznáváme Český znakový jazyk III. (Tvoření tázacích vět)*. Speciální

pedagogika, 2002, roč. 12, c. 2, s. 113 – 123.

HRONOVÁ, A. *Dětská řeč – analýza projevu neslyšícího dítěte*. (Diplomová práce) Praha: FF UK, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, 2004.

HRONOVÁ, A. Možnosti parcelace gramatiky. In: *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník*. Praha : Jazykové centrum Ulita, 2011. s. 63 – 64.

HRONOVÁ, A. Parcelace gramatiky - možnost funkčního rozvíjení psané češtiny českých neslyšících? In: *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník*. Praha : Jazykové centrum Ulita, 2011. s. 64 - 69.

HUDÁKOVÁ, A. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*. (Disertační práce) Praha : FF UK, 2008.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006. 209 s.

JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. 1. vyd. Praha: Septima, 1998. 43 s.

JABŮREK, J.: Průběžná zpráva o Hamburském bilingválním školním experimentu. In: *Infozpravodaj*, 1999, č. 4, s. 22-23. FRPSP, Prospektrum 1999.

JUNGWIRTHOVÁ, I. Jak komunikovat s malým dítětem s těžkou sluchovou vadou. In MOTEJZÍKOVÁ, J. (ed.). *Kochleární implantáty: rady a zkušenosti*. Praha: FRPSP, 2009, s. 31-49.

KOMORNÁ, M. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*. 1. vyd. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. 63 s.

KOMORNÁ, M. Proč mít přehled o prezentaci gramatiky češtiny jako cizího jazyka? In: *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník*. Praha : Jazykové centrum Ulita, 2011. s. 59 - 61.

KORČÁKOVÁ, J. *Chyba a učení cizím jazykům*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 136 s.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. V Praze: Karolinum, 2002. 303 s.

LADO, Robert. *Linguistic across cultures: applied linguistics for language teachers*. 8th Ed.

Michigan: Univ. of Michigan Pr., 1966. 8, 141 s.

LIŠKAŘ, Č. *Základy vyučování cizím jazykům: určeno pro posl. fak. filozof.* 2. vyd. Praha: SPN, 1987. 166 s.

MACUROVÁ, A. Naše řeč? Naše řeč, 1998, roč. 81, s. 179 – 188.

MACUROVÁ, A. Předpoklady čtení. In ŠMÍDOVÁ, M. (ed.) *Četba sluchově postižených.* Praha : FRPSP, 2000, s. 35 – 42.

MACUROVÁ, A. Poznáváme Český znakový jazyk (Úvodní poznámky). *Speciální pedagogika*, 2001, roč. 11, č. 2, s. 69 – 75.

MACUROVÁ, A. Poznáváme český znakový jazyk IV. Vyjadřování času. In: *Speciální pedagogika*. 2003, roč. 14, č. 2, s. 89-98.

MACUROVÁ, A. Jazyky v komunikaci českých neslyšících: český znakový jazyk a psaná čeština. [online] Praha, 2006. [cit. 2013-2-20] Dostupné na [www <http://www.nepocujuci.sk/jazyk/pj\\_macurova\\_cestina.pdf>](http://www.nepocujuci.sk/jazyk/pj_macurova_cestina.pdf).

MACUROVÁ, A. *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí.* Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.

MACUROVÁ, A. Na výuku psané češtiny pro neslyšící (I) kontrastivně? In: *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník.* Praha : Jazykové centrum Ulita, 2011. s. 16 - 20.

MAŇÁK, J. *Alternativní metody a postupy.* Brno : Masarykova univerzita, 1997.

MAŇÁK, J. *Výukové metody.* Brno: Paido, 2003.

MOTEJZÍKOVÁ, J. Poznáváme Český znakový jazyk V. (Specifické znaky). *Speciální pedagogika*, 2003, roč. 13, c. 3, s. 218 – 226.

MOTEJZÍKOVÁ, J. Vývoj znakového jazyka u neslyšících dětí. *INFO-Zpravodaj. Magazín informačního centra o hluchotě FRPSP*, 2006, roč. 14, č. 2, s. 14-16.

PETRÁŇOVÁ, R. Budování češtiny u malých neslyšících dětí. *Info-Zpravodaj*, 2010, roč. 18, č. 2, s. 7-9.

PETRÁŇOVÁ, R. Výuka českého znakového jazyka na školách pro sluchově postižené jako východisko k dalšímu jazykovému vzdělávání neslyšících dětí. In: *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník.* Praha : Jazykové centrum Ulita, 2011. s. 7 - 15.



- PETRÁŇOVÁ, R. Nástin možné úpravy popisu referenčních úrovní A1 a A2 pro koncepci výuky češtiny neslyšících žáků na ZŠ - vstupní otázky a komentáře. In: *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník*. Praha : Jazykové centrum Ulita, 2011. s. 85 - 92.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.. *Psychologie dítěte*. překl. E. VYSKOČILOVÁ. 4. vyd. Praha : Portál, 2007.
- PICKERSGILL, M. Bilingvismus – současná teorie a praxe. In GREGORY, S. a kol. (eds) *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha : FF UK, 2001, s. 90 - 100.
- PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995.
- PRŮCHA, J. *Učebnice - teorie a analýzy edukačního média*. Brno : Paido, 1998.
- PŘEVRÁTILOVÁ, S. *Role učitele ve vyučování*. In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2007–2009. Praha : Akropolis, 2009.
- SERVUSOVÁ, J. *Kontrastivní lingvistika - český jazyk x český znakový jazyk*. 2. vyd. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.
- STRNADOVÁ, V. *Současné problémy české komunity neslyšících I. Hluchota a jazyková komunikace*. Praha: FF UK. Katedra českého jazyka, 1998.
- SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2000.
- ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojazyčnost u dětí – predsudky a skutečnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000.
- VYSUČEK, P. *Poznáváme Český znakový jazyk VI. (Specifické znaky)*. *Speciální pedagogika*, 2004, roc. 14, č. 1, s. 16 – 27.
- WOLL, B. *Vývoj znakového a mluveného jazyka*. In GREGORY, S., aj. (ed.). *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Redakce překladu J. Servusová. Praha: FF UK, 2001, s. 62-71.
- ZBOŘILOVÁ, R. *Role neslyšícího pedagoga ve výuce neslyšících dětí, spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga*. In: *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník*. Praha : Jazykové centrum Ulita, 2011. s. 25 - 28.

ZBRANKOVÁ, M. *Začátek jazykové výuky*. [online] 2005. [cit. 2013-2-20]. Dostupné na: <http://www.rvp.cz/clanek/77/219>.

ZVONEK, A. *Sluchově postižený pedagog*. Diplomová práce. Brno : PedF MU, 2001.

## **Seznam sekundární literatury**

HOLÁ, L.: Zprostředkovací (mediační) jazyk v hodinách češtiny pro cizince – ano či ne? In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2003-2005*. Praha 2005, s. 33-38.

KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Cerm, s.r.o., 2000.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence : průvodce vývojem dětské řeči*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996.

OHNESORG, K.: *Fonetická studie o dětské řeči*. Praha: FF UK, 1948.

POLÁKOVÁ, M. Čtení s porozuměním a čeští neslyšící. *Speciální pedagogika*, 2001, roč. 11, č. 4, s. 207 – 219.

SEEMAN. M. *Poruchy dětské řeči*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1955.

SCHMIDTOVÁ, K. Porovnání účinnosti vyučovacích metod při osvojování cizího jazyka : diplomová práce. UK Fakulta filozofická, 1997.

## **Seznam použitých učebnic**

ANTOŠOVÁ, J. a kol.: *Třesky plesky, uč se česky!* Dresden : Sächsisches Staatministerium für Kulturs, 2007.

BISCHOFOVÁ, J. a kol. *Čeština pro cizince a azylanty B1*. Brno: SOZE, 2005.

HOLÁ, L.: *Česky krok za krokem 2*. Praha : Akropolis, 2009.

- HRONOVÁ, A. a kol. *Český jazyk v legendách*. Praha : Jazykové centrum ULITA, 2007.
- HRONOVÁ, A., ŠTINDLOVÁ, B.: *Učíme se (nejen) česky*. Praha : Jazykové centrum ULITA, 2011.
- HRONOVÁ, K., TURZÍKOVÁ, M.: *Čeština pro cizince*. Plzeň : Fraus, 1998.
- HRDLIČKA, M. a kol. *Čeština pro cizince a azylanty B2*. Brno: SOZE, 2005.
- HUDÁKOVÁ, A. a kol. *Česká slovesa*. Praha : Jazykové centrum ULITA, 2007.
- MACUROVÁ, A. *Umíme číst a psát česky. (Učebnice pro neslyšící)*. Praha : Divus, 1998.
- MACUROVÁ, A. - HUDÁKOVÁ, A. - OTHOVÁ, M. *Rozumíme česky. (Učebnice pro neslyšící.)* Praha : FRPSP, 2001.
- PETRÁŇOVÁ, R. *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 3. pád.* [CD-ROM] Praha : Pevnost, 2004.
- PETRÁŇOVÁ, R. *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 7. pád.* [CD-ROM] Praha : Pevnost, 2006.
- PETRÁŇOVÁ, R. *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 4. pád.* [CD-ROM] Praha : Pevnost, 2008.
- PETRÁŇOVÁ, R. *Čtení nás baví: úvod do literatury pro žáky ZŠ pro sluchově postižené*. Praha : Jazykové centrum ULITA, 2011.
- ŠTINDL, O. *Easy Czech Elementary*. Praha: Akronym, Praha 2008.
- ŠTINDLOVÁ, B. a kol. *Česky v Česku*. Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy UK : Akropolis, 2008.