

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2020

Marie Komorná

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

**Psané texty českých neslyšících**

**Written Texts of Czech Deaf**

Mgr. Marie Komorná

Školitelka: doc. PhDr. Kateřina Hádková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Prohlašuji, že jsem disertační práci s názvem Psané texty českých neslyšících vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 18. prosince 2020

.....

podpis

## **Poděkování**

Zvláště za pomoc a konzultace děkuji své školitelce doc. PhDr. Kateřině Hádkové, Ph.D., a kolegyni PhDr. Miroslavě Kotkové, Ph.D., dále Doře Dutkové, autorce výtvarného zpracování příběhu, Mgr. Nadě Hynkové Dingové, Ph.D., za překlad a přepis textů z českého znakového jazyka, Vendule Panské a Tomáši Jelínkovi za konzultace, které mi ochotně poskytli při analýze projevů v českém znakovém jazyce, a vedení škol, které mi umožnilo realizovat výzkum. Největší díky patří autorkám a autorům textů v češtině a v českém znakovém jazyce – žákům a žákyním dvou škol pro sluchově postižené – a jejich třídním učitelkám, bez nichž by práce nemohla vzniknout. Děkuji také Grantové agentuře Univerzity Karlovy, díky jejíž podpoře (v rámci projektu č. 1564217 Psané narativní texty jako indikátory komunikačních kompetencí žáků se sluchovým postižením v českém jazyce) byl realizován výzkum, který byl podkladem této disertační práce.

## **ABSTRAKT**

Tématem disertační práce je komunikace neslyšících v psané češtině. Teoretická část představuje výzkumy psané češtiny neslyšících, které byly v České republice doposud realizovány, zamýšlí se nad příčinami obtíží neslyšících při produkci česky psaných textů a zabývá postavením psané češtiny ve vzdělávání neslyšících. Další část je věnována českému znakovému jazyku, charakteristice jeho specifik a jeho roli v komunikaci a ve vzdělávání neslyšících žáků zejména v souvislosti s aktuálně platnou legislativou. Pozornost je dále soustředěna na složky a výstavbu narativních textů a na osvojování narativních kompetencí v jazycích mluvených i znakových.

Výzkumná část je zaměřena na kvalitativní analýzu narativních textů v češtině, jejichž autory jsou neslyšící žáci dvou základních škol pro sluchově postižené ve věku 14 až 16 let a které vznikly na základě obrázkového příběhu. V rámci analýzy psaných vyprávění je pozornost soustředěna na specifické rysy, kterými se psané texty neslyšících Čechů odlišují od textů psaných slyšícími Čechy. Sledována přitom hlásková stavba slov, slovní zásoba, morfologicko-syntaktická rovina projevů i způsoby, jakým neslyšící autoři konstruují věty a narativní texty i míra srozumitelnosti těchto textů pro potenciální čtenáře. Součástí výzkumu je také analýza vyprávění v českém znakovém a jazyce, která žáci vytvářeli podle stejného obrázkového příběhu.

Zjištěné výsledky jsou východiskem pro formulaci závěrů, doporučení a návrhů pro zlepšení výuky psané češtiny neslyšících žáků.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

neslyšící; komunikace neslyšících; psaná čeština; český znakový jazyk; narativní texty

## **ABSTRACT**

The topic of the dissertation is the communication of the deaf in written Czech. The theoretical part presents the studies of written Czech for the deaf which have been carried out in the Czech Republic so far, considers the causes of difficulties the deaf encounter when making Czech written texts, and deals with the position of written Czech in the education of the deaf. The next part is devoted to the Czech sign language, the characteristics of its specifics and its role in the communication and education of deaf pupils, especially in connection with the currently valid legislation. Attention is also focused on the components and construction of narrative texts and on the acquisition of narrative competencies in spoken and sign languages. The research part is focused on the qualitative analysis of narrative texts in Czech, the authors of which are deaf pupils of two primary schools for the hearing impaired aged 14 to 16, and which were created on the basis of a picture story. As part of the analysis of written narratives, attention is focused on the specific features which make the written texts of the deaf different from the texts written by hearing Czechs. The phonic structure of words, vocabulary, the morphological and syntactic level, the ways in which deaf authors construct narrative texts and the degree of intelligibility for potential readers are studied. Part of the research also deals with an analysis of the narration in the Czech sign language, created by the pupils on the basis of the same picture story. The obtained results serve as the foundation for the formulation of conclusions, recommendations and suggestions for improving the teaching of written Czech to deaf students.

## **KEYWORDS**

the deaf, communication of the deaf, written Czech, Czech sign language, narrative texts

## Obsah

|   |    |
|---|----|
| Úvod .....  | 10 |
| 1 Psaná čeština v komunikaci neslyšících .....  | 12 |
| 1.1 „Obrat“ k psané komunikaci českých neslyšících oddílu .....   | 12 |
| 1.2 Čeština ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením .....  | 12 |
| 1.2.1 Maturitní zkouška z českého jazyka v úpravě pro neslyšící.....  | 14 |
| 1.2.2 Jednotná přijímací zkouška z českého jazyka .....   | 15 |
| 1.2.3 Psaná čeština ve vzdělávání neslyšících v kontextu novely zákona č. 561/2004 Sb., k 1. 1. 2017 a vyhlášky č. 27/2016, Sb..... | 16 |
| 1.3 Výzkumy psané češtiny českých neslyšících.....  | 17 |
| 1.3.1 Vybrané práce zaměřené na psanou češtinu českých neslyšících .....  | 18 |
| 1.4 Příčiny obtíží neslyšících v psané češtině.....   | 24 |
| 1.5 Kmenový úkol Národního ústavu pro vzdělávání (2016).....  | 25 |
| 2 Český znakový jazyk .....   | 27 |
| 2.1 Simultánnost .....  | 27 |
| 2.2 Existence v trojrozměrném prostoru.....   | 28 |
| 2.3 Ikoničnost.....   | 28 |
| 2.4 Využití nemanuálních a manuálních prostředků.....   | 29 |
| 2.5 Lingvistika znakových jazyků .....  | 29 |
| 2.6 Status českého znakového jazyka .....   | 30 |
| 2.7 Český znakový jazyk ve vzdělávání neslyšících .....   | 31 |
| 3 SERRJ a jazykové vzdělávání neslyšících žáků.....   | 35 |
| 3.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky .....   | 35 |
| 3.2 Evropské jazykové portfolio .....   | 36 |
| 3.3 CEFR Companion Volume .....   | 39 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 3.4   | SERRJ a český znakový jazyk.....                                     | 46 |
| 3.5   | Výstupy projektu PRO-Sign.....                                       | 46 |
| 4     | Text.....  | 48 |
| 4.1   | Textový vzorec (model).....  | 48 |
| 4.2   | Koherence a koheze textu.....  | 48 |
| 4.2.1 | Konektory.....   | 49 |
| 4.3   | Výstavba textu.....  | 49 |
| 4.3.1 | Text a komunikační proces.....                                       | 50 |
| 4.3.2 | Nedorozumění a neporozumění.....                                     | 50 |
| 4.4   | Narativní texty.....   | 51 |
| 4.4.1 | Narativum literární (umělecké) a neliterární (prosté).....           | 51 |
| 4.5   | Vývoj narativní kompetence.....                                      | 53 |
| 4.5.1 | Předpoklady pro narativní strukturaci.....                           | 53 |
| 4.5.2 | Stadia vývoje narativních kompetencí.....                            | 53 |
| 4.6   | Narativní kompetence ve znakových jazycích.....                      | 56 |
| 4.6.1 | Osvojování znakového jazyka.....                                     | 56 |
| 4.6.2 | Narativní kompetence ve znakových jazycích.....                      | 59 |
| 4.6.3 | Vývoj narativních kompetencí ve znakových jazycích.....              | 61 |
| 5     | Výzkum.....  | 62 |
| 5.1   | Cíle výzkumu.....  | 62 |
| 5.2   | Metodologie a příprava výzkumu.....                                  | 62 |
| 5.2.1 | Získávání materiálů pro výzkum textů psaných neslyšícími autory..... | 63 |
| 5.2.2 | Příprava testového nástroje.....                                     | 63 |
| 5.2.3 | Výběr příběhu, jeho grafické zpracování a pretestování.....          | 64 |
| 5.2.4 | Charakteristika vybraného příběhu.....                               | 64 |



|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 5.2.5  | Charakteristika výzkumného vzorku .....                       | 67  |
| 5.3    | Vlastní realizace výzkumu .....                               | 68  |
| 5.3.1  | Průběh šetření .....  | 68  |
| 5.3.2  | Nežádoucí faktory ovlivňující průběh a výsledky výzkumu ..... | 68  |
| 6      | Analýza textů v psané češtině.....                            | 70  |
| 6.1    | Diakritika a hlásková stavba slov .....                       | 71  |
| 6.2    | Slovní zásoba .....   | 77  |
| 6.3    | Morfosyntaktická analýza.....                                 | 80  |
| 6.3.1  | Slovní druhy a slovnědruhov <sup>á</sup> záměna.....          | 80  |
| 6.3.2  | Distribuce slovních druhů.....                                | 82  |
| 6.3.3  | Jmenný rod .....  | 95  |
| 6.3.4  | Užití pádových forem .....                                    | 97  |
| 6.3.5  | Předložky v češtině.....                                      | 101 |
| 6.4    | Slovesa a jejich tvary .....                                  | 106 |
| 6.4.1  | Záměny slovnědruhov <sup>é</sup> .....                        | 107 |
| 6.4.2  | Užití neexistujícího slovesného tvaru.....                    | 108 |
| 6.4.3  | Záměny v předponách .....                                     | 109 |
| 6.4.4  | Záměny u sloves pohybu .....                                  | 110 |
| 6.4.5  | Vypouštění slovesných tvarů.....                              | 111 |
| 6.4.6  | Vypouštění a záměna sloves <i>být</i> a <i>mít</i> .....      | 112 |
| 6.4.7  | Nestandardní užití slovesa <i>být</i> .....                   | 112 |
| 6.4.8  | Reflexivní <i>se</i> a <i>si</i> ve slovesných tvarech .....  | 113 |
| 6.4.9  | Vypouštění infinitivu po modálních slovese <i>chtít</i> ..... | 115 |
| 6.4.10 | Vyjadřování času .....  | 115 |
| 6.4.11 | Slovesný vid .....  | 120 |

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 6.4.12 | Záměna osoby a/nebo čísla.....                | 121 |
| 6.5    | Stavba vět.....                               | 125 |
| 6.6    | Stavba souvětí.....                           | 126 |
| 6.7    | Výstavba psaných narativ.....                 | 133 |
| 7      | Analýza projevů v českém znakovém jazyce..... | 146 |
| 8      | Shrnutí výsledků analýz.....                  | 161 |
| 9      | Závěr.....                                    | 165 |
|        | Seznam použitých informačních zdrojů.....     | 168 |

## Úvod

Nemožnost (nebo omezená možnost) vnímat sluchem zvuky z okolí a zejména zvuky lidské řeči představuje pro osoby se sluchovým postižením jednu ze zásadních překážek, která významným způsobem ovlivňuje jejich životy a možnost zapojení do společnosti. Kromě jiného jim znemožňuje osvojit si přirozenou cestou mluvenou řeč. My však v této práci nebudeme věnovat pozornost problematice osvojování a rozvoje mluvené řeči. Její roli v životě osob se sluchovým postižením, kteří se celý život pohybují mezi slyšícími Čechy, nijak nepopíráme (i když u každé osoby se sluchovým postižením může být důležitá v různé míře).

V naší práci jsme se rozhodli zaměřit na problematiku osob se sluchovým postižením a češtiny psané.

Nemožnost komunikovat v psaném jazyce je pro řadu osob s postižením sluchu a zejména pak pro osoby neslyšící<sup>1</sup> jedním z nejzávažnějších problémů, se kterým se potýkají, i když o závažnosti těchto problémů má stále řada lidí, kteří s neslyšícími nepřicházejí běžně do styku, jen malé povědomí. Všichni lidé s poruchou sluchu sice ovládají grafické značky reprezentující jednotlivé hlásky češtiny, umí je přečíst a napsat, zejména neslyšící však v psané češtině neumějí komunikovat tak, aby jejich sdělení bylo příjemcům srozumitelné, a často nejsou schopni porozumět psanému sdělení, který někdo jiný adresuje jim.

Lidé, kteří se s neslyšícími pravidelně setkávají, ať už pracovně, nebo osobně, vnímají tento problém jako velmi palčivý a zásadní. Vnímají to samozřejmě, alespoň do určité míry, i instituce a osoby, které zajišťují vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením. Přesto dle našeho názoru není tomuto problému věnována patřičná pozornost. Například u nás nemáme k dispozici výsledky plošných výzkumů psané češtiny, resp. výzkumy psané češtiny českých neslyšících, jichž by se účastnil rozsáhlejší vzorek neslyšících respondentů různého věku.

Závažnost problému lze nejlépe demonstrovat na příkladech textů neslyšících autorů. Jako příklad můžeme uvést e-mail, který byl doručen na adresu organizace ASNEP.<sup>2,3</sup>

*Dobrý den,*

*prosím tě potřebuju si z konference je přišela tam z [jméno města]. Jestli v pomocní naše velký problém necha manžel slyšící, práce a si bytech. Moje mobil xxx xxx xxx.*

*S Pozdravem [příjmení]*

---

<sup>1</sup> Jako neslyšící v této práci označujeme především osoby s postižením sluchu, které i s využitím kompenzačních pomůcek mají potíže vnímat a rozlišovat zvuky lidské řeči a které za svůj první jazyk považují český znakový jazyk.

<sup>2</sup> ASNEP – Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel; organizace zastřešující subjekty pracující ve prospěch sluchově postižených občanů ČR nebo jejich rodičů.

<sup>3</sup> Zdroj: Lavičková, 2013. Autorka textu: žena, věk: 40–50 let, vzdělání: SOU, stav sluchu: neslyšící, preferovaný komunikační prostředek: český znakový jazyk.

Samozřejmě ne všechny texty vykazují tak velkou míru nesrozumitelnosti. Neslyšící píší texty, které jsou z hlediska toho, jak jejich autoři zacházejí s češtinou, velmi různorodé – v praxi se můžeme setkat s texty neslyšících, jejichž srozumitelnost je obtížná až nemožná, jiné texty se od češtiny slyšících Čechů liší jen málo, srov.:<sup>4</sup>

*Ahoj,*

*budu moc potřebovat vědět, v kolik končí [název akce] v pátek? Studenti potřebujou vědět kvůli místence domů.*

*Nemohla bys mi poslat časový harmonogram, ve čtvrtek v kolik začíná a v kolik končí a také v pátek?*

*Děkuji [křestní jméno]*

Dílejší informace o specifikách psané komunikace českých neslyšících máme jen díky lingvisticky zaměřeným pracím, které vznikají především na půdě Ústavu jazyků a komunikace neslyšících a Ústavu českého jazyka a teorie komunikace FF UK v Praze. Jedním z cílů naší práce je poznatky o psané češtině neslyšících Čechů rozšířit a doplnit. Zaměříme se na to, jak neslyšící autoři píšou souvislé texty, jimž byla pozornost ve výzkumech sledována spíše výjimečně (srov. Macurová, 1995; Šebková, 2008), a konkrétně nás bude zajímat to, jak neslyšící autoři konstruují vyprávění. Jako podklad pro konstrukci vyprávění jsme vybrali obrázkový příběh. Psaná vyprávění neslyšících autorů dále podrobíme podrobné analýze jazykové a budeme si všimnout toho, jaká specifika vykazují psané texty neslyšících Čechů oproti standardní (většinové) psané češtině slyšících Čechů. Budeme si přitom všimnout oblasti pravopisu, slovní zásoby, syntaxe a morfosyntaxe a interferencí z českého znakového jazyka. Zhodnotíme také celkovou srozumitelnost textů pro adresáty a to, zda obsahují všechny relevantní složky. Výzkum psaných textů doplníme sondou zaměřenou na analýzu projevů v českém znakovém jazyce, které žáci vytvářeli podle stejné obrázkové osnovy jako vyprávění psaná. Touto sondou (nikoli detailní lingvistickou analýzou) se pokusíme zjistit, jaké jsou jejich kompetence pro vyprávění příběhů, resp. konstruování textů v českém znakovém jazyce, zda jsou schopni prezentovat v českém znakovém jazyce souvislý, koherentní příběh, vyjádřit v něm všechny relevantní obsahové složky a využívat k tomu adekvátně všech prostředků, manuálních i nemanuálních, které český znakový jazyk nabízí. Zjištěné výsledky se pokusíme komentovat a vyvodit z nich závěry pro pedagogickou praxi.

---

<sup>4</sup> Zdroj: Osobní archiv Marie Komorné, autor: Autor textu: muž, věk: 36 let, vzdělání: VŠ, stav sluchu: neslyšící, preferovaný komunikační prostředek: český znakový jazyk.

# 1 Psaná čeština v komunikaci neslyšících

## 1.1 „Obrat“ k psané komunikaci českých neslyšících oddílu

Písenné komunikaci osob se sluchovým postižením, resp. osob neslyšících se v České republice pozornosti odborné veřejnosti dostává až od poloviny 90. let 20. století. Do té doby byly osoby se sluchovým postižením a sluchové postižení obecně centrem zájmu zejména medicíny a speciálně-pedagogických oborů logopedie a surdopedie. Vada sluchu byla vnímána jako handicap, jako „defekt, který lze vyléčit, napravit, odstranit.“ (Macurová, 2018, s. 16) Komunikace osob se sluchovým postižením byla sice jednou z významných oblastí zájmu medicíny i speciální pedagogiky, šlo však především o komunikaci mluvenou. Hlavním cílem vzdělávání žáků se sluchovým postižením pak byla jejich demutizace a vybudování akustického systému komunikace (Hudáková, 2009; Macurová, 2018).

K významnému obratu dochází v roce 1993, kdy byl v Berouně založen **Institut pro neslyšící**. Institut inicioval **výzkum českého znakového jazyka**. Od tohoto roku se **komunikace neslyšících osob obecně stává cílem výzkumu jazykovědců**. Z lingvistické perspektivy ji začínají zkoumat zejména **prof. Macurová** a její kolegové z Filosofické fakulty Univerzity Karlovy. Jméno prof. Macurové je spojeno především s výzkumem českého znakového jazyka, již **v roce 1995** však v renomovaném, lingvisticky orientovaném periodiku *Slovo a slovesnost* publikuje také příspěvek *...protože já bavím spolu vypravovat* (Macurová, 1995), **první studii o komunikaci neslyšících v psané češtině** u nás. S první analýzou psaných projevů z lingvistického pohledu je v roce 1997 seznámena také odborná veřejnost speciálně-pedagogická: v roce 1997 časopis *Speciální pedagogika* uveřejňuje studii Markéty Zýkové (1997) věnovanou analýze sloves v textech neslyšící mládeže.<sup>5</sup>

Od poloviny devadesátých let se komunikace neslyšících intenzivně studuje a zkoumá především na FF UK v Praze – nejprve v Ústavu českého jazyka a teorie komunikace a od roku 2013 v nově vzniklém Ústavu jazyků a komunikace neslyšících, a to ze čtyř úhlů pohledů (srov. Macurová, 2007): 1. obecná problematika komunikace intrakulturní (probíhající v rámci jedné kultury, v tomto kontextu uvnitř komunity neslyšících) a interkulturní (mezi kulturami, mezi lidmi neslyšícími či nedoslýchavými a slyšícími lidmi), 2. český znakový jazyk, jeho struktura a fungování, 3. česká situace ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže se sluchovým postižením (zvl. neslyšících), 4. psaná čeština českých neslyšících.

## 1.2 Čeština ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Vlivem výsledků výzkumů českého znakového jazyka a psané češtiny českých neslyšících a obratem ke kulturně-lingvistickému pohledu na hluchotu se proměňuje také

---

<sup>5</sup> Tato studie vznikla na základě diplomové práce autorky, jde o první diplomovou práci, které se zabývala analýzou česky psaných textů neslyšících autorů – viz Racková (Zýková), 1996.

pohled na způsob výuky češtiny u neslyšících žáků. Z kulturně-lingvistického pohledu není u konkrétní osoby důležitá velikost ztráty sluchu, ale její **první, resp. preferovaný jazyk**. Prvním jazykem se obvykle rozumí „*první jazyk, který si dítě osvojí na samém počátku, tj. jeho mateřština*“ (Šebesta, 2014, s. 64). Mezi první jazyk a mateřštinu však nelze klást rovnítko. Prvním jazykem se pro určitého jedince může stát jazyk, ve kterém z různých důvodů dosáhne větší plynulosti a jistoty projevu (Šebesta, tamtéž). Tímto „důvodem“ může být u neslyšících **smyslová přístupnost** jazyka. Pro řadu neslyšících se tak může prvním jazykem stát český znakový jazyk (který mohou vnímat vizuálně a produkovat manuálně, tedy „bezbariérově“), i když jde o jazyk, kterým nekomunikují jejich rodiče a který si nezačali osvojovat od narození, ale až poté, kdy se dostali do intenzivnějšího kontaktu s rodilými mluvčími českého znakového jazyka, například ve škole pro žáky sluchovým postižením. S prvním jazykem často velmi úzce souvisí termíny **preferovaný jazyk** jakožto jazyk, „*kterým vícejazyčný mluvčí hovoří nejplynněji, nejčastěji*“ (Šebesta, 2014, s. 64), a termín druhý jazyk. **Druhý jazyk** je „*[v] širším pojetí jakýkoli jazyk, který se učíme poté, co jsme si osvojili svůj rodný jazyk. V protikladu k cizímu jazyku ovšem tento pojem odkazuje k jazyku, který má v určité oblasti velký význam, byť to třeba není první jazyk většiny jejich obyvatel. Příkladem druhého, ale ne cizího jazyka může být angličtina z hlediska imigrantů v USA nebo katalánština pro španělské mluvčí v Katalánsku, neboť se jedná o jazyky nezbytné pro fungování v dané společnosti*“ (Šebesta, 2014, s. 26).

Pro řadu neslyšících je tedy prvním, resp. preferovaným prvním jazykem český znakový jazyk a čeština, zejména její psaná forma, je pro ně jazykem cizím či přesněji řečeno druhým (viz výše). Jde o formu jazyka, které se neslyšící Češi, vzhledem k tomu, že žijí ve společnosti slyšících Čechů, nemohou vyhnout a jejíž zvládnutí by tedy pro ně mělo být jednou z priorit, ne však jediným cílem vzdělávání.

Podle preferovaného jazyka, tedy podle toho, jaký jazyk upřednostňují při komunikaci tváří v tvář,<sup>6</sup> se neslyšící žáci ve vzdělávání dělí do dvou základních skupin, konkrétně na žáky, kteří dávají přednost českému znakovému jazyku, a žáky, kteří preferují mluvenou češtinu.

Žáci se sluchovým postižením, kteří při komunikaci tváří v tvář upřednostňují **mluvenou češtinu** a jejichž „*kompetence v českém jazyce (mluveném i psaném) odpovídají kompetencím obvyklým pro rodilé mluvčí jejich věku*“ (Cíchová Hronová – Marešová, 2018, s. 23), jsou vzdělávání v českém jazyce. Metody, které jsou při jejich vzdělávání uplatňovány, se odvíjejí „*postupů, které se využívají při výuce intaktní populace*“ (Cíchová Hronová – Marešová, tamtéž).

Žáci se sluchovým postižením, kteří při komunikaci tváří v tvář preferují český znakový jazyk a „*jejichž kompetence v českém jazyce neodpovídají kompetencím obvyklým pro rodilé mluvčí jejich věku*“<sup>7</sup> (Cíchová Hronová – Marešová, 2018, s. 23), jsou vzdělávání v českém znakovém jazyce. Českému jazyku, primárně v jeho psané formě, jsou

---

<sup>6</sup> Komunikací tváří v tvář je myšlena komunikace s nejbližšími osobami, s přáteli, s vyučujícími apod.

<sup>7</sup> Dále tyto žáky budeme označovat jako žáky neslyšící.

vyučování metodami výuky češtiny jako cizího, resp. druhého jazyka (srov. vyhláška č. 27/2016 Sb., par. 6, odst. 1).

Vedle těchto dvou základních skupin je třeba ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením zohledňovat další dvě skupiny žáků – jednak méně početnou skupinu žáků se sluchovým postižením, kteří pocházejí z neslyšících rodin, jednak početnější skupinu žáků se sluchovým postižením, kteří sice v komunikaci tváří v tvář preferují mluvený český jazyk, ale jejichž kompetence v češtině neodpovídají kompetencím obvyklým pro rodilé mluvčí jejich věku. Obě skupiny jsou z hlediska (nejen) jazykového vzdělávání specifické. Mateřským jazykem žáků, kteří pocházející z neslyšících rodin, je český znakový jazyk. To, v jaké míře ovládají český jazyk a v jakém jazyce jsou vzdělávání, závisí, jak upozorňují Cíchová Hronová – Marešová (2018), na mnoha okolnostech. U žáků se sluchovým postižením, kteří tváří v tvář komunikují v mluvené češtině, ale jejich kompetence v českém jazyce neodpovídají kompetencím obvyklým pro rodilé mluvčí, doporučují Cíchová Hronová a Marešová (2018, s. 24) „*implementovat postupy blízké výuce češtiny jako cizího jazyka*“ a „*poskytnout vzdělávání v předmětu Český znakový jazyk*“ tak, aby jeho prostřednictvím mohli případně kompenzovat „*omezené možnosti komunikace v mluveném jazyce*.“

### 1.2.1 Maturitní zkouška z českého jazyka v úpravě pro neslyšící

Již v první polovině 90. let 20. století proběhly první diskuse o reformě státní maturitní zkoušky, v legislativě se reforma maturitní zkoušky objevila zákonem č. 561/2004, Sb. (školský zákon), nová maturitní zkouška pak byla spuštěna ve školním roce 2010/2011. Během příprav státní maturitní zkoušky samozřejmě proběhly i diskuse o podobě státní maturitní zkoušky u žáků se sluchovým postižením, resp. u žáků neslyšících, a to především se zřetelem na předměty jazykové, český jazyk a literaturu a angličtinu. Výsledkem diskusí a několikaletých příprav byla modifikace maturitní zkoušky z češtiny pro žáky se sluchovým postižením, resp. žáky neslyšící (podrobně viz Andrejsek, 2010, 2014; Hudáková, 2009). Od školního roku 2010/2011<sup>8</sup> mají neslyšící mají možnost (na základě podmínek daných legislativně) konat zkoušku z českého jazyka jako jazyka cizího/druhého. Současná podoba modifikované maturitní zkoušky pro neslyšící žáky zjišťuje úroveň receptivních a produktivních dovedností neslyšících žáků v češtině na úrovni B1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ, podrobněji kap. 3).<sup>9</sup>

Zkouška je komplexní a má tři části: didaktický test, písemnou práci a „ústní“ zkoušku. Všechny části mají při hodnocení stejnou váhu (33 %). Aby žák složil úspěšně didaktický

---

<sup>8</sup> Nicméně je třeba doplnit paradoxní fakt, a to, že školy – až do roku 2017 – **neměly legislativně danou povinnost výuku češtiny jako cizího/druhého jazyka neslyšícím žákům zajišťovat** (Hudáková, 2015; Nedbalová, 2017, graficky zvýraznila M. Komorná).

<sup>9</sup> Andrejsek (2018) zdůrazňuje, „*že maturitní zkouška ověřuje pouze minimální úroveň požadované kompetence cílové skupiny žáků v českém znakovém jazyce a že úroveň B1 tedy není metou, ke které by jejich učitelé měli směřovat*.“ Upozorňuje také na to, že většina českých vysokých škol požaduje u studentů-cizinců, kteří na nich chtějí studovat, komunikační kompetence na úrovni B2 dle SERRJ.

test, musí dosáhnout úspěšnosti 44 %, v písemné práci musí být dosažena úspěšnost minimálně 40 % a v „ústní“ zkoušce 44 %.

V didaktickém testu se ověřuje schopnost číst s porozuměním a jazykové kompetence. V části Čtení s porozuměním musí maturant prokázat, že chápe hlavní myšlenku textu, chápe záměr a/nebo názor autora/vypravěče/postav, rozumí přáním a/nebo pocitům autora/vypravěče/postav, rozumí výstavbě textu, rozpozná hlavní body textu, porozumí popisu událostí, umí vyhledat specifické informace a rozumí jim, dokáže vyhledat a shromáždit informace z různých částí textu a porozumět jim, dokáže vyhledat informace z více krátkých textů a porozumět jim a odhadnout význam neznámého výrazu použitého v textu (Andrejsek, 2018, s. 46). Část jazykové kompetence ověřuje vzhledem k požadované úrovni, jak žák zná a ovládá pravidla morfologie, syntaxe a stavby slov (Andrejsek, 2018, s. 46).

Písemná práce má dvě části, obě mají strukturovaná zadání – v každém zadání musí být přesně specifikováno téma, typ a rozsah textu, adresát sdělení a další dílčí požadavky na text. V první části písemné práce (s rozsahem 120–150 slov) jsou zadávány tyto typy textů: formální/neformální dopis, formální/neformální e-mail, vypravování, článek, charakteristika, dopis, ve druhé části (v rozsahu 60–70 slov) formální/neformální e-mail, zpráva, oznámení, popis a vzkaz (Andrejsek, 2018, s. 47–48). Písemné práce hodnotí certifikovaní hodnotitelé, při hodnocení sledují zejména to, jak daný maturant splnil zadání, jak je text organizován, kohezi a koherenci textu, lexikální a gramatické kompetence (Andrejsek, 2018, s. 48).

Třetí část zkoušky, „ústní“ zkouška, je realizována formou písemné interakce mezi žákem a zkoušejícím hodnotitelem formou chatu za pomoci chatového software. Zkouška se skládá ze tří částí. V první části je úkolem žáka reagovat na otázky a odpovědět na běžné dotazy z okruhu všeobecných témat. Ve druhé části maturant popisuje a porovnává obrázky. Třetí část představuje interakci v rámci zadané komunikační situace – maturant musí prokázat, že v psané češtině umí navázat, udržovat a ukončit jednoduchý rozhovor, odpovědět na otázky, zjistit požadované informace, udílet pokyny, dosáhnout komunikačního cíle atp. (Andrejsek, 2018, s. 49).

### **1.2.2 Jednotná přijímací zkouška z českého jazyka**

Od školního roku 2016/2017 musí v České republice všichni uchazeči o studium maturitních oborů skládat jednotnou přijímací zkoušku z matematiky a z českého jazyka. Výjimkou nejsou ani neslyšící uchazeči, ti však mají možnost skládat modifikovanou zkoušku z češtiny jako druhého jazyka, a to na úrovni A2<sup>10</sup> dle SERRJ (viz kap. 3). V čem spočívá obsahová modifikace maturitní zkoušky, vysvětluje Andrejsek (2018). Modifikovaná zkouška ověřuje výlučně jazykové dovednosti, metajazykové dovednosti a literární znalosti testovány nejsou. Většina (celkem 22) úloh ověřuje schopnost čtení s porozuměním – testovány jsou podobně jako u zkoušky maturitní dovednosti „*pochopit*

---

<sup>10</sup> Podle Andrejska (2018, s. 45) byla úroveň A2 „*zvolena jako minimální úroveň jazykové kompetence, kterou by měl prokázat uchazeč o studium na střední škole s maturitním zkouškou.*“ Zároveň však dodává, že neslyšící žáci by měli po ukončení základní docházky v českém jazyce disponovat vyšší kompetencí.



*hlavní myšlenku textu, rozpoznat hlavní body z textu, vyhledat specifické informace a porozumět jim, vyhledat a shromáždit informace z různých částí textu a porozumět jim, vyhledat a shromáždit informace z více krátkých textů a porozumět jim“* (Andrejsek, 2018, s. 44). Šest úloh je zaměřeno na zjišťování jazykových kompetencí, konkrétně schopnosti adekvátně používat pravidla morfologie.<sup>11</sup>

### **1.2.3 Psaná čeština ve vzdělávání neslyšících v kontextu novely zákona č. 561/2004 Sb., k 1. 1. 2017 a vyhlášky č. 27/2016, Sb.**

Ačkoli modifikovanou maturitní zkoušku skládají neslyšící žáci již od školního roku 2010/2011, nový milník v jejich vzdělávání představuje především až legislativa platná od roku 2017. Ta mimo jiné klade **nové požadavky na jazykové vzdělávání žáků se sluchovým postižením**, a to zejména žáků, kteří v komunikaci tváří v tvář preferují český znakový jazyk. Novela školského zákona, jak zdůrazňuje Hudáková (2015, s. 18), *„poprvé v naší historii explicitně stanovuje podmínky právě pro vzdělávání uživatelů českého znakového jazyka.“* Podle paragrafu 16, odstavce 7 tohoto zákona se totiž žák, který se vzdělává v českém znakovém jazyce, *„souběžně poskytuje vzdělávání v psané češtině, a to metodami výuky českého jazyka jako jazyka cizího.“* Zákon povinně stanovuje, že **neslyšící by se měli učit psanou formu českého jazyka a že psanou češtinu by se měli učit metodami výuky cizího jazyka.**<sup>12</sup>

Školy<sup>13</sup> jsou postaveny do situace, kdy musí řešit otázku, jak naplnit požadavky zákona v praxi, jak výuku vyřešit organizačně a především personálně (nejsme si jisti, zda všechny školy aktuálně disponují dostatečným počtem aprobovaných učitelů, dostatečně kompetentních jak v českém znakovém jazyce, tak v českém jazyce). V souvislosti s výukou psané češtiny jako jazyka cizího/druhého<sup>14</sup> však navíc zatím není zcela jasné, jak češtinu učit a na co se ve výuce zaměřit. Často je zmiňována kontrastivní výuka češtiny. Aby však taková výuka mohla být uvedena do praxe vzdělávání neslyšících a aby byla úspěšná, tj. aby „produkovala“ neslyšící funkčně gramotné, je třeba popsat, jak čeština v komunikaci neslyšících funguje, jaké jevy jsou problematické, jaké naopak

---

<sup>11</sup> Přesnější představu o tom, jakým způsobem je maturitní zkouška pro neslyšící modifikována, si lze udělat na základě informací uvedených např. na webových stránkách Nová maturita oficiálně (Modifikované zkoušky pro žáky neslyšící (SP-3), 2019). Zájemci se zde mohou seznámit se vzorovými testy, zadáními a pracovními listy. Informace o konkrétní podobě testů pro neslyšící žáky zadávaných v rámci jednotných přijímacích zkoušek oficiálně dostupné nejsou (resp. se nám je v dostupných zdrojích nepodařilo dohledat). Například na stránkách Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (Cermat) lze najít pouze obecnou informaci: *„Formální a obsahová úprava zkušební dokumentace je v souladu s vyhláškou č. 353/2016 Sb. přípustná pouze u uchazečů se zrakovým postižením či znevýhodněním a u neslyšících či hluchoslepých uchazečů, jejichž mateřským jazykem je český znakový jazyk“* (Úpravy podmínek přijímacího řízení, 2019).

<sup>12</sup> Změny se však týkají také předmětů naukových, dle související vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, § 6, odst. 2 a 3, je škola povinna zajistit neslyšícím žákům vzdělání ve všech naukových předmětech v českém znakovém jazyce, souběžně však také v psaném českém jazyce a dále je také povinna stanovovat výstupy žáků v naukových předmětech v obou zmíněných jazycích.

<sup>13</sup> V celém textu se zabýváme výhradně situací ve školách zřízených podle § 16, odst. 9 školského zákona.

<sup>14</sup> V současné době se v souvislosti s psanou češtinou neslyšících preferuje spíše užívání termínu čeština jako druhý jazyk – k vymezení rozdílu mezi cizím a druhým jazykem viz výše.

neslyšícím větší potíže nečiní, a metodicky výuku psané češtiny připravit. Tím se opět dostáváme k výzkumům psané komunikace neslyšících. Jak jsme již zmínili, výzkumy u nás probíhají, ale vzhledem k tomu, že jsou realizovány (až na výjimky) v rámci studentských bakalářských, diplomových či disertačních prací, zatím poskytují zatím spíše roztříštěný obraz situace. Tím samozřejmě nesnižujeme jejich hodnotu. Naopak, považujeme jejich výsledky za velmi významné. Nicméně domníváme se, že v ČR chybí komplexněji a plošněji zaměřený výzkum.

### 1.3 Výzkumy psané češtiny českých neslyšících

První etapu výzkumů psané češtiny (do roku 2006), zaměřených na problematiku produkce a recepce neslyšícími a na výuku (psané) češtiny neslyšících, shrnuje Macurová (2007), další vybrané výzkumy psané češtiny neslyšících realizované od roku 2008 jsou prezentovány např. v článku Komorné (2011).

V oblasti recepce psaných textů lze zmínit výzkum postavený na vybraných testech z Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti, která proběhla v ČR u slyšících žáků 3. a 8. tříd v roce 1995. V rámci tohoto výzkumu jsme mimo jiné prokázali (srov. Poláková, 2000 a 2001; Komorná, 2018), že pokud budeme zkoumat čtenářské dovednosti (čtenářskou gramotnost) žáků neslyšících nástroji, které jsou využívány u slyšících žáků, a pokud srovnáme výsledky žáků slyšících a žáků neslyšících odpovídajícího věku, nemůžeme výsledky žáků neslyšících v oblasti čtenářské gramotnosti považovat za úspěch.<sup>15</sup> Další výzkumy řešily otázku porozumění textům učebním (Makovská, 2012) nebo problematiku úprav uměleckých i odborných textů pro neslyšící čtenáře.<sup>16</sup>

Výzkumy produkce textů sledovaly například kategorii rodu a času, zabývaly se tím, jak neslyšící autoři vyjadřují osobní zájmena, předložky nebo příčinné vztahy, jaký je charakter internetové a e-mailové komunikace neslyšících, zaměřily se také na to, jaké jevy z českého znakového jazyka interferují do psaných textů neslyšících. Výsledky ukazují, že repertoár specifických (či problematických) rysů v psané češtině neslyšících je široký a že texty neslyšících vykazují velkou variabilitu, nejen co se týče specifických rysů, ale že se velmi liší i na škále míry srozumitelnosti (viz výše). Analýzy dále ukazují, že specifické rysy lze v textech neslyšících identifikovat ve všech jazykových rovinách a že společné (alespoň většině) textů neslyšících autorů je to, že se v nich projevuje vliv českého znakového jazyka.

---

<sup>15</sup> V práci jsme mimo jiné reagovali na jediný plošný výzkum čtenářské gramotnosti cílený na žáky se sluchovým postižením, který realizovala Česká školní inspekce v roce 1997, a na optimistické výsledky tohoto výzkumu, které dle ČSI vyvracejí tvrzení, že žáci se sluchovým postižením jsou negramotní (Kuchler, Velehradská, 1998). K analýze tohoto výzkumu srov. Poláková, 2000 a 2001 a Komorná, 2018.

<sup>16</sup> Pro bližší seznámení s konkrétními pracemi zaměřenými na psanou komunikaci českých neslyšících odkazujeme na Repozitář závěrečných prací studentů Univerzity Karlovy.

### 1.3.1 Vybrané práce zaměřené na psanou češtinu českých neslyšících<sup>17</sup>

Z prací, které vznikly během posledních patnácti let, považujeme za významné zejména práce Wagnerové (2008), Šebkové (2008), Richterové (2009) a Čížkové (2010).

**Jana Wagnerová** (2008) ve své diplomové práci zjišťovala, do jaké míry neslyšící respondenti ovládají **jmenný rod**. Dotazník, který zadala 33 neslyšícím respondentům starším 18 let, se skládal z několika částí. V první části respondenti překládali devět vět z českého znakového jazyka do psané češtiny. Ve druhé části měli neslyšící doplňovat k podstatným jménům příslušná zájmena, přídavná jména a číslovky (konkrétně číslovku jedna – jeden – jedno a číslovky řadové) tak, aby se s předloženými jmény shodovaly v rodě. V obou částech Wagnerová sledovala, do jaké míry neslyšící respondenti respektují rod: ve shodě přívlastku (vyjádřeného přídavným jménem, přivlastňovacím zájmenem, číslovkou jeden – jedna – jedno nebo číslovkou řadovou) a podmětu, předmětu nebo příslovečného určení vyjádřeného podstatným jménem, ve shodě přísudku vyjádřeného přičestím l-ovým a podmětu věty, ve shodě sponové části přísudku s podmětem věty vyjádřeným podstatným jménem a ve shodě jmenné části přísudku vyjádřené přídavným jménem a podmětu vyjádřeného podstatným jménem. Chybovost neslyšících ve všech sledovaných aspektech vyjadřování jmenného rodu byla v průměru 28,9 %.

Třetím úkolem bylo určit rod předložených jmen – 25 běžně používaných slov (nebyla mezi nimi žádná obtížnější podstatná jména, např. pomnožná, hromadná podstatná jména nebo jména cizího původu apod.). U čtyř položek bylo dokonce u podstatných jmen uvedeno i přídavné jméno (*Velká Británie, Česká republika, starý obraz, turecká káva*), a bylo tedy možné předpokládat, že by si respondenti mohli při výběru rodu pomoci koncovkou přídavného jména. Výsledky tohoto jednoduchého úkolu však ukázaly, že znalost rodu podstatných jmen je u neslyšících na velmi nízké úrovni – rod všech podstatných jmen určili pouze dva neslyšící respondenti, ostatní udělali jednu až dvacet tři chyb. Jeden respondent dokonce neurčil správně rod ani u jednoho jména. Na základě rozhovoru s respondenty navíc Wagnerová zjistila, že někteří z nich vůbec netuší, co je to rod nebo jaký je rozdíl mezi rodem mužským životným a neživotným.

Výsledky šetření Wagnerové jsou závažné především z toho důvodu, že neznalost rodu podstatných jmen podstatným způsobem ovlivňuje korektní užívání dalších prostředků, které s rodem bezprostředně souvisejí – především shodu slovesného přísudku s podmětem (v minulém čase), shodu přísudku jmenného se sponou a shodu přívlastku shodného s podmětem, předmětem nebo příslovečným určením.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Tuto část práce byla převzata a upravena podle Komorné (2011).

<sup>18</sup> Ačkoli Wagnerová svůj výzkum zaměřila na problematiku jmenného rodu v psané češtině neslyšících, v příkladech a odpovědích respondentů kromě chyb souvisejících s neznalostí rodu zaznamenala i další nestandardní jevy: chyby ve skloňování jmen, chybné tvoření minulého času, absenci sloves, zejm. slovesa *být*, nadbytečné užití slovesa *být*, záměnu sloves *být* a *mít*, záměnu slovních druhů (přídavných jmen a příslovcí, podstatných jmen a přídavných jmen), chyby v užívání zájmena *já* (absence zájmena *já*, chyby v jeho skloňování, užívání chybných podob slov a jejich komolení, vyjadřování příčiny pomocí výrazu *důvod*, chyby ve slovosledu a jiné (podrobný přehled Wagnerová, 2008, s. 134–181).

**Specifika internetové komunikace neslyšících** ve své diplomové práci zkoumala **Helena Šebková** (2008), konkrétně se zaměřila na analýzu příspěvků neslyšících osob v diskuzní sekci internetových stránek [www.neslyšici.cz](http://www.neslyšici.cz). Šebková analyzovala celkem 440 autentických diskuzních příspěvků od čtyřiceti neslyšících uživatelů. Zvláštní pozornost byla v práci věnována dokladům chyb, které vznikly vlivem interference ze znakového jazyka: cenné je nejen to, že autorka tyto jevy ve zkoumaném materiálu identifikuje, ale zároveň se snaží objasnit, jakým způsobem konkrétní prostředky českého znakového jazyka podobu psaných textů neslyšících účastníků internetových diskusí ovlivnily.

Na zkoumaném vzorku textů dokládá jednak interferenční chyby, které již byly ve vztahu českého znakového jazyka a psané češtiny neslyšících v odborné literatuře popsány, zejm. elizi slovesa *být* nebo specifický slovosled (srov. např. Macurová, 1998a, b; Hudáková, 2002), jednak také chyby další: záměnu slovních druhů: *profesionál tlumočnick* (profesionální tlumočnick); *ZJ není primitiv* (znakový jazyk není primitivní); *od zari zase zmena tarif* (od září se zase mění tarif); *a ten T-Mobile zakaz hovor* (a ten T-Mobile zakázal hovory); doslovný přenos větných struktur používaných ve znakovém jazyce: *...a nemůže být to dělat vtom titulky???*<sup>19</sup> (a nemůže se to udělat s titulky?); *ptam jsi byla odmalicka KI nebo od pet roku...*<sup>20</sup> (Měla jsi kochleární implantát odmalicka nebo až od pěti let?); *kdo 30let ohluchy tak bude horsi život...*<sup>21</sup> (ekvivalent ve většinové češtině: *Člověk, který je třicet let ohluchlý, bude mít horší/těžší život.*); *kdo chytrý člověk hodí čte knížku...* (ekvivalent ve většinové češtině: *Čtení knížek je vhodné pro lidi, kteří jsou chytrí.*); pronikání větných struktur v podobě fráze běžně užívané v českém znakovém jazyce, jejíž funkcí je charakterizovat nějakou osobu nebo věc: *...maličko te vysvětlím co typ Deaf kultura.* (ekvivalent ve většinové češtině: *Vysvětlím ti trochu, v čem spočívá kultura Neslyšících.*); *...muj typ vzdy mluvím pravdu.* (ekvivalent ve většinové češtině: *Jsem pravdomluvný.*); citace orálního komponentu znaku<sup>22</sup> ze znakového jazyka ve větě psané v českém jazyce:<sup>23</sup> *... už jsem ti rikal fifi najít odkazy...* (ekvivalent ve většinové češtině: *Už jsem ti říkal, že se mi nechce hledat odkazy.*); *...ja fifi vysvetlit pro X a Y...*

---

<sup>19</sup> Znak V TOM se v českém znakovém jazyce často užívá ve spojení se znakem pro substantivum ve významu „v něčem“ (např. spojení znaků FILM + V + TOM má v češtině význam *ve filmu*) (Šebková, 2008, s. 62).

<sup>20</sup> Znak PTÁM SE nebo ZEPTÁM SE na začátku výpovědi v českém znakovém jazyce signalizuje, že se jedná o otázku (Šebková, 2008, s. 62).

<sup>21</sup> V situacích, kdy se v českém jazyce používá vztažná věta, např. *Člověk, který je chytrý...*, *Člověk, který je ohluchlý...*, se v českém znakovém jazyce obvykle užívá struktura se znakem KDO umístěným na začátku výpovědi: KDO + CHYTRY..., KDO + OHLUCHLY... apod. (Šebková, 2008, s. 62).

<sup>22</sup> V českém znakovém jazyce se rozlišují tzv. mluvené komponenty (tj. pohyby úst odvozené z příslušného mluveného jazyka) a tzv. komponenty orální (pohyby úst, které nejsou odvozené z mluveného jazyka) (Macurová, 2001, s. 96).

<sup>23</sup> V tomto případě proniká do psané češtiny neslyšících znak, jehož orálním komponentem je FIFI (nebo také FF), s významem *kašlat na něco* nebo také *nechce se mi*. Citaci orálního komponentu znaku v česky psané větě byla ve zkoumaném materiálu zaznamenána pouze u jediného znaku, avšak u několika neslyšících pisatelů. Šebková se domnívá, že by mohlo jít o užití vlivem napodobování, případně je podle ní možné, že se jedná pouze o ojedinělý případ použití orálního komponentu českého znakového jazyka v česky psané větě (Šebková, 2008, s. 63). Tohoto zajímavého jevu si všimá i Richterová (2009, s. 76), která se domnívá, že v tomto případě lze uvažovat o interferenci lexikální.

(ekvivalent ve většinové češtině: *Nechce se mi to vysvětlit pro X a Y...*); ...*vim slyšící dela fi-fi přizpůsobit deaf...* (ekvivalent ve většinové češtině: *Vím, že slyšící se nechtějí přizpůsobovat neslyšícím...*).

**Klára Čížková** se své bakalářské práci (2010) zaměřila na způsob, jakým neslyšící v psaných textech užívají **osobních zájmen**. Osobní zájmena působí neslyšícím v psané češtině potíže jak při produkci, tak při recepci psaných textů, nicméně doposud nebyl v této oblasti realizován žádný výzkum, který by přinesl konkrétnější poznatky.

Čížková sestavila vlastní test, který následně předložila celkem 33 respondentům – neslyšícím žákům vybraných středních škol pro sluchově postižené a jedné školy vysoké. V první části šetření respondenti překládali věty z českého znakového jazyka do psané češtiny, ve druhé části vyprávěli v psané češtině příběh na zadané téma – ve svém vyprávění museli použít několik předem vybraných sloves. Součástí výzkumu bylo také několik doplňovacích, substitučních a korekturních cvičení zaměřených na osobní zájmena. Na základě analýzy získaného materiálu Čížková popsala typy chyb v užití osobních zájmen a pokusila se hledat možné souvislosti mezi typem chyb v psané češtině neslyšících a českým znakovým jazykem. Významným výsledkem výzkumu je zjištění těsné souvislosti mezi „fungováním“ osobních zájmen a sloves v českém znakovém jazyce. Ve zkoumaném vzorku textů neslyšících se často objevovalo nadbytečné užívání osobních zájmen v podmětu (v pozici, kde by je rodilý mluvčí obvykle nenapsal). Příčinu tohoto frekventovaného jevu Čížková vysvětluje interferencí z českého znakového jazyka – tzv. slovesa prostá musejí být v českém znakovém jazyce doplněna zájmenem, proto ho neslyšící často vyjadřují také v češtině. Zajímavý je další postřeh Čížkové – upozorňuje na to, že nadužívání osobních zájmen v pozici podmětu může být u neslyšících způsobeno nejistotou v tom, jakou osobu užitý slovesný tvar zastupuje, proto raději ke slovesnému tvaru připojí i osobní zájmeno. I absence zájmena v překladech do českého jazyka je podle Čížkové způsobena vlivem znakového jazyka – tzv. shodová slovesa v českém znakovém jazyce zájmena nevyjadřují, a proto je neslyšící nepíší ani při překladu do češtiny (ke slovesům v českém znakovém jazyce podrobněji také kap. 6.4)

Na zkoumaném materiálu Čížková sledovala i to, do jaké míry neslyšící rozumí tomu, k jakému jménu v českém textu užitá zájmena odkazuje či jaké jméno zastupuje (na tyto oblasti se zaměřila ve cvičení, v němž měli neslyšící respondenti nahrazovat jména v textu odpovídajícími zájmeny ve správném tvaru, a v korekturním cvičení). Aby neslyšící mohli chyby identifikovat a opravit, bylo nezbytné, aby porozuměli smyslu textu a souvislostem mezi jednotlivými osobami a zájmeny, která tato jména zastupovala. Většina respondentů správně opravila jen několik málo chyb. Podstatnou část chyb ignorovali nebo je opravili způsobem, který indikoval, že významu textu neporozuměli. V souvislosti s užíváním osobních zájmen Čížková zaznamenala tyto chyby: užívání sloves bez potřebného valenčního doplnění (vynechání zájmena); špatná volba zájmena (užitá zájmena často neodpovídala osobě, kterou má zastupovat); nadužívání zájmen; užívání zájmen ve špatném tvaru – neslyšící respondenti často užívali 1. pádu zájmen, i když nedopovídal konkrétnímu kontextu; elize nebo naopak adice zvrtného *se/si* u zvrtných sloves a pravopisné chyby v psaní zájmen (*mě/mně, ji/jí*).

Diplomová práce **Klary Richterové** (2009) je zaměřena na problematiku **vyjadřování času** v psané češtině neslyšících. Richterová pojala otázku vyjadřování času v psané češtině neslyšících skutečně důkladně, komplexně a z různých úhlů pohledu.

Analyzovaný materiál tvořil poměrně rozsáhlý soubor různorodých textů: texty školní (slohové práce žáků základních škol a středních škol pro sluchově postižené), veřejné (internetové diskuse probíhající na serveru neslyšící.cz), soukromé (e-maily a chaty), dále texty publikované v jiných lingvistických pracích, zejm. v diplomových pracích Rackové (1996), Wagnerové (2008) a Šebkové (2008). V textech neslyšících autorů zdokumentovala celkem 484 dokladů nestandardního vyjadřování času. Ty rozdělila podle významového hlediska (podle toho, zda vyjadřují přezens, futurum nebo préteritum) a v rámci jednotlivých časů pak vyčlenila dva typy tvarů: jednak typy formální, které se svou podobou odlišují od standardní podoby češtiny, jednak typy významové, v nichž je přezens, futurum nebo préteritum vyjádřeno jiným časem, než vyžaduje kontext. Vedle toho si všímala i konstrukcí se správným vyjádřením času, avšak s chybou v jiné gramatické kategorii, např. ve slovesné osobě.

Při velmi podrobné klasifikaci se autorka řídila dvěma základními gramatickými kritérii: za první, které tvary jsou v dané konstrukci zastoupeny, za druhé, jakým tvarem (způsobem) je vyjádřena slovesná osoba (podrobněji ke způsobu klasifikace jednotlivých vyjádření času viz Richterová, 2009, s. (46–49).<sup>24</sup>

V rámci prezentu (126 dokladů od 47 autorů) vyčlenila Richterová na základě analýzy ze sebraných materiálů celkem 9 typů nestandardního vyjadřování: 8 typů formálních a jeden typ významový. V analyzovaném materiálu byl přezens nejčastěji reprezentován:

1. **prezენტním tvarem pomocného slovesa být (mít) + prezენტním tvarem významového slovesa** (osoba tvaru pomocného slovesa i tvaru významového slovesa se shoduje):
  - procentní zastoupení podle počtu dokladů (33 %), podle počtu uživatelů (35 %)
  - příklady: *bohužel **jsi** dost **mýlíš**; právě dneska **jsem** na tebe moc **mylím***
2. **infinitivem významového slovesa**
  - procentní zastoupení podle počtu dokladů (21 %), podle počtu uživatelů (13 %)
  - příklady: *ja **respektovat slyšící** kultura; ... neslyšící **používat ZJ***
3. **prezენტním tvarem slovesa dělat + dalšími komponenty**
  - procentní zastoupení podle počtu dokladů (12 %), podle počtu uživatelů (5 %)
  - příklady: *slyšící **dela** hodne **diskriminace** pro neslyšící; doktor **nedělá nutí**; ty **delas prizpusobit** slyšící*
4. **přítomný čas je nahrazen jiným časem**
  - procentní zastoupení podle počtu dokladů (21 %), podle počtu uživatelů (13 %)
  - příklady: přítomný čas je nahrazen indikativem prezentu sloves dokonavých: ***oznámim** Vam, že ...*

---

<sup>24</sup> Vzhledem k velké variantnosti vyjadřování času v analyzovaných textech Richterová v rámci každého času vyčlenila více typů, v tomto textu jsou uvedeny jen typy nejfrekventovanější jak z hlediska počtu dokladů, tak z hlediska počtu autorů.

V další části práce Richterová popsala celkem 15 typů nestandardního vyjadřování futura: 14 formálních a 1 významový (169 dokladů od 66 autorů) Mezi nejčastější typy nestandardního vyjadřování futura v analyzovaném materiálu patří:

1. **budoucí tvar pomocného slovesa a infinitiv dokonavého slovesa** (osobu a další kategorie vyjadřuje pomocné sloveso):
  - procentní zastoupení podle počtu dokladů (29 %), podle počtu uživatelů (28 %)
  - příklady: ***budu počkat**, dokonce **budeme oznámit***
2. **infinitiv**
  - procentní zastoupení podle počtu dokladů (21 %), podle počtu uživatelů (14 %)
  - příklady: *...**přijedeš** a dokonce i **přespát**; **petra** v nedeli vrati a nebo ještě **zusat** dobris; ... bude kopírovat a **předit** dětem*
3. **konstrukce, v nichž je budoucí čas vyjádřen tvarem, který ho obvykle nevyjadřuje**
  - procentní zastoupení podle počtu dokladů (11 %), podle počtu uživatelů (13 %)
  - příklady: *když stáneš šéf, jak **chodíš** kontrolovat celé budovy?; příště ti zas **píšu**; čekám až **přijed'te***
4. **pomocným slovesem být ve futuru, které vyjadřuje všechny kategorie, významové sloveso je obvykle vypuštěno**
  - procentní zastoupení podle počtu dokladů (9 %), podle počtu uživatelů (10 %)
  - příklady: ***budu** [chodit] na autoškolu; možná asi **budu** [chodit] do práce (příp. lze uvažovat o náhradě tvaru půjdu); a ty budeš [mít] víc starostí než já*

V oblasti vyjadřování préterita (194 dokladů od 77 autorů) stanovila Richterová celkem 18 typů nestandardního vyjadřování. Nejfrekventovanější typy nestandardního vyjadřování préterita představovaly:

1. **l-ové participium<sup>25</sup> významového slovesa v platnosti 1. a 2. osoby**
  - procentní zastoupení podle počtu dokladů (24 %), podle počtu uživatelů (14 %)
  - příklady: *ty **dokázal** chytit kotě; ty **nepoznala** deaf kultura; vy **rikali** ze neslyšící je vic nez slyšící*
2. **jiná vyjádření minulého času, nejčastěji pomocí přítomných tvarů**
  - procentní zastoupení podle počtu dokladů (19 %), podle počtu uživatelů (23 %)
  - příklady:
    1. konstrukce, v nichž k minulému času odkazuje lexikální signál (nepředchází výpověď v minulém čase): *vloni strom **padá** důvod staré; včera moje sestra **dává** krásné dárek*
    2. konstrukce následující po větě/věťách, v nichž je vyjádřen minulý čas: *Vloni strom padl, z důvodu že **je** staré.; V pondělí měl jsem zkouška, ale **je** moc těžké. Tam v B. byla spokojená a **jsem** radost.*

---

<sup>25</sup> Termín l-ové participium/přičestí je ekvivalentní označení činné/minulé přičestí.

3. Konstrukce užitá v kontextu, v němž není minulý čas signalizován: *V práci můj šéf mi vyhodí.*; *S Honzou pojedou tam k Heleně ONA mě pozvá.*

### 3. infinitiv

- procentní zastoupení podle počtu dokladů (12 %), podle počtu uživatelů (11 %)
- příklady: *minulý chodit* na zábavu 27. února; *včera koupit* misku; *malý chlapec neuměl jíst a někdy házet* misky; *Litva byli lepší a dobré hrát*; *a potom jsme stáli u bistra a kecat (bavit)*

4. I-ové participium pomocného slovesa být (mít) + I-ové participium významového slovesa v platnosti 3. osoby (participia se většinou shodují v čísle jednak navzájem, jedna se subjektem): [bitva] *byla trvala tři měsíce*; *syn byl utekl*; *všichni byli šli do kině*; *dědeček byl včera našel vejce*

V závěru diplomové práce se Richterová věnuje jevům, které se ve zkoumaném materiálu projevují napříč všemi časy. V první řadě jde o tzv. časové rámce (k tomu podrobněji kap. 6.4.10) a rozložení tvarů ve větných celcích. Analýzou parataktických a hypotaktických souvětí a „*vět, v nichž za sebou následují nejméně dva tvary vyjadřující tentýž čas, avšak v daném souvětí je navíc zastoupen i slovesný tvar v jiném čase*“ (Richterová, 2009, s. 150) se potvrdil princip, „*podle něž explicitní vyjádření příslušného času v jedné větě umožňuje, aby byl v následující větě užit tvar, který příslušný čas nevyjadřuje*. Richterová (2009, s. 152) tento princip dává do souvislosti s interferencí ze znakového jazyka, kde se lexikálním prostředkem vytvoří rámec času vztahující se na všechna následující slovesa, dokud není definován rámec jiný. Dalším jevem je tvarová ne/shoda mezi složkami analytických tvarů: Podle zjištění Richterové (2009, s. 156–157) „*je zřejmé, že i když neslyšící často užívají analytických tvarů nestandardních, převládá tendence, aby slovesné tvary, které tvoří tvar analytický, se v gramatických tvarech shodovaly (např. jsem pomáhám)*.“ Dále si Richterová také všimá vysoké frekvence výskytu infinitivu při vyjadřování času (celkem 60 dokladů v analyzovaném materiálu). Velkou rozšířenost interpretuje ve shodě s Šebkovou (2008, s. 59) jako interferenci ze znakového jazyka, v němž nedochází k časování. Navíc podle ní hraje důležitou roli to, že infinitiv je v češtině tvarem reprezentativním, jehož prostřednictvím se neslyšící žáci ve škole se slovesy seznamují (Richterová, 2009, s. 155).<sup>26</sup> Ohledně záporu a vyjadřování času Richterová (2009, s. 157–158) dospívá k několika obecnějším závěrům: v prezentu stála záporka *ne-* obvykle v postavení, které je pro ni typické, tedy u plnovýznamového slovesa, ve futuru bylo nositelem záporu pomocné sloveso, v préteritu nebylo postavení záporky *ne-* jednoznačné.

K dalším pracím zabývajícím se výzkumy psané češtiny odkazujeme ve výzkumné části.

---

<sup>26</sup> Toto zjištění zároveň Richterová dává do souvislosti s výsledky výzkumu Wagnerové (2008, s. 131), které dokládají, že preference reprezentativních tvarů se vztahuje i na substantiva.



## 1.4 Příčiny obtíží neslyšících v psané češtině

Doposud realizované výzkumy psané češtiny neslyšících demonstrují problémy neslyšících při recepci i produkci psaných textů v češtině a poukazují na příčiny, které tento nepříznivý stav způsobují.

Češtinu v mluvené formě si slyšící děti osvojují spontánně, nápodobou toho, co slyší kolem sebe. Už ve třech letech umějí používat jazyková pravidla, aniž by jim je někdo vysvětlil, rozumějí významu řady slov, i když je pravděpodobně nebudou umět vysvětlit někomu, kdo je nezná (k osvojování jazyka u slyšících dětí srov. Lechta, 2002 a 2003; Průcha, 2011; Saicová Římalová 2013 a 2016; Škodová – Jedlička a kol., 2003 aj.). Naproti tomu neslyšící si spontánně český jazyk osvojit nemohou – kanál pro přirozené osvojování jim není přístupný. Češtinu si mohou osvojit pouze na základě instrukcí a pravidel, která jim někdo zprostředkuje.

Většina neslyšících si však nemůže přirozenou cestou osvojit ani jazyk, který jejich smyslům přístupný je a mohli by ho tedy bez obtíží vnímat, tedy jazyk znakový. Až 90 % dětí s vadou sluchu se totiž rodí slyšícím rodičům, kteří – což je samozřejmě – znakový jazyk ovládat nemohou. A i když někteří z těchto rodičů mají snahu se ho naučit a chtějí s dětmi tímto jazykem komunikovat, nemohou svým dětem jeho prostřednictvím kvůli nižším kompetencím poskytnout dostatek podnětů potřebných pro jejich optimální (nejen) jazykový vývoj. Přestože jsou tedy neslyšící děti vybaveny vrozenými mentálními předpoklady pro osvojení jazyka, „*nemívají v rozhodujících fázích vývoje, v tzv. kritickém období, k dispozici vlastně jazyk žádný, nic, co by mohlo efektivně fungovat jako průvodce mentálních aktivit, jako nástroj reprezentace světa, jeho kategorizace, „osmyslení“*“ (Macurová, 1998a, s. 186). Podle Macurové (tamtéž) se tento stav, který označuje jako stav raného **bezjazyčí**, odráží také v psané češtině českých neslyšících.

Slyšící dítě se s psanou formou jazyka seznamuje v době, kdy již má vybudovaný akustický jazykový systém (mluvený jazyk), který ovládá a umí používat v různých situacích. Je také vybaveno dostatečným znalostním a zkušenostním základem, který získalo prostřednictvím mluveného jazyka osvojeného především na základě interakce a vzájemného kontaktu s rodiči a s lidmi z nejbližšího okolí. Prostřednictvím písma se seznamuje s jinou podobou (formou) téhož jazyka, poznává zákonitosti psaného jazyka a rozdíly, jimiž se liší od jazyka mluveného.

Většina neslyšících dětí slyšících rodičů se však ocitá ve zcela jiné situaci. Teprve prostřednictvím psaného jazyka se seznamují s příslušným většinovým jazykem. Postrádají znalosti a zkušenosti potřebné pro úspěšný rozvoj čtení a psaní. Tento stav je způsoben především nedostatečně rozvinutým primárním komunikačním prostředkem, který by dítěti zprostředkoval/umožnil získání potřebného zkušenostního a informačního základu (King – Quigley, 1985, s. 57). Neslyšící děti neslyšících rodičů jsou na tom lépe v tom, že na začátku školní docházky již mají rozvinutý primární komunikační systém – český znakový jazyk (k osvojování českého znakového jazyka u neslyšících dětí srov. Hronová – Motejzík, 2002; Cícha Hronová, 2018; v tomto textu kap. č. 4.6.1). Ve škole se však takové dítě (zatím) jen ojediněle setkává s přístupy, které češtině pro

neslyšící přidělují status jazyka cizího, resp. druhého. Je tedy vystaveno nevhodným metodám výuky češtiny, které nerespektují odlišnosti struktur a fungování českého a českého znakového jazyka.

## 1.5 Kmenový úkol Národního ústavu pro vzdělávání (2016)

Dalším aspektem je ovšem propojení výsledků výzkumů (viz výše) a vzdělávací praxe. Na ne příliš optimistické výsledky v oblasti funkční gramotnosti neslyšících reagovali zatím především učitelé, kteří iniciovali projekty na podporu funkční gramotnosti neslyšících žáků. Například v projektu Jazykového centra Ulita vznikly multimediální učebnice češtiny a literatury: *Učíme se (nejen) česky* (Cícha Hronová, Štindlová, 2011), založená na kontrastivním přístupu k výuce češtiny jako cizího jazyka u neslyšících žáků, učebnice literatury *Čtení nás baví I.* (2011) a *Čtení nás baví II.* (2014),<sup>27</sup> projekty na podporu funkční gramotnosti neslyšících studentů realizovalo např. také středisko Teiresias při MU v Brně. Pozornosti institucí zodpovědných za vzdělávání neslyšících žáků (MŠMT, ČSI, ...) nízká úroveň gramotnosti neslyšících spíše unikala. I to se však aktuálně mění.

Do jazykového vzdělávání žáků se sluchovým postižením se od roku 2016 aktivně zapojuje **Národní ústav pro vzdělávání (NUV)**.<sup>28, 29</sup> NUV ve spolupráci s **Expertní komisí pro otázky vzdělávání neslyšících (EKOV)** při Asociaci neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel (ASNEP), v souladu s požadavky na jazykové vzdělávání žáků se sluchovým postižením ustanovenými v § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných, podílí na přípravě **metodické podpory pro výuku českého jazyka** jednak u žáků, kteří v komunikaci „tváří v tvář“ preferují český znakový jazyk, jednak u žáků, kteří preferují v komunikaci „tváří v tvář“ mluvenou češtinu, jejichž kompetence v českém jazyce však neodpovídají kompetencím obvyklým pro rodilé mluvčí daného věku (Zbořilová, Cíchová Hronová, 2017). Metodická podpora je systémem tří na sebe navazujících modulů: **elektronické publikace** (zaměřené na východiska, metodická doporučení, lingvodidaktické postupy pro výuku českého jazyka u žáků se sluchovým postižením), **on-line pracovních listů** (s inspirativními náměty pro rozvoj jednotlivých komunikačních kompetencí při výuce českého jazyka u žáků se sluchovým postižením) a **prezenčního kurzu** (určeného pedagogům předmětu český

---

<sup>27</sup> Obě učebnice jsou unikátní v tom, že vybrané literární žánry (pohádku, pověst, báje, mýty, romány, povídky, bajky a balady) představují prostřednictvím konkrétních textů. S těmi se čtenáři mohou seznámit jednak ve verzi originální, upravené i ve verzi přeložené do českého znakového jazyka. Na texty navazují interaktivní úkoly, které prohlubují porozumění textům a rozvíjejí čtenářskou gramotnost neslyšících žáků.

<sup>28</sup> Nyní Národní pedagogický institut České republiky.

<sup>29</sup> V rámci kmenového úkolu Vzdělávání žáků se sluchovým postižením v předškolním, základním a středním vzdělávání.

jazyk pro žáky se sluchovým postižením).<sup>30</sup> Obsahové řešení materiálu vychází z jazykových úrovní podle **Společného evropského referenčního rámce pro jazyky** (SERRJ) a pro výuku předmětu český jazyk bude zpracován pro úrovně A1, A2, B1 a B2 dle SERRJ.

Prvním výstupem projektu, metodická podpora pro učitele s názvem *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk. 1. díl* (2018), „představuje úvodní koncepční vhled do problematiky vzdělávání žáků se sluchovým postižením, především – ne však výlučně do problematiky vzdělávání jazykového.“ Druhá část metodické podpory *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Čeština jako druhý jazyk. 2. část.* vyšla v roce 2019 a je věnována vybraným lingvodidaktickým otázkám výuky češtiny jako cizího/druhého jazyka u žáků se sluchovým postižením (rozvíjení čtenářských kompetencí, psaní, sociokulturních kompetencí ad.)<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Tyto moduly na sebe navazují a jsou realizovány postupně v závislosti na dostupnosti finančních prostředků (Zbořilová, Cíhová Hronová, 2017).

<sup>31</sup> Další části projektu, příprava pracovních listů a prezenčního kurzu pro pedagogy, byly na začátku roku 2020 pozastaveny – pozastavení projektu bylo zdůvodněno organizačními změnami souvisejícími se sloučením Národního ústavu pro vzdělávání a Národního institutu dalšího vzdělávání do Národního pedagogického institutu České republiky. O možnosti pokračování projektu se aktuálně diskutuje.

## 2 Český znakový jazyk

Český znakový jazyk je jazyk užívaný českými neslyšícími (resp. českou menšinovou komunitou Neslyšících) zejména pro intrakulturní komunikaci (tedy v komunikaci neslyšící – neslyšící). Jde o verbálně ne vokální jazyk, který se od mluveného jazyka liší způsobem své existence (modalitou). Na rozdíl od mluvené češtiny, která je svou povahou **audio-orální** (je vnímána sluchem a produkována artikulačními orgány), je **český znakový jazyk** svou podstatou **vizuálně-motorický**: je vnímán zrakem a produkován tvarem, pozicemi a pohyby ruky/rukou, mimických svalů, hlavy a horní části trupu (Macurová, 2017).

Český znakový jazyk (jakožto všechny ostatní znakové jazyky) je z hlediska strukturního, sociolingvistického i psycholingvistického srovnatelný s českým jazykem. Stejně jako čeština vykazuje rysy přirozených jazyků (jde zejména o systémovost, znakovost, dvojitý členění, produktivnost, svébytnost a historičnost, ale i o rysy další, k tomu podrobně např. Okrouhlíková – Slánská Bímová, 2008; Macurová, 2019).

Z odlišného způsobu existence však vyplývají zásadní rozdíly mezi češtinou a českým znakovým jazykem. Ze strukturního pohledu se český znakový jazyk od češtiny odlišuje **simultánností** (možností tzv. simultánního kódování či organizace), **prostorovostí** (využitím prostoru pro vyjadřování gramatických významů) a vyšší mírou **ikoničnosti** (resp. tendencí k ikonické reprezentaci) znakového jazyka (srov. Kuchařová a kol., 2005; Macurová, 2018; Trísková, 2018; Slánská Bímová – Okrouhlíková, 2008; Komorná, 2019). Jde o vzájemně propojené, typické rysy všech znakových jazyků, které souvisejí přímo s vizuálně-motorickým způsobem jejich existence a s uplatňováním **dvou typů nosičů významu** ve znakových jazycích: **manuálních nosičů** (nesoucích především významy lexikální) a **nemanuálních nosičů** (nesoucích významy převážně gramatické).<sup>32</sup>

### 2.1 Simultánnost

Jazykové prostředky jsou v češtině – stejně jako v ostatních mluvených jazycích – řazeny ve výpovědi postupně za sebou, tedy lineárně či sekvenčně. Lineární způsob řazení jednotek není cizí ani jazykům znakovým, vzhledem k odlišné modalitě však ve znakových jazycích v organizaci jazykových jednotek dominuje princip simultánnosti. Na základě tohoto principu „*prostředky znakových jazyků umožňují vyjádřit ve stejném okamžiku více informací najednou*“ (Motejzíkova, 2007, s. 5). Simultánnost se projevuje i v procesu recepce: v jednom okamžiku můžeme v českém znakovém jazyce nejen produkovat („vrstvit“), ale i vnímat více jazykových jednotek najednou (Motejzíkova, 2007; Macurová, 2019; Komorná, 2019; Slánská Bímová – Okrouhlíková, 2008). Simultánnost se projevuje v produkci i recepci manuálních a nemanuálních prostředků českého znakového jazyka, a to na všech jazykových rovinách: simultánně jsou

---

<sup>32</sup> Jde o specifické prostředky, které se – různými způsoby a v různé míře – uplatňují ve všech znakových jazycích. Z tohoto hlediska je možné mluvit o typologických shodách mezi znakovými jazyky (srov. Macurová, 2017).

realizovány např. fonémy českého znakového jazyka (tzv. parametry znaku, tj. místo artikulace, tvar ruky, orientace dlaně a prstů, pohyb), na syntaktické rovině je díky simultánnosti možné produkovat i vnímat informace „o charakteru agentu, okolnostech děje, o počtu jeho účastníků, jeho průběhu, o způsobu slovesného děje, modalitě atd.“ (Macurová, 2017, srov. také Slánská Bímová – Okrouhlíková, 2008). Příkladem simultánní produkce a recepce jazykových prostředků v českém znakovém jazyce je například **inkorporace** (tedy zahrnutí) číslovek do znaku pro počítaný předmět (např. DVA + DNY), předmětu do slovesa (např. JÍST + JABLKO) nebo adverbiálních informací do slovesa (např. PRACOVAT + USILOVNĚ).<sup>33, 34</sup>

## 2.2 Existence v trojrozměrném prostoru

Prostor, v němž znakové jazyky existují a fungují, v němž jsou produkovány a vnímány, je vymezen linií temene a žaludku, loktů rozpažených do stran a paží natažených mírně dopředu (Macurová, 2019). V českém znakovém jazyce lze rozlišit dva základní typy prostoru: **prostor topografický** a **prostor gramatický/syntaktický**.

**Prostor topografický** „zobrazuje prostor vnějšího světa (...), prostorové vztahy se kódují tak, že jsou ve znakovacím prostoru přímo „vidět“ (Macurová, 2018, s. 13). V topografickém prostoru lze mapovat situaci podle reálné situace v určitém okamžiku promluvy, rozmístění předmětů je vizuálně motivované (Holubová, 2006), můžeme v něm např. popsat rozmístění nábytku nebo osob v místnosti, rozložení domů nebo stromů podél silnice apod., přičemž mluvčí, resp. znakující může danou situaci popisovat z perspektivy mluvčího, zúčastněné nebo nezúčastněné osoby apod. (Nováková – Tikovská, 2008).

**Prostor gramatický/syntaktický** není závislý na reálném prostoru a na čase promluvy, předměty a osoby v něm umísťujeme libovolně a zprostředkovává významy gramatické. Využívá se zejména pro deixi a (ko)referenci, resp. pro vyjadřování textové koherence, pro vyjadřování časových významů (pomocí lexikálních prostředků na tzv. časových osách, které jsou umístěny v prostoru) a vztahů mezi slovesem a jeho argumenty, zejm. u sloves tzv. shodových (Macurová, 2018, s. 13, dále srov. Nováková – Tikovská, 2008).

## 2.3 Ikoničnost

Ikoničnost je dalším rysem připisovaným znakovým jazykům, kterým se odlišuje od jazyků mluvených. Podle Kuchařové (2005, s. 42) lze v českém znakovém jazyce často najít určitou podobnost či souvislost mezi „*formou znaku znakového jazyka a objektem, který tento znak zastupuje*.“ Vyšší míra „*podobnosti mezi formou a významem*“ (Macurová, 2018, s. 13) vyplývá z jeho vizuálního charakteru, díky němuž mají „*lepší predispozice k využívání ikonicity než jazyky mluvené*“ (Třísková, 2018, s. 23). Ikoničnost ve slovní zásobě se projevuje v různé míře. Z hlediska ikončnosti můžeme dle Macurové (2017) ve znakovém jazyce identifikovat například znaky transparentní, které se téměř

<sup>33</sup> Příklady inkorporace jsou převzaty z Komorné (2019).

<sup>34</sup> Znaky znakového jazyka jsou v této práci zapisovány pomocí velkých písmen v podobě tzv. glos, tedy nejbližších či přibližných ekvivalentů v češtině.

blíží přirozeným gestům (srov. např. znaky PLAKAT, SPÁT, JÍST, PÍT, ŘÍDIT AUTO), znaky v tzv. ikoničnosti virtuální, při jejichž produkci ruka/ruce „kreslí“ předmět v prostoru (srov. např. znaky LAHEV, ROHLÍK, MISKA, DŮM), znaky v tzv. ikoničnosti substitutivní zastupující tvar zobrazovaného předmětu (např. u znaků OHENĚ nebo PRAPOR) aj.

## 2.4 Využití nemanuálních a manuálních prostředků

Významy jsou v českém znakovém jazyce nesený dvěma typy nosičů – **manuálními** a **nemanuálními**. Manuální prostředky nesou pomocí tvaru/ů, pozic/e, pohyb/ů ruky/rukou významy lexikální, nemanuální prostřednictvím tvar/ů, pozic/e, pohyb/ů obličejových svalů, hlavy a horní části trupu významy gramatické (Macurová, 2018; Servusová, 2008; Šebková, 2005 aj.).

Mezi nemanuální prostředky českého znakového jazyka patří (srov. např. Šebková, 2005; Servusová, 2008; Komorná, 2019):

- **tvary, pozice a pohyby obličejových svalů (mimika):** oči (přimhouřené nebo široce otevřené); obočí (svraštělé nebo zdvižené); tváře (nafouklé nebo vtažené); ústa (semknutá nebo našpulená); např. otázka doplňovací je v českém znakovém jazyce vyjadřována přimhouřením očí a svraštěním obočí, otázku doplňovací signalizují široce otevřené oči a zvednuté obočí
- **tvary, pozice a pohyby hlavy:** (obvykle) spolu s mimickými výrazy rozlišují souhlas (kývání hlavy nahoru a dolů) a zápor (kroucení hlavou zleva doprava)
- **tvary, pozice a pohyby horní části trupu:** vyjadřují např. podmínku (horní část trupu se naklání nejprve dopředu, poté dozadu) nebo výběr mezi dvěma možnostmi (trup se naklání nejdříve na jednu, pak na druhou stranu)

Další rysy českého znakového jazyka budou představeny ve výzkumné části.

## 2.5 Lingvistika znakových jazyků

Lingvistika znakových jazyků, resp. českého znakového jazyka, se v České republice začala rozvíjet až v roce 1993 v souvislosti se vznikem Institutu pro neslyšící a především od roku 1998 po vniku oboru Čeština v komunikaci neslyšících (viz kap. 1.1.). Tento obor bylo zpočátku možné studovat v Ústavu českého jazyka a teorie komunikace, od roku 2013 v nově založeném Ústavu jazyků a komunikace neslyšících. Ústav jazyků a komunikace neslyšících hraje ve výzkumu českého znakového jazyka zásadní roli. Za více než 20 let existence oboru vznikla řada bakalářských a diplomových prací zaměřených na různé aspekty struktury a fungování českého znakového jazyka v komunikaci (většina z nich je dostupná v repozitáři a depozitáři závěrečných prací Univerzity Karlovy). Vybraná témata z lingvistiky znakových jazyků představuje ojedinělý cyklus studií zveřejňovaný v časopise Speciální pedagogika (zveřejněny jsou v Archivu časopisu Speciální pedagogika, <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/4>) a seznámit se s nimi lze také v lingvistických periodikách (za ta domácí lze jmenovat časopisy Naše řeč a Slovo a slovesnost). Detailně český znakový jazyk představují také

materiály, které v roce 2008 vydala Česká komora tlumočnicků znakového jazyka v rámci projektu Vyškolení lektorů a vytvoření materiálů pro tlumočnický znakového jazyka, transliterátory znakované češtiny a vizualizátory mluvené češtiny.<sup>35</sup>

## 2.6 Status českého znakového jazyka

Aktuálně platnou legislativou je český znakový jazyk uznán jako plnohodnotný přirozený jazyk neslyšících zákonem č. 155/1998 Sb., o znakové řeči, ve znění zákona č. 385/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, srov. § 4 tohoto zákona:

*„Český znakový jazyk*

*(1) Český znakový jazyk je základním komunikačním systémem těch neslyšících osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace.*

*(2) Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.*

*(3) Český znakový jazyk může být využíván jako komunikační systém hluchoslepých osob v taktilní formě, která spočívá ve vnímání jeho výrazových prostředků prostřednictvím hmatu.“<sup>36</sup>*

Český znakový jazyk je v § 6 tohoto zákona zároveň jasně odlišen od komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob vycházejících z českého jazyka – znakované češtiny, prstové abecedy, vizualizace mluvené češtiny, písemného záznamu mluvené řeči, Lormovy abecedy, daktylografiky, Braillova písma s využitím taktilní formy, taktilního odezírání a vibrační metody Tadoma.

Podle tohoto zákona mají *„neslyšící a hluchoslepe osoby právo svobodně si zvolit z komunikačních systémů uvedených v tomto zákoně ten, který odpovídá jejich potřebám. Jejich volba musí být v maximální možné míře respektována tak, aby měly možnost rovnoprávného a účinného zapojení do všech oblastí života společnosti i při uplatňování jejich zákonných práv“* (§ 1 odst. 2 zákona č. 384/2008 Sb.).

---

<sup>35</sup> Jde nejen o publikace tištěné, ale vzhledem k povaze českého znakového jazyka jakožto jazyka vizuálně-motorického je řada materiálů, které v projektu vznikly, k dispozici i na DVD.

<sup>36</sup> Zákon definuje osoby neslyšící a osoby hluchoslepe takto (srov. § 2 citovaného zákona):

*„(1) Za neslyšící se pro účely tohoto zákona považují osoby, které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem.*

*(2) Za hluchoslepe se pro účely tohoto zákona považují osoby se souběžným postižením sluchu a zraku různého stupně, typu a doby vzniku, u nichž rozsah a charakter souběžného sluchového a zrakového postižení neumožňuje plnohodnotný rozvoj mluvené řeči, nebo neumožňuje plnohodnotnou komunikaci mluvenou řečí.“*

## 2.7 Český znakový jazyk ve vzdělávání neslyšících

V kontextu vzdělávání je důležitý zejména § 7 zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve kterém je uvedeno, že „*neslyšící a hluchoslepé osoby mají právo na*

- a) používání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob,*
- b) vzdělávání s využitím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob,*
- c) výuku komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, kterou upravuje jiný právní předpis“<sup>37</sup>*

Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob platí již od roku 2008, nicméně teprve novela školského zákona č. 561/2004 Sb. k 1. 1. 2017 a vyhláška č. 27/2016 Sb., klade nové požadavky na jazykové (resp. i neязыkové) vzdělávání žáků se sluchovým postižením, a to zejména žáků, kteří v komunikaci tváří v tvář preferují český znakový jazyk. Ani jedno z původních znění školského zákona přesně nevynezovalo způsob užívání znakové řeči / vybraného komunikačního systému ve vzdělávání neslyšících.<sup>38</sup> Novela školského zákona č. 561/2004 Sb. v § 16 odst. 7 však pro tyto žáky jasně stanovuje povinnost volit „*taková podpůrná opatření, která jim zajistí vzdělávání v tom komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který odpovídá jejich potřebám.*“ Související vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, v § 6 pak v rámci podpůrných opatření předepisuje následující: „*(1) Pro žáka, u něhož je potřebné při vzdělávání užívat jiný komunikační systém než mluvenou řeč, zajišťuje škola vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá jeho potřebám, přednostně v tom, jehož užívání žák preferuje. (2) Žákům, kteří jsou vzděláváni v českém znakovém jazyce, poskytuje škola souběžně vzdělávání v psaném českém jazyce; při jeho výuce se používají metody používané při výuce českého jazyka jako jazyka cizího. (3) Výstupy z naukových předmětů jsou u žáků, kteří jsou vzděláváni v českém znakovém jazyce, stanovovány v českém znakovém jazyce a v psané češtině.*

Z legislativy, tj. ze zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, školského zákona i vyhlášky č. 27/2016, vyplývá (viz výše), že žákům preferujícím v komunikaci tváří tvář český znakový jazyk škola musí zajistit plnohodnotnou a kvalitní výuku nejen v českém znakovém jazyce a v (psané) češtině (srov. Komorná, 2018), ale rovněž také výuku českého znakového jazyka a (psané) češtiny (srov. Cíchová Hronová

---

<sup>37</sup> Tj. školský zákon.

<sup>38</sup> Srov. nepřilíš jasné a obecné formulace uvedené v § 16 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění z roku 2004: „*Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči.*“ a v § 16 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění platném od roku 2008: „*Dětem, žákům a studentům neslyšícím a hluchoslepým se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob ...*“



– Zbořilová, 2018). Ve vzdělávání neslyšících žáků tedy **český znakový jazyk stejně jako psaná čeština** figuruje nejen jako jazyk **vyučovací**, ale i **vyučovaný** a stejně jako v případě psané češtiny (viz výše kap. 1.2) musí školy vzdělávající neslyšící vyřešit, jakým způsobem výuku v českém znakovém jazyce (§ 16, odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb.) a výuku českého znakového jazyka (§ 7, písm. c) zákona č. 385/2008 Sb.) realizovat. Jedno z úskalí představuje různá úroveň kompetencí v českém znakovém jazyce u žáků základních škol pro sluchově postižené.<sup>39</sup> Závisí to na mnoha faktorech. Hájková a kol. (2019) dělí děti se sluchovým postižením z hlediska toho, jakou roli v jejich životě má český znakový jazyk, na dvě základní skupiny:

1. Děti se sluchovým postižením žijící od narození v každodenním a intenzivním kontaktu s českým znakovým jazykem; v naprosté většině jde o děti neslyšících rodičů, aktivních uživatelů českého znakového jazyka; český znakový jazyk je prvním/mateřským jazykem těchto dětí.
2. Děti, které se s českým znakovým jazykem začínají seznamovat v raném dětském, předškolním nebo až školním věku díky svým rodičům a/nebo pedagogům, případně vrstevníkům. Tuto skupinu dětí se sluchovým postižením lze dále rozdělit na dvě skupiny:
  - a) Děti, pro něž je český znakový jazyk prvním, resp. preferovaným. V jejich případě ale, jak upozorňují Hájková a kol. (2019), existuje velká variabilita v přístupu k českému znakovému jazyku z hlediska časového (tj. od jakého věku se s českým znakovým jazykem začaly seznamovat) a kvantitativního (v jakých situacích a prostředích, s jakými osobami se setkávají s českým znakovým jazykem), podstatné je však také to, v jaké kvalitě se k dětem český znakový jazyk dostává, resp. to, na jaké úrovni ovládají český znakový jazyk lidé, se kterými přicházejí do kontaktu. Ideálními vzory jsou v tomto kontextu rodiče, resp. kompetentní mluvčí českého znakového jazyka, nezřídka se však stává, že děti se sluchovým postižením si český znakový jazyk „osvojují“ ve škole od svých spolužáků.
  - b) Děti, pro které je českým znakovým druhým/cizím jazykem a čeština je jejich jazykem prvním/mateřským.

Pro každou z těchto skupin je třeba zajišťovat výuku českého znakového jazyka s jinými obsahy, cíli a metodami – při výuce žáků z první skupiny a u žáků ze skupiny 2a) je vhodné aplikovat metody obvyklé pro výuku mateřského jazyka, ve výuce žáků ze skupiny 2b) je vhodnější využívat metody výuky druhých/cizích jazyků vycházející z dokumentu SERRJ (2002) (Hájková a kol., 2018; Hudáková, 2019). Volba vhodných metod by přitom měla v obou případech korespondovat s obsahy a cíli předmětu český znakový jazyk.

Dále školy musí řešit personální zajištění výuky českého znakového jazyka – ne každý rodič neslyšící mluvčí českého znakového jazyka musí být nutně dobrým učitelem či lektorem českého znakového jazyka. Navíc dle současně platné legislativy by měl učitel

---

<sup>39</sup> Platí to samozřejmě i o žácích středních škol i dětech ze škol mateřských.

českého znakového jazyka prokázat kvalifikaci pro výuku na odpovídajícím stupni, pro předmět, který vyučuje, tedy odpovídající lingvistické a pedagogické vzdělání, a také vzdělání speciálně pedagogické. Jak upozorňuje Hudáková (2019), tyto požadavky je v současné době téměř nemožné splnit.

Další otázkou je také způsob hodnocení znalostí a kompetencí neslyšících žáků v českém znakovém jazyce. Celoplošné testování v ČR není realizováno, není ani jasné, jakým způsobem jsou znalosti a kompetence v českém znakovém jazyce ověřovány v jednotlivých školách pro žáky se sluchovým postižením. Inspirací mohou být testy, které se provádějí v zahraničí (k tomu podrobněji Nováková – Štádlarová, 2019).

Český znakový jazyk má ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením, především těch, kteří jej preferují při komunikaci tváří v tvář, funkci jazyka vyučovacího. K tomu, aby tuto funkci mohl plnit a aby mohla probíhat plnohodnotná učební komunikace mezi žáky a pedagogy, je třeba, aby ho učitelé i žáci ovládali na pokročilé úrovni a aby se v něm neustále zdokonalovali. Českému znakovému jazyku by měla být ve vzdělávání zejména neslyšících dětí a žáků věnována stejná péče a pozornost jako českému jazyku jakožto jazyku mateřskému u dětí slyšících. Je však otázkou, zda tomu za současných podmínek ve školách skutečně je, resp. může být.

Jakým způsobem je realizována výuka českého znakového jazyka na školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona pro žáky se sluchovým postižením se v rámci orientačního průzkumu pokusily zjistit P. Marešová aj. Motejzíkova (2019). Jejich výzkum byl postaven na analýze školních vzdělávacích programů a rozhovorů s řediteli škol a pedagogickými pracovníky z těchto škol podílejícími se v na výuce předmětu český znakový jazyk. Z šetření Marešové a Motejzíkove vyplývá, že tři školy (z celkového počtu jedenácti škol zřízených v České republice dle § 16 odst. 9 školského zákona pro žáky se sluchovým postižením) nemají předmět český znakový jazyk začleněn do školního vzdělávacího programu, a to buď proto, že v nich vzdělávají jen málo žáků neslyšících, nebo proto, že využívají některou z orálních metod výuky.<sup>40</sup> V jedné škole předmět český znakový jazyk nepatří mezi předměty povinné a není tedy součástí ŠVP. Jako samostatný předmět (s vlastním hodnocením) je český znakový jazyk vyučován pouze na jedné ze škol. V pěti dalších školách je předmět český znakový jazyk integrován do jiných předmětů, konkrétně do předmětu český jazyk či speciálně-logopedická péče. V jedné z těchto pěti škol mají žáci vedle předmětu integrujícího výuku českého jazyka a českého znakového jazyka od 8. do 10. třídy ještě cvičení z českého znakového jazyka (cvičení mají dotaci 2 h. týdně a jsou hodnocena samostatně). Další škola pak podle ŠVP předmět český znakový jazyk vyučuje samostatně od 2. stupně, hodnocení je však součástí českého jazyka.

Ve třech školách má předmět český znakový jazyk časovou dotaci 1 h. týdně, ve škole se samostatnou výukou českého znakového jazyka je stanovena celková dotace pro výuku jazyků a v rámci této dotace je určen minimální rozsah výuky češtiny (4 h.) a českého znakového jazyka (1 h.). V dalších dvou školách není jasné, jaký časový rozsah je

---

<sup>40</sup> Jedna ze škol na výzkumu neparticipovala.

předmětu český znakový jazyk vymezen, protože je stanovena pouze pro celý integrovaný předmět.

Dalším důležitým aspektem výuky českého znakového jazyka na školách pro žáky se sluchovým postižením je způsob hodnocení znalostí a kompetencí v českém znakovém jazyce a klasifikace z předmětu český znakový jazyk. Jak upozorňují Marešová a Motejzíkova (2019, s. 73), předmět český znakový jazyk není až na dvě výjimky klasifikován samostatně, jeho hodnocení je součástí českého jazyka nebo předmět není neklasifikován vůbec.

Analýza dokumentů, které měly autorky výzkumu k dispozici, ukázala, že se také často výrazně liší množství a úroveň znalostí a kompetencí v českém znakovém jazyce, kterých by měli žáci dosáhnout. Úzce to souvisí s tím, že neexistuje žádný závazný dokument, který by předepisoval, jakých kompetencí by měl neslyšící žák v předmětu český znakový jazyk na jednotlivých stupních vzdělávání (předškolního, základního, resp. středního) dosáhnout. Jako významný problém je možné vnímat i fakt, že český znakový jazyk nemá ve vyučování neslyšících žáků jasně vymezenou pozici. To, že je často český znakový jazyk integrován do předmětu český jazyk, navíc může vést k mísení obou jazyků.

Personálně je výuka českého znakového jazyka ve většině škol zajišťována pedagogy (případně asistenty pedagoga) se sluchovým postižením, resp. neslyšícími pedagogy a asistenty pedagoga. Rozhovory s nimi dokreslují komplikovanou situaci ve výuce českého znakového jazyka na školách pro žáky se sluchovým postižením a obtíže, se kterými se jako učitelé potýkají. Obtíže, které učitelé českého znakového jazyka reflektovali, lze shrnout do několika bodů (podobněji viz Marešová – Motejzíkova, 2019, s. 74–76).

- chybějící vzdělání týkající se výuky českého znakového jazyka (resp. metod, posloupnosti, výběru učiva)
- absence vhodných a kvalitních výukových materiálů
- organizační náročnost výuky daná velkou heterogenitou žáků ve třídách (z hlediska typu a stupně sluchové vady, kompetencí v češtině a v českém znakovém jazyce, věku apod.)
- rostoucí počet dětí s kombinovanými vadami ve třídách
- rozdílný přístup pedagogů vyučujících český znakový jazyk a střídání vyučujících českého znakového jazyka v jednotlivých ročnících
- nízká jazyková vybavenost v českém znakovém jazyce u žáků prvních tříd, resp. nedostatečné jazykové vzdělání na úrovni mateřské školy
- pasivita žáků a malá motivovanost učit se český znakový jazyk (nezřídka kvůli tomu, že z českého znakového jazyka nejsou klasifikováni)
- absence podpory výuky českého znakového jazyka ze strany slyšících rodičů

### 3 SERRJ a jazykové vzdělávání neslyšících žáků

#### 3.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

V souvislosti s výukou psané češtiny a českého znakového jazyka u neslyšících žáků jako jazyků druhých/cizích jsme již na několika místech odkazovali k dokumentu *Společný evropský referenční rámec pro jazyky s podtitulem Jak se učíme jazykům, jak vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (SERRJ).<sup>41</sup>

Jde o dokument, který v roce 2001 vydala Rada Evropy a jehož hlavní ambicí bylo poskytnout „*obecný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulů, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě (...); popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat*“ (SERRJ, 2002, s. 1) V Rámci jsou také definovány základní úrovně ovládnutí jazyka: A (uživatel základů jazyka), B (samostatný uživatel), C (zkušený uživatel), přičemž každá z nich se dělí na nižší a vyšší úroveň (tedy A1, A2, B1, B2, C1, C2). Jednotlivé úrovně od sebe nejsou striktně odděleny a mimo jiné „*umožňují měřit pokrok studentů v každém stadiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta*“ (SERRJ, 2002, s. 1).

Český překlad obecného dokumentu vznikl v roce 2001 a vyšel v roce 2002, zároveň začaly vznikat také popisy pro jednotlivé úrovně češtiny (Čeština jako cizí jazyk, Úroveň A1; Čeština jako cizí jazyk, Úroveň A2; Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk; Čeština jako cizí jazyk, Úroveň B2).<sup>42</sup>

V České republice je SERRJ používán jako obecný základ při tvorbě Rámcových vzdělávacích programů (RVP), které stanovují povinné a minimální očekávané výstupy v cizích jazycích na základních a středních školách (Hudáková, 2018). V kontextu vzdělávání neslyšících v češtině jako v druhém/cizím jazyce jsou klíčové zejména dovednosti spojené s recepcí a produkcí psaných textů. Jak již bylo zmíněno výše (kap. 1.2.2), neslyšící uchazeči o studium maturitních oborů mohou skládat modifikovanou přijímací zkoušku z českého jazyka jako druhého/cizího jazyka. Tato zkouška odpovídá úrovni A2 dle SERRJ. Současná podoba modifikované maturitní zkoušky pro neslyšící žáky zjišťuje úroveň receptivních a produktivních dovedností neslyšících žáků v psané češtině na úrovni B1 dle SERRJ. U žáků, kteří končí 1. stupeň základního vzdělávání, se předpokládá dosažení úrovně A1 dle SERRJ.

Rámec i popisy pro jednotlivé úrovně je tedy i u neslyšících žáků možné využít nejen pro přípravu a plánování jazykové výuky, ale i pro tvorbu výukových materiálů, pomůcek a také testů dosažených jazykových a komunikačních kompetencí, nicméně je třeba si uvědomit, že jde o dokumenty zaměřené zejména na slyšící dospělé cizince, kteří se učí cizí jazyk, resp. češtinu. Neslyšící děti a žáci však mají vzhledem k věku i vzhledem

---

<sup>41</sup> Anglický název dokumentu je *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* a obvykle se pro něj užívá zkratka CEFR.

<sup>42</sup> Text Společného referenčního rámce pro jazyky a popisy jednotlivých úrovní pro češtinu (vyjma popisu pro úroveň B1) jsou k dispozici ke stažení na webových stránkách MŠMT (<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>).

k faktu, že neslyší, jiné znalosti a zkušenosti – a především jiné komunikační potřeby než dospělí slyšící cizinci. Jejich situace je samozřejmě jiná i v tom, že jde o Čechy, kteří v České republice od narození žijí. Proto není možné tyto materiály bez úprav přejímat, ale je nezbytně je modifikovat tak, aby vyhovovaly specifickým potřebám neslyšících Čechů – žáků.

Na to, že původní verze SERRJ byla zaměřena především na dospělé uživatele a že dlouhodobě nereflektovala komunikační potřeby dětí a žáků, upozornily např. Boccou Kestřánková a Vodičková (2019a, b, c). To podle nich komplikuje situaci mnoha učitelům, v jejichž třídách roste počet žáků-cizinců. V současné době mohou dle Boccou Kestřánkové a Vodičkové (2019a) učitelé žáků-cizinců (a žáků, pro něž je čeština druhým jazykem) čerpat z Evropského jazykového portfolia ([www.ejp.rvp.cz](http://www.ejp.rvp.cz)) a doplnku k SERRJ s názvem CEFR Companion Volume (2018a), který obsahuje mimo jiné také deskriptory<sup>43</sup> jazykových úrovní pro věkové skupiny 7 až 10 let a 11 až 15 let (2018b, 2018c).

## 3.2 Evropské jazykové portfolio

Evropské jazykové portfolio (EJP) je nástroj pro hodnocení a sebehodnocení jazykové výuky a podobně jako SERRJ vychází ze šesti jazykových úrovní (A1 – C2), jejichž popisy reflektují dosažené recepční, produkční a interakční dovednosti v cílovém jazyce – poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, mluvený projev, psaný projev a mluvená interakce. Existuje v podobě tištěné a elektronické. Elektronická aplikace se skládá se ze čtyř propojených sekcí: sekce Jazykový životopis (přehled používaných jazyků a interkulturních zkušeností, učební strategie, podněty k sebehodnocení), sekce Co už umím (sebehodnotící deskriptory), sekce Moje sbírka (práce žáků/studentů a doklady, jako např. diplomy, osvědčení, dokumentace znalostí, ze kterých žák/student dle potřeby vybírá a na jejichž základě demonstruje, co již zvládl a co umí) a sekce Jazykový pas (záznamy o uživateli, o tom, které jazyky a na jaké úrovni se učí a užívá) (Brychová – Janíková – Sladkovská, 2012).

Česká verze Evropského jazykového portfolia je dostupná pro čtyři věkové skupiny žáků a studentů: do 11 let (úrovně A1, A2), od 11 do 15 let (úrovně A1, A2, B1), od 15 do 19 let (úrovně A1 – C2) a dospělé uživatele jazyka od 19 let výše (úrovně A1 – C2).

V kontextu jazykového vzdělávání neslyšících jsou relevantní zejména části věnované schopnostem a dovednostem souvisejícím s recepcí a produkcí psaného textu.

---

<sup>43</sup> Deskriptory jsou popisné formulace, pomocí nichž jsou definovány jednotlivé úrovně jazykové způsobilosti (referenční úrovně).

**Evropské jazykové portfolio a schopnosti a dovednosti žáků v psaní** (zpracováno a upraveno podle Boccou Kestřánková – Vodičková, 2019<sup>44</sup>)

**Tabulka 1 Věk: 7–11 let**

| Úroveň |   |
|--------|---|
| A1     | umí doplnit základní osobní informace do formuláře  |
|        | umí napsat krátký a jednoduchý, obsahově předvídatelný text: blahopřání, zpráva, pozdrav z dovolené, SMS, e-mail, vzkaz apod. |
| A2     | umí reagovat písemně na pozvání (potvrdit, odmítnout či přesunout termín schůzky)   |
|        | umí vytvořit krátký text o věcech a lidech, které žák dobře zná (např. o škole, rodině, koníčcích)                            |
|        | umí napsat popis události podle osnovy „kdo – kdy – kde – co se stalo“  |

**Tabulka 2 Věk: 11–15 let**

| Úroveň  |  |
|---|--|
| A1  | umí totéž co na úrovni A1 u žáků do 11 let   |
|   | umí jednoduchými větami napsat, kdo je a kde bydlí   |
| A2  | umí jednoduše písemně informovat o své rodině, škole, koníčcích                                    |
|   | umí reagovat na pozvání  |
|   | umí vyprodukovat jednoduchý popis událostí (sdělí co se kdy a kde stalo)                           |
|   | v písemném vyjadřování dominují krátké věty a užití spojek „a, i, ale, protože“                    |
| B1  | převažují jednoduché věty  |
|   | umí zprostředkovat souvislý popis příhody (např. zážitek ze školního výletu), děj knihy nebo filmu |
|   | umí vyjádřit názory, pocity, popisy zkušeností   |
|   | v osobní korespondenci umí popsat, co je nového, události  |
|   | umí se zeptat, co je nového  |
|   | umí referovat o literatuře, kultuře (o přečtené knize, zhlédnutém filmu apod.)                     |
|   | umí napsat krátkou slohovou práci o tématu, které ho zajímá  |
|   | typické komunikáty: vyprávění a dopis  |
| v osobní korespondenci dominuje neformální jazykové vyjadřování |  |

<sup>44</sup> Vzhledem k tomu, že je tato publikace zaměřena na cílovou skupinu žáků základních a středních škol pro sluchově postižené, nevěnujeme se zde popisu kompetencí v psaní u cílové skupiny nad 19 let. Mimo náš zájem jsou také úrovně C1 a C2, protože jejich dosažení u neslyšících žáků základních a středních škol, pro které je čeština druhým jazykem, nepředpokládáme.

**Tabulka 3 Věk: 15–19 let**

| Úroveň   |   |
|--|---|
| <b>A1</b>  | umí se písemně představit a podat o sobě základní informace (zaměstnání, věk, zájmy, bydliště apod.)  |
|  | umí vyplnit formulář se základními údaji o sobě   |
|  | umí napsat několik jednoduchých vět   |
|  | typické komunikáty: pozdrav na pohlednici, přání (např. pozdrav z prázdnin, přání k narozeninám), krátká zpráva, v níž referuje o tom, kde se nachází, dojedná si místo schůzky apod. |
| <b>A2</b>  | umí vyplnit složitější formuláře (údaje vztahující se ke vzdělání, práci, bydlišti, ale i k zájmům či zvláštním znalostem)  |
|  | umí relevantně realizovat základní jazykové funkce (dotaz, prosba, poděkování atd.)   |
|  | umí vyjádřit časovou posloupnost sdělení (funkčně používá nejprve, potom, poté co, později)   |
|  | umí spojit krátké věty spojkami a, i, ale, protože  |
|  | témata komunikace: spjata s žákovými potřebami, nejdůležitějšími zážitky, s nejbližším okolním světem   |
|  | umí napsat jednoduchý popis události (např. nehoda, večírek) <sup>45</sup>  |
|  | umí informovat o svém rodinném životě (o členech rodiny, přátelích, škole, brigádě, koníčcích ...)  |
|  | typické komunikáty: formuláře, krátké a jednoduché poznámky a vzkazy  |
|  | typické dlouhé texty: e-mail a dopis, <sup>46</sup> v nichž jsou obsaženy formální náležitosti jako pozdrav, oslovení, rozloučení, podpis   |
|  | <b>B1</b>   |
| umí písemně vyjadřovat názory a pocity   |   |
| umí vyprávět o událostech, o zážitcích (z prázdnin, z výletu atd.), o kultuře (např. o přečtené knize, o zhlédnutém filmu, o koncertě)   |   |
| umí sdělovat novinky či se na ně ptát  |   |
| typické žánry: osobní dopisy, e-maily, odpověď na inzerát, <sup>47</sup> krátký text pro studentský nebo zájmový časopis, zprávy (např. jednoduchý oběžník obsahující krátkou věcnou zprávu) a strukturovaný životopis |   |
| charakteristika produkováných textů: jednoduché členění, lineárnost vyprávění, podrobné popisy z oblastí zájmu pisatele  |   |

<sup>45</sup> Jednoduchým popisem je myšleno sdělení v logické souslednosti informací (co se kde, kdy a jak stalo).

<sup>46</sup> Dlouhým textem je myšlen text přesahující poznámku nebo vzkaz.

<sup>47</sup> Dotázat se na bližší informace k prodávanému produktu, k nabídce vzdělávacích kurzů apod.

|           |  |
|-----------|--|
| <b>B2</b> | uspořádaný souvislý text na různá témata, která žáka zajímají  |
|           | charakteristika produkovaných textů: uspořádaný souvislý text na různá témata, která žáka zajímají, jasné strukturování práce, podrobnost předložených informací a schopnost argumentace <sup>48</sup>   |
|           | typické komunikáty:<br>texty, v nichž se vysvětluje určitý problém, akcentují se nejdůležitější body, argumentuje se, uvedou se podrobnosti<br>typické komunikáty: dopis, článek do studentského časopisu (texty o událostech, skutečných i fiktivních zážitcích), shrnutí článku, zpracování zpráv, krátkou recenzi knihy |

### 3.3 CEFR Companion Volume

CEFR Companion Volume – doplněk k SERRJ s novými deskriptory – byl vydán v roce 2018. Součástí aktualizované verze SERRJ jsou deskriptory určené pro žáky ve věku 7 až 10 let a 11 až 15 let. Důležité je to, že „deskriptory zohledňují užití jazyka v komunikačních situacích, do kterých se daná věková skupina skutečně dostává (zejména ve školním prostředí), a berou v potaz rovněž předpokládanou úroveň mentálního vývoje dítěte“ (Boccou Kestřánková – Vodičková, 2019b).

V revidované verzi SERRJ jsou zařazeny deskriptory pro nižší úroveň, než je A1, označovanou jako pre-A1, pracuje také s plusovými úrovněmi (A1+, A2+ apod.) a již pro školní věk se v ní operuje s pokročilejšími úrovněmi – B (pro žáky ve věku od 7 do 10 let) i C (pro žáky od 11 do 15 let). Některé z deskriptorů navíc zohledňují potřeby žáků s odlišným mateřským jazykem a je možné je využít také jako deskriptory pro druhý jazyk (srov. Boccou Kestřánková – Vodičková, 2019b).

Základní přehled dovedností psaní ve věkové skupině 7 až 10 a 11 až 15 let předkládají Boccou Kestřánková a Vodičková (2019a, b, c) v podobě přehledných tabulek. V těchto tabulkách může student či učitel najít ke každé úrovni obecné deskriptory podle rozšířeného SERRJ a zároveň je porovnat s popisy vycházejícími z Evropského jazykového portfolia (Boccou Kestřánková, 2019c).

<sup>48</sup> Umí obhajovat svůj názor, zdůvodňovat svá stanoviska a uvádět protiargumenty.



**Dovednost psaní v doplňku k SERRJ s novými deskriptory přejatými z dokumentu CEFR Companion Volume (podle Boccou Kestřánková – Vodičková, 2019c):<sup>49</sup>**

**Tabulka 4 Deskriptory pro věkovou skupinu 7–10 let pro řečovou dovednost psaní**

| Úroveň  | Deskriptor z rozšířeného SERRJ (2016), všeobecná stupnice + relevance pro danou věkovou skupinu   | Publikované popisy z Evropských jazykových portfolií  |
|---|---|---|
| pre-A1  | Dokáže písemnou formou poskytnout základní osobní údaje (např. jméno, adresu, státní příslušnost), případně může použít slovník.  | Dokážu napsat několik osobních údajů: své jméno a příjmení, věk, kde žiji atd.  |
|   | /relevantní/  |   |
| A1  | Dokáže písemně informovat o záležitostech osobního rázu (např. o tom, co má/nemá rád, co rád/nerad/ dělá, o rodině, o domácích mazlíčcích), používá jednoduchá slova a základní výrazy. | Umím napsat, co rád dělám ve svém volném čase, používám slova, která byla zadána.   |
|   | /relevantní/  | Umím něco o sobě napsat (např. jméno, věk a místo, kde žiji).   |
|   |   | Umím napsat svůj školní rozvrh.   |
|   |   | Umím napsat určité informace o své rodině: o matce, otci, sestře, bratrovi atd.   |
|   |   | Umím napsat určité informace o své škole a třídě.   |
|   |   | Umím napsat jednoduché krátké věty o volnočasových aktivitách, přičemž používám obrázky a slova, které jsem dostal/a, např. V neděli čtu. |
| Umím napsat jednoduché krátké věty o činnostech typických pro roční období, |   |   |

<sup>49</sup> Aktualizovaná verze CEFRu zatím není k dispozici v českém překladu. Deskriptory pro recepci psaného textu přeložila K. Vodičková, pro psaní M. Boccou Kestřánková (Boccou Kestřánková – Vodičková, 2019 a, b, c).

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>přičemž používám obrázky a slova, které jsem dostal/a, např. V zimě chodím bruslit.</p>   |
|  |  | <p>Umím napsat jednoduché krátké věty o svém oblečení, přičemž používám obrázky a slova, které jsem dostal/a, např. Mám na sobě zelený svetr.</p>  |
|  |  | <p>Umím psát o jídle a nápojích, které mi chutnají/nechutnají, píšu v jednoduchých krátkých větách, přičemž používám obrázky a slova, které jsem dostal/a, např. Mám rád špagety. Nemám rád kávu.</p>  |
| <p>Dokáže psát jednoduché izolované fráze a věty. /relevantní/</p> |  | <p>Umím napsat jednoduché věty a použít v nich slova, která byla zadána. Umím napsat seznam (např. nákupní seznam).</p>  |
|  |  | <p>Umím napsat své jméno, věk a adresu, názvy dní v týdnu, měsíců v roce, ročních období, barev, tvarů, některého oblečení, jídla, povolání, některých částí lidského těla, předmětů, které dennodenně vidím, nebo používám, slova, která jsem právě četl/a, názvy zemí nebo kontinentů, jména některých zvířat a rostlin, názvy svátků a oslav, výrazy související s počasím, krátké věty se slovy, která znám.</p> |
|  |  | <p>Umím napsat nákupní seznamy (např. seznam k nákupu vánočních dárků...).</p>   |
|  |  | <p>Umím napsat jednoduché pokyny („Nedotýkat se“, „Zavírejte dveře“).</p>  |
|  |  | <p>Umím napsat názvy různých jídel a oblečení, které se nosí.</p>  |
|  |  | <p>Umím napsat výrazy související s počasím.</p>   |
|  |  | <p>Umím nakreslit mapu jiné země a opsat nebo napsat jména míst.</p>   |
|  |  | <p>Umím opsat jména budov v oblasti, kterou znám, a napsat, k čemu slouží.</p>   |
|  |  | <p>Umím napsat nebo opsat jednoduchá slova nebo symboly, např. osobní údaje, kde žiji, kolik mi je let, čísla, barvy a předměty...</p>   |
|  |  | <p>Umím napsat jednu nebo dvě krátké věty a vyplnit jednoduchý formulář, např. nákupní</p>   |

|  |   |
|--|---|
|  | seznam, přání k různým svátkům (např. k Vánocům) do e-mailu nebo na pohlednici...   |
|  | Umím napsat jednoduché každodenní fráze a věty.   |
|  | Umím napsat jednoduché krátké věty o školních věcech, přičemž používám obrázky a slova, které jsem dostal/a, např. Moje tužka je žlutá.                         |
|  | Umím napsat jednoduché krátké věty o své práci ve škole, přičemž používám obrázky a slova, které jsem dostal/a, např. Zpívám písničku.                          |
|  | Umím napsat datum, např. čtvrtek 16. října 2011.  |
|  | Umím napsat jednoduché krátké věty o zvířatech, přičemž používám obrázky a slova, které jsem dostal/a, např. Ryba žije ve vodě.                                 |
|  | V krátkých jednoduchých větách dokážu napsat o počasí, přičemž používám obrázky a slova, které jsem dostal/a, např. Dnes prší.                                  |
|  | Umím napsat jednoduchý krátký nákupní seznam, např. mléko, chléb, sýr, rajčata.   |
|  | V jednoduchých krátkých větách umím vysvětlit, kde lze někoho nebo něco najít, přičemž používám obrázky a slova, které jsem dostal, např. Tričko je v koupelně. |
|  | Umím napsat jednoduchou krátkou rolovou hru (dialog, role-play), přičemž používám obrázky a slova, které jsem dostal/a, např. konverzace v obchodě se zvířaty.  |
|  | Umím napsat jednoduché krátké vyprávění, přičemž používám obrázky a slova, které jsem dostal, např. příběh o škole.   |
|  | Umím napsat jednoduché krátké dialogy.  |
|  | Umím opsat slova z tabule.  |
|  | Umím z tabule opsat názvy barev a tvarů.  |
|  | Umím z tabule opsat názvy dopravních prostředků.  |
|  | Umím z tabule opsat názvy dnů v týdnu a měsíců v roce.  |

|            |   |  |
|------------|---|--|
|            |   | Umím z mapy, plakátu nebo knihy opsat slova vztahující se k různým místům.   |
|            |   | Umím opsat názvy zvířat, abych pojmenoval/a zvířata na obrázku.  |
|            |   | Umím opsat jména budov, v oblasti, kterou znám, a napsat, k čemu slouží.   |
| <b>A2</b>  | Dokáže napsat řadu jednoduchých frází a vět spojených jednoduchými spojkami, jako jsou „a“, „ale“ a „protože“.  | Umím napsat jednoduché fráze a věty, které spojuji jednoduchými spojkami jako „a“, „ale“, „protože“.   |
|            | /relevantní/  | Dokážu napsat krátký text s použitím jednoduchých spojek, jako jsou „a“, „ale“ a „pak“.  |
| <b>A2+</b> | <b>jako A2</b>  |  |
| <b>B1</b>  | Dokáže napsat jednoduše členěné texty na řadu známých témat z oblasti jeho/jejího zájmu takovým způsobem, že spojuje jednotlivé kratší úseky do lineárního celku. | Umím napsat zprávy (např. pro školní noviny); informativní texty (o jídle, profesích, činnostech); zprávy o běžných činnostech (o něčem, co se stalo cestou do školy nebo o víkendu); zprávy o něčem pro mě důležitém (o narození bratra nebo sestry, o výletě, o večírku); texty o vymyšlených situacích (sny, smyšlené výlety); texty o koníčcích, zájmech, volném čase; popisné texty (o divoké přírodě, o životě v jiných zemích); příběhy a jednoduché básně; texty na různá témata s pomocí encyklopedie nebo internetu. |
|            | /relevantní/  | Umím napsat krátké resumé.   |
|            | /relevantní/  | Dokážu napsat jednoduchá oznámení, pokud můžu použít příklad.  |
|            | /relevantní/  | Umím napsat jednoduché instrukce, které vysvětlují, jak se dělají věci, které ovládám.<br>Na základě vzorového textu umím napsat reklamu nebo životopis.   |
| <b>B2</b>  | Dokáže napsat srozumitelné, podrobné texty týkající se různých témat z oblasti jeho/jejích zájmů, přičemž dokáže shrnout, skloubit a zhodnotit informace          | Umím napsat jasně strukturované a podrobné texty na různá témata z oblastí mého zájmu.   |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | a argumenty z velkého počtu zdrojů.   |  |
|  | /částečně relevantní – může fungovat v případě jednoduchých úloh přizpůsobených věku žáků, např. popis koníčku/ |  |

**Tabulka 5 Deskriptory pro věkovou skupinu 11–15 let pro řečovou dovednost psaní**

| Úroveň | Deskriptor z rozšířeného SERRJ (2016), všeobecná stupnice + relevance pro danou věkovou skupinu  | Publikované popisy z Evropských jazykových portfolií                                      |
|--------|--|---|
| pre-A1 | Dokáže písemnou formou poskytnout základní osobní údaje (např. jméno, adresu, státní příslušnost), v případě potřeby může použít slovník.  | Umím napsat některé důležité informace o sobě.  |
|        | /relevantní/   |   |
| A1     | Dokáže písemně informovat o záležitostech osobního rázu (např. o tom, co má/nemá rád, co rád/nerad/ráda/nerada dělá, o rodině, o domácích mazlíčcích), používá jednoduchá slova a základní výrazy. | Umím napsat jména sportů, sportovního vybavení a slavných sportovců a přiřadit je k sobě. |
|        | /relevantní/   | Umím si zapsat nová slova a doplnit chybějící slova do textu.                             |
|        | Dokáže psát jednoduché izolované fráze a věty.   | Umím doplnit chybějící informace do map, na časovou osu a krátkých textů.                 |
|        | /relevantní/   | Umím vytvořit a popsat jednoduchý odborný diagram.  |

|            |  |  |
|------------|--|--|
|            |  | K řešení jednoduchých příkladů v učebnici umím používat čísla a symboly.   |
|            |  | Umím si poznamenat nejběžnější slova, například jména lidí, zvířat nebo předmětů na obrázcích nebo v diagramech (např. „dívka“, „pes“, „dům“). |
| <b>A2</b>  | Dokáže napsat řadu jednoduchých frází a vět spojených jednoduchými spojkami, jako jsou „a“, „ale“ a „protože“.   | Umím spojovat věty spojovacími výrazy jako „a“, „ale“ a „protože“.   |
|            | /relevantní/   | Umím napsat jednoduché věty a spojit je spojovacími výrazy „a“, „ale“, „pak“.  |
| <b>A2+</b> | Jako A2  |  |
| <b>B1</b>  | Dokáže napsat jednoduše členěné texty na řadu známých témat z oblasti jeho/jejího zájmu takovým způsobem, že spojuje jednotlivé kratší úseky do lineárního celku.                            | Umím dobře psát o tématu, které znám, písemně umím vyjádřit své vlastní názory a používat různé styly psaní. (dějepis a zeměpis)               |
|            | /relevantní/   | Umím napsat strukturovaný životopis.   |
| <b>B2</b>  | Dokáže napsat srozumitelné, podrobné texty týkající se různých témat z oblasti jeho/jejích zájmů, přičemž dokáže shrnout, skloubit a zhodnotit informace a argumenty z velkého počtu zdrojů. | Umím napsat jasný podrobný text na široký okruh témat (osobní, kulturní, interkulturní i sociální).  |
|            | /částečně relevantní – může fungovat v případě úloh vhodných pro starší uživatele jazyka v této věkové kategorii/  |  |

### 3.4 SERRJ a český znakový jazyk

Referenční popis pro jazyky (SERRJ) i Evropské jazykové portfolio je možné využít také v rámci výuky českého znakového jazyka ve školách vzdělávajících žáky se sluchovým postižením.<sup>50</sup> Popis úrovní ovládnutí jazyka určený speciálně pro český znakový jazyk doposud není k dispozici (srov. Nováková, 2019), proto se doporučuje vycházet z obecného dokumentu SERRJ (2001, resp. 2002), dodatku k SERRJ **CEFR Companion Volume with New Descriptors** (2018), který vedle nových deskriptorů určených pro studenty cizích jazyků obecně i pro studenty školního věku obsahuje také kapitolu zaměřenou na znakové jazyky, dále z dokumentů popisujících jednotlivé jazykové úrovně pro češtinu (viz výše 3.1) nebo dokumentu **Znakové jazyky a Společný evropský referenční rámec pro jazyky** (Leeson a 2016), který vznikl jako výstup projektu PRO-Sign.<sup>51</sup>

### 3.5 Výstupy projektu PRO-Sign

Původní verze SERRJ popis úrovní znakových jazyků vůbec neřešila. Proto Evropské centrum pro moderní jazyky (součást Rady Evropy) realizovalo v roce 2012–2015 projekt s názvem PRO-Sign, jehož hlavním cílem bylo vytvořit „evropské standardy ovládnutí znakového jazyka pro odborné účely“ (Leeson a kol., 2016, s. 1). Výstupem projektu je materiál s deskriptory znakových jazyků vycházejícími z referenčních úrovní podle SERRJ, jehož cílovou skupinou jsou vysokoškolští pedagogové, kteří se věnují výuce znakových jazyků, odborní pracovníci vysokoškolských oborů se zaměřením na Deaf Studies<sup>52</sup> a tlumočení do/ze znakových jazyků (Leeson a kol., 2016a; Nováková, 2019). Text byl vydán v angličtině, byl přeložen do mezinárodního znakového systému a je dostupný také v češtině, nikoli však v českém znakovém jazyce.<sup>53</sup>

Nováková (2019) považuje dokument za důležitý i proto, že může být východiskem pro práci na popisu deskriptorů a jednotlivých jazykových úrovní různých znakových jazyků v Evropě. Na druhé straně analýza tohoto dokumentu ukázala potřebu jeho revize, a to po stránce obsahové i formální (zejména kvůli ne zcela jasnému a logickému řazení témat

---

<sup>50</sup> V souvislosti s jazykovým portfoliem upozorníme také na existenci dokumentu *Europass Jazykový pas pro neslyšící a osoby se sluchovým postižením* (2010). Dokument, vytvořený v rámci projektu Deaf Port, je sice určen osobám s vadami sluchu, ale akcentuje jejich kompetence v mluveném jazyce, psaní a čtení, znakový jazyk ani jiné formy manuální komunikace v něm zohledněny nejsou, specifika psané komunikace neslyšících nijak nereflktuje (Europass – Jazykový pas pro neslyšící, 2008; podrobněji ke kritice tohoto dokumentu srov. Hudáková – Nováková, 2016; k výstupům projektu Deaf Port srov. např. Deaf Port: Developing European Language Portfolio for the Deaf and Hearing-Impaired, původní stránky projektu <http://www.deafport.eu/> již nejsou dostupné).

<sup>51</sup> Jeho celý název je *Znakové jazyky a Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Deskriptory pro společné referenční úrovně* a vznikl jako výsledek projektu PRO-Sign (podrobněji Nováková, 2019).

<sup>52</sup> **Deaf Studies** je obor, který se zabývá studiem kultury a komunikace neslyšících.

<sup>53</sup> Na projekt PRO-Sign navázal v roce 2016 projekt PRO-Sign2. Výstupem tohoto projektu, který měl být ukončen v roce 2019, je „*sumarizace výukových materiálů zaměřených na úrovně A1 až B2, profil lektora/učitele znakového jazyka a Evropské jazykové portfolio pro znakové jazyky.*“ (Nováková, 2019, s. 21).

a informací, nevyhovující lingvistické terminologii a nedostatečnému zasazení do odborného lingvistického kontextu).<sup>54</sup>

Aktuálně Národní pedagogický institut České republiky (NPICR) realizuje ve spolupráci s neslyšícími i slyšícími odborníky (lingvisty, tlumočníky, pedagogy neslyšících a učiteli češtiny jako druhého/cizího jazyka) projekt APIV A zaměřený na vytvoření popisu referenčních úrovní pro český znakový jazyk. Tento projekt by měl být ukončen a jeho výstupy měly být zveřejněny v roce 2022.

---

<sup>54</sup> Tyto informace čerpáme nezveřejněného pracovního materiálu NPI CR.



## 4 Text

Jako text nelze označit prostý sled několika výpovědí jdoucích za sebou (srov. Hrbáček, 1994 nebo Čechová, 2011), **text** je „*celek složený z výpovědí větných i nevětných, které na sebe navazují*“ a „*...vyznačuje se souvislostí obsahovou i formální.*“ (Čechová, 2011, s. 391)

### 4.1 Textový vzorec (model)

Před tím, než autor začne psát nějaký text, volí na základě svých znalostí, zkušeností a schopností **způsob ztvárnění obsahu v rovině tematické a textové** (Čechová, 2000, s. 365; Minářová, 2010). Autor se při vytváření textů řídí pravidly pro výstavbu konkrétních druhů textů a vychází při tom z představy určitého **textového „vzorce“** či **modelu**. Podle Čechové (2011, s. 392) „*roli modelů výstavby textu plní tzv. slohové postupy a na nich založené slohové útvary.*“

**Slohový postupem** je dle Čechové (2011, s. 406) „*abstraktní modelová struktura způsobu podání, zpracování tématu.*“<sup>55</sup> Rozlišují se slohové postupy informační (sdělovací, oznamovací), vyprávěcí, popisné, výkladové a úvahové.<sup>56</sup>

Na slohových postupech jsou pak založeny **slohové útvary**, tedy „*zobecněné druhy jazykových projevů*“ (Čechová, 2011, s. 406). Slohovým útvarem je například zpráva a oznámení, vypravování, popis, výklad nebo úvaha.

V praxi se obvykle setkáme s texty, resp. se slohovými útvary, v nichž se jednotlivé slohové postupy kombinují, typickým příkladem je vyprávění, v němž se setkáváme se slohovým postupem vyprávěcím, ale jeho součástí je např. i slohový postup popisný (popis místa děje, charakteristika postav apod.), součástí výkladu může být vedle vysvětlování podstaty určitých jevů také popis nebo úvaha (srov. Čechová, 2011, s. 406–407).

### 4.2 Koherence a koheze textu

Při analýze souvislých textů je třeba sledovat jejich **koherenci**. Koherenci můžeme vymezit jako „*identitu celku obecně*“ (Čermák, 2004, s. 170) či jako významovou soudržnost dvou nebo více textových jednotek (výpovědí nebo jejich částí), které společně vytvářejí text (Příruční mluvnice češtiny, 1996, s. 681). Tematické složky jsou v textu uspořádány do určitých **tematických posloupností**. Významová soudržnost těchto složek je podporována a demonstrována speciálními jazykovými prostředky, které napomáhají tomu, aby byl text soudržný také po formální stránce (Čechová, 2000, s. 366). Formální spojitost textu bývá označována jako **koheze** (Nekula, 2017a), prostředky,

---

<sup>55</sup> Podle Hrbáčka (1994, s. 28) představuje slohový postup „*způsob prezentace vztahů mezi vyjadřovanými fakty, které jsou obsaženy v jednotlivých výpovědích (podle funkce projevu, ale i se zřetelím k aktuálním podmínkám komunikace).*“

<sup>56</sup> Minářová (2010) vymezuje pouze čtyři slohové postupy – informační, popisný, vyprávěcí, výkladový, přičemž do výkladového slohového postupu zahrnuje i postup úvahový.

kterými je realizována, jako **konektory**<sup>57</sup> (Čechová, 2011; Karlík – Nekula – Rusínová, 1995).

#### 4.2.1 Konektory

K prostředkům, které zajišťují, aby byl text významově soudržný, patří konektory **lexikální** a **gramatické** (Čechová, 2011).<sup>58</sup>

##### Konektory lexikální

K lexikálním prostředkům koherence patří zejména **opakování** pojmenování, které bylo užité v některé z předcházejících výpovědí, užití **synonymního**, **hyperonymního** nebo **hyponymního pojmenování** k tomuto pojmenování a užití **odkazovacích** a **ztotožňovacích** výrazů (nejčastěji **zájmen osobních** a **ukazovacích**, příp. číslovek, dále místních a časových příslovcí s funkcí **časových** či **prostorových orientátorů**) (Čechová, 2011). Jako prostředek návaznosti je označována také **elipsa** (slovní nevyjádření) konektoru. Konektor lze vypustit v případě, že je z kontextu nebo situace zřejmé, koho/čeho se vyjadřování týká (Čechová, 2011, s. 394).

##### Konektory gramatické

Funkci gramatických konektorů plní v textu zejména **slovesné gramatické kategorie** (zejména kategorie osoby, čísla, času, způsobu, rodu, vid a způsob slovesného děje). Jako konektor se uplatňuje **shoda přísudku s podmětem** v případě, že není vyjádřen podmět – přísudek se shoduje v podmětem předcházející věty.

Důležitými gramatickými konektory jsou také **adverbiální spojovací výrazy** a **spojky** v samostatných větách (v případech, kdy nespojují dvě slova a sousloví nebo dvě věty v souvětí, ale dva samostatné úseky textu) a také **částice navazovací**, **vytýkací** nebo **modifikační** (podrobněji srov. Karlík – Nekula – Rusínová, 1995, s. 693–695).

### 4.3 Výstavba textu

Základním principem výstavby textu je **aktuální členění**. To, o čem se vypovídá, **téma** výpovědi, se obvykle sémanticky shoduje s **východiskem** (to, co je známé z předchozí výpovědi). To, co se o tématu se vypovídá, **réma** výpovědi, většinou sémanticky odpovídá nové informaci o tématu, **jádro** výpovědi.

---

<sup>57</sup> Úžeji chápe konektory Nekula (2017b, srov. také Karlík – Nekula – Rusínová, 1995). Jako konektory označuje „*lexikální prostředky spojující výpovědi v text, tj. nesouvětně užitá funkční slova jako spojky a spojovací adverbia (konektiva), v širším smyslu i komplexní výrazy s konektivní funkcí, které formálně propojují elementární textové jednotky nebo části textu a podílejí se tak na utváření jeho významové soudržnosti.*“

<sup>58</sup> K prostředkům, které plní roli konektorů, Čechová (2000, s. 368–369) dále řadí kontaktní prostředky, jejichž úkolem je navazovat, udržet a ukončit kontakt mezi komunikanty, a komentáře, pomocí nichž autor vyjadřuje subjektivní postoje ke sdělované skutečnosti, případně jimi opravuje či upřesňuje předcházející sdělení.

Čechová (2011, s. 397) upozorňuje na to, že z hlediska informačního je významnější jádro, réma výpovědi, z hlediska výstavby textu je však důležitější východisko, téma výpovědi, protože „*téma a jeho obměna (téma se v textu mění, vyvíjí, štěpí) text spojuje.*“ Aktuální členění se tedy uplatňuje nejen v rámci jedné výpovědi, ale v celém textu, a to zejména tím, že organizuje tzv. **tematické posloupnosti**. Tematické posloupnosti zajišťují tematickou souvislost textu tím, že „*následující výpověď nějak navazuje tematicky na předcházející, obsahuje buď některé její prvky, nebo ji zahrnuje celou.*“ (Čechová, 2011, s. 397).

Základními typy **tematického navazování** jsou **1. průběžné téma**, **2. tematizace rématu**, **3. tematizace předcházející výpovědi**, resp. širšího textu zahrnujícího více než jednu výpověď, **4. tematické odvozování z hypertématu** (srov. Hrbáček, 1994; Čechová, 2000; Svoboda – Nekula, 2017 aj.).

#### 4.3.1 Text a komunikační proces

Jako základní etapy (připravené) komunikace vymezuje Čechová (2011, s. 382) **1. komunikační koncepci** (plán, který přechází vlastní komunikaci a zahrnuje výběr tematiky, shromažďování a rozvržení látky), **2. vlastní komunikaci** neboli **lokuci** (samotný akt vyjadřování) a **ilokuci** (co, jak a za jakým účelem se děkuje), jinými slovy realizaci kompozičního postupu a vlastní stylizaci textu, a **3. recepci textu**, tedy vnímání (poslech/čtení), a dekodování, porozumění, resp. interpretaci textu.<sup>59</sup>

Autor vytváří text s určitým záměrem a vkládá do něj určitý obsah. Příjemce textu se snaží autorův záměr i obsah identifikovat. Základní „podklady“ pro identifikaci záměru a obsahu určitého textu „poskytuje“ příjemci samotný text. Zároveň však příjemce prostřednictvím vlastních znalostí a zkušeností využívá inferenční mechanismy. Inference dle Nebeské (1992, s. 63) zahrnují „*psychický proces usuzování, vyvozování nových faktů z jiných, zaplňování či překlenování mezer v sémantickém prostoru našich znalostí.*“ Inferenční mechanismy označuje Nebeská (1992, s. 63) za nezbytnou podmínku porozumění textu a také za základ koherence a koheze textu. Díky nim si čtenář dokáže spojit poznatky získané z textu se svými znalostmi a zkušenostmi uloženými v paměti a vyvodit závěry, které sice nejsou v textu samém výslovně vyjádřeny, ale pro pochopení jeho významu jsou nezbytné (srov. např. Pearson 1982; Kingová – Quigley, 1985; Enkvist, 1985; Daneš, 1988; Čechová, 2011 aj.). Podmínkou úspěšné aplikace inferenčních mechanismů v procesu porozumění je však to, aby text byl dostatečně koherentní a aby byl adekvátně obsahově i formálně zkonstruován.

#### 4.3.2 Nedorozumění a neporozumění

Při recepci textu může u některých příjemců dojít k **neporozumění**, tedy k nepochopení smyslu či záměru autora, nebo k **nedorozumění**, tj. k nesprávnému pochopení textu nebo jeho části (Čechová, 2011, s. 389). Nedorozumění i neporozumění může být zapříčiněno

---

<sup>59</sup> Z hlediska komunikační situace, autora a adresáta textu je pak ještě dle Čechové (2011) možné uvažovat také o etapě perlokuce, tedy o tom, zda a jak je realizován autorův záměr.

nedostatečným znalostně-zkušenostním základem příjemce textu, nebo jeho původcem může být sám autor tím, že znalosti a zkušenosti adresátů neodhadl, nebo tím, že text nedokázal adekvátně obsahově a/nebo formálně zformulovat. Neadekvátně zformulovaný text nemusí vést přímo k nedorozumění nebo k nedorozumění, ale k narušení tzv. **čtenářského komfortu**, tedy „*míry úsilí, které musí adresát textu vynaložit, aby textu rozuměl*“ (Baumgartnerová, Kapustová, 2016, s. 16).

## 4.4 Narativní texty

**Slohové útvary** „*představují ucelenou komunikační jednotku, formálně uzavřenou a významově ukončenou, která vznikla na základě jednoho nebo několika slohových postupů*“<sup>60</sup> (Minářová, 2010, s. 23). Konkrétně ve **slohovém útvaru vyprávění** dominuje **slohový postup**<sup>61</sup> **vypravovací**, dějový, dynamický postup, který „*předpokládá v projevu dějovou linii, vývoj děje (vyvrcholení a rozuzlení), jeho zasazení do prostoru a času a rovněž pohyb v těchto kategoriích*“ (Minářová, 2010, s. 22). Kromě vyprávěcího slohového postupu však bývají do vypravování zakomponovány popisné pasáže, případně pasáže výkladové a úvahové (Minářová, 2010).

Terminologická poznámka: V zahraniční odborné literatuře se pro označení slohového útvaru vyprávění, tedy pro písemné či ústní ztvárnění příběhu, používá termín **narativum**, stejně tak je tento termín využíván např. na Slovensku (srov. Harčariková, 2008; Harčariková, Klimovič, 2011; Kesselová, 2013 aj.). V české odborné literatuře tento termín používá např. Náhlíková (2015, 2016), v diplomové práci s ním pracovala také Škodová (2018). V této práci budeme využívat pro texty ztvárňující příběh neboli „*dění interpretované jako událost a jazykově ztvárněné v narativním textu*“ (Zajícová, 2008, s. 241) označení **narativum** nebo **vyprávění** synonymně s označením (**slohový útvar**) **vypravování**. Dále je třeba rozlišovat termín **narace** jakožto proces vyprávění příběhu (Hoffmannová, 1997, s. 88).

### 4.4.1 Narativum literární (umělecké) a neliterární (prosté)

Pro účely naší práce je třeba odlišit **narativa literární (umělecká) a neliterární (prostá)**, na něž se budeme zaměřovat především. Ne každý z nás je sice schopen konstruovat propracovaná umělecká narativa, ta neliterární jsou však běžnou součástí našich životů. Jsou významným prostředkem vzájemného sdílení zážitků či zkušeností, můžeme se s nimi ale setkat například v situacích, kdy se staneme svědky nějaké nehody, úrazu, požáru a kdy musíme co nejpřesněji zprostředkovat policistům, lékařům, hasičům apod., co dané události předcházelo, jak k ní došlo, čím byla způsobena atp., využívají se také k terapeutickým účelům.

---

<sup>60</sup> Česká stylistika pracuje se čtyřmi slohovými postupy: informačním, vyprávěcím, popisným a úvahovým (podrobněji Krčmová, 2017, Minářová, 2010 aj.)

<sup>61</sup> Slohový postup, jinak také makropropozici textu, lze vymezit jako „*základní linii výstavby textu v rovině tematické i jazykové*“ (Karlík – Nekula – Pleskalová, 2002, s. 327).

Otázkou je, jakým požadavkům musí odpovídat text, který lze označit jako narativum, vyprávění, a jaké složky by mělo mít. Zásadní charakteristikou vyprávění (literárního i neliterárního) je to, že jsou v něm prezentovány události v časové a kauzální následnosti a že obsahuje určitou zápletku, se kterou se musí postavy nějak „vypořádat.“ Chrz (2002) vymezuje příběh jako řadu či řetězec událostí, přičemž tyto události (nebo alespoň některé z těchto událostí) jsou aktem jednajících postav, tyto události (nebo alespoň některé z nich) na sebe navazují (je mezi nimi kauzální souvislost) a tvoří jednotný celek, resp. dávají smysl.

Podle Gergena (2005, s. 100–103) musí tzv. „dobré“ či **smysluplné vyprávění** splňovat celkem šest kritérií:

1. **Příběh má vhodný konec** (*Establishing a valued endpoint*): konec musí obsahovat nějaký hodnotový rámec.
2. **Výběr událostí se musí vztahovat ke konci, resp. k pointě** (*Selecting Relevant Events*)
3. **Seřazené události tvoří vnitřně koherentní systém, který vede ke konci** (*Systematic ordering*).
4. **Postavy mají stálou identitu** (*Stabilizing identity*): jejich identita se během vyprávění nemění, pokud ano, musí být tato změna v příběhu vysvětlena.
5. **Kauzální propojení poskytuje vysvětlení výsledku vyprávěných událostí** (*Casual linking*)
6. **Příběh vykazuje znaky ohraničení příběhu**, tedy začátek a konec (*Narrative demarking*)

Na narativa neliterární zaměřili ve svých výzkumech pozornost Labov a Waletzky (1969). Na základě analýzy rozsáhlého vzorku běžných spontánních vyprávění životních příběhů (*life stories*) stanovili šest základních složek příběhů:

1. **Abstrakt** (*Abstract*): vlastní začátek příběhu – společně se závěrečnou částí dávají narativům určitý rámec. Příkladem abstraktu mohou být úvodní věty vyprávění typu „*Budu vám vyprávět pohádku o ...*“; „*Řeknu vám, co se mi včera stalo...*“; „*Představ(te) si, co se minulý týden stalo mé kamarádce...*“
2. **Orientace** (*Orientation*): časoprostorové ukotvení příběhu a seznámení s hlavními aktéry (postavami) příběhu – podává informace o tom, kdy a kde se příběh odehrává a jaké jsou hlavní postavy příběhu.
3. **Konflikt, zápleтка** (*Complication*): hlavní událost příběhu
4. **Hodnocení** (*Evaluation*): bližší vysvětlení či zdůvodnění některé složky příběhu, komentář k příběhu.
5. **Rozuzlení, řešení příběhu** (*Solution*): závěrečná událost
6. **Závěrečná část neboli koda** (*Coda*): poslední vyjádření vypravěče, který signalizuje, že příběh končí: „*A to je konec.*“; „*A to se opravdu stalo.*“ „*A to je všechno.*“ „*Konec.*“

Ne všechny uvedené komponenty však jsou nezbytnou součástí narativ: jak upozorňují Harčaríková a Klimovič (2011), variabilní je například složka hodnocení, která se může, ale nemusí v příběhu objevit, a pokud je součástí příběhu, není přesně dáno, v jakém místě vyprávění. Také části rámuji vyprávění (abstrakt a koda) bývají nezřídka vynechány.

## 4.5 Vývoj narativní kompetence

### 4.5.1 Předpoklady pro narativní strukturaci

Narativní kompetence, schopnost příběhy vnímat, chápat a produkovat, se zdokonaluje se zvyšujícím se věkem. Mezi předpoklady (prekurzory) vývoje narativních kompetencí řadí Kapalková (2002) orientaci dítěte v čase, schopnost řetězení jednotek, pochopení příčinných vztahů. Také Chrz (2005) ve shodě s Ricouerem (2000) tvrdí, že k tomu, aby dítě mohlo porozumět příběhu a příběh vytvořit, potřebuje disponovat určitými zkušenostmi a znalostmi. Součástí tohoto přednarativního porozumění je pochopení řádu lidského jednání a osvojení si určitého schématu skládajícího se z prvků, které jednání strukturují: motivů, činitelů, okolností, interakcí a výsledků. Nezbytné je také to, aby dítě porozumělo kulturně podmíněným symbolickým významům, hodnotám a normám spojeným s určitým jednáním a strukturaci jednání z pohledu časové a kauzální dimenze (Chrz, tamtéž). Chrz (2005, s. 265) dále toto přednarativní porozumění charakterizuje jako základnu, z níž „*teprve mohou vyvstávat konkrétní příběhy.*“

Podle Chrze (2005, s. 265) lze předpokládat, že lidskou záměrnost či intencionalitu a jednání zaměřené k cíli začínají děti chápat již kolem druhého roku. Zároveň také v tomto období začínají rozumět tomu, že účastníci těchto jednání či akcí si něco ne/myslí, ne/přejí, ne/chtějí, ne/představují, ne/mají něco v úmyslu. Jsou tedy také schopny přisuzovat určité mentální stavy nejen sobě, ale i druhým, a rozvíjí se u nich „čtení mysli“ – další nezbytný předpoklad rozvoje narativní kompetence. Kapalková (2002) a Harčaríková a Klimovič (2011) jako nutnou podmínku pro rozvoj narativních schopností v této souvislosti zmiňují schopnost tzv. dekontextualizované řeči, tedy dosažení takového stadia v jazykovém vývoji, kdy je dítě schopné vyprávět samostatně o lidech, objektech a událostech, které nejsou přímo přítomné v komunikační situaci.

### 4.5.2 Stadia vývoje narativních kompetencí

V české odborné literatuře je pozornost produkci narativ věnována spíše výjimečně, např. v publikacích Kaly a Benešové (1989), zaměřené zejména statistickou analýzu jazykových prostředků využitých v psaných i mluvených projevech dětí staršího školního věku, Viktorové (2009), která zkoumala psaná narativa dětí mladšího školního věku nebo Náhlíkové (2015, 2016), která se věnovala např. vlivu genderu na konstrukci dětských narativ. Výzkum, který by sledoval vývoj dětských narativ komplexně, nebyl v ČR dosud realizován. Výzkum narativ však probíhá například na Slovensku (srov. Harčaríková, Klimovič, 2011; Kapalková, 2002 aj.)

Kapalková (2002, s. 108–109) zasazuje vývoj narativních kompetencí především do období předškolního věku (3–6 let) a mladšího školního věku (6–11 let). Zároveň však uvádí, že narativní dovednosti se u člověka vyvíjejí až do konce života. Za počátky vyprávění u dětí považuje spojení minimálně tří výpovědí, které následují za sebou a které se vážou k jednomu tématu. Prudký rozvoj narativních schopností v předškolním věku dle Kapalkové souvisí s kognitivním vývojem a s dekontextualizací řeči (viz výše): dítě přestává mluvit pouze o věcech „tady“ a „ted“, resp. o percepčně přítomných a vnímatelných skutečnostech. Ve vývoji narativ rozlišuje Kapalková (2002) čtyři stupně – prvním stupněm jsou **protonarativa** (dítě vypráví všechno „v kupě“, dohromady, spojujícím článkem výpovědí je pouze téma), druhým stupeň představují **časové řetězce**, v nichž jsou již události ve vyprávění chronologicky uspořádané, a posledním vývojovým stupněm jsou narativa se strukturou úvod – zápletka – závěr, přičemž tato vyprávění již mohou zahrnovat charakteristiku vlastního jednání, hodnotící a postojové vyjádření dítěte. Pro zdokonalování narativ je dle Kapalkové (2002) zásadní schopnost zohlednit perspektivu posluchače. Tato schopnost se rozvíjí v mladším školním věku, kdy vývoj narativních schopností intenzivně pokračuje – u dětí se rozvíjí vyprávění příběhu s pointou, vyprávění vtipů, vnímání a pochopení satiry.

Z podobného konceptu vývoje narativní kompetence vycházejí také Harčariková a Klimovič (2011), jejich popis vývoje narativních schopností je však detailnější. Podle Harčarikové a Klimoviče (2011, s. 39)<sup>62</sup> lze první narativa v dětské řeči zaznamenat mezi druhým a třetím rokem ve formě tzv. **protonarativ**. Jde o jednoduché, stručně podané události z nedávné minulosti, které dítě z nějakého důvodu zaujaly. Protonarativa se podle toho, jak jsou v nich strukturovány výpovědi, dělí na další stupně. Prvním stupněm jsou tzv. **nakupenia** (angl. *heaps*, do češtiny bychom mohli volně přeložit například jako **shluky**). Události v nich jsou seskupeny bez zjevné kauzální souvislosti, jakoby nahodile, nemají žádné hlavní či organizující téma. Dalším stupněm je **reťazenie** či **sekvencie** (angl. *chaining, sequences*, do češtiny volně překládáme jako **řetězení**). Všechny prvky „vyprávění“ jsou již spjaté hlavním tématem a jednotlivé, po sobě následující části v sobě nesou náznak temporality.

Přibližně ve čtyřech letech děti podle Harčarikové a Klimoviče (2011, s. 40) začínají tvořit **jednoduchá narativa** (angl. *primitive narratives*), tedy vyprávění se snadno identifikovatelným centrálním tématem. Jednotlivé prvky prvních narativ jsou vzájemně propojeny na základě **podobnosti** (tzv. *similarity links*) nebo **doplňování** (tzv. *complementary links*). V prvním případě podle Klimoviče a Harčarikové (2011) jednotlivé části narativa spojují viditelné prvky (jednání postav, situace, prostředí), ve druhém jsou výpovědi spojeny na základě prvních logických, příčinně-důsledkových vztahů. V tomto období již můžeme u dětí zaznamenat schopnost vysuzování (inferování) informací a schopnost spojit okolnosti příběhu s jednáním postav – dítě například umí vnímat pocity radosti nebo strachu a kolem těchto emocí vyprávění organizovat. Harčariková a Klimovič (2011) upozorňují na to, že na druhé straně v jednoduchých

---

<sup>62</sup> Harčariková a Klimovič (2011) pracují s koncepcí Westbyové (1984), s níž, resp. s jejími modifikacemi se lze setkat také v zahraniční literatuře. Originální zdroj se nám bohužel nepodařilo získat.

narativech ještě nemůžeme očekávat osnovu, která by strukturovala jednání postav směrem k nějakému cíli, a že děti ještě nejsou schopné vyvozovat potenciální závěry a případně další jednání, které vyplývá z toho, jak se postavy chovají a co dělají.

Tzv. **pravá narativa** (*true narrative*) začínají děti tvořit po dovršení pátého roku. Na této úrovni jsou děti zvládají příběhy reprodukovat i produkovat, rozumějí kauzálním vztahům a dokáží z jednání postav vyvozovat možné důsledky.

Pravá narativa se u dětí rozvíjejí ve čtyřech stupních (Harčáriková, Klimovič, 2011, s. 41):

- a) v osmi letech děti vytvářejí **neorganizované řetězce** (*unfocused chains*) – přestože jsou v celku dobře uspořádané, vykazují slabší konzistenci vzhledem k tématu
- b) na další úrovni, zhruba v devíti letech, děti konstruují organizované řetězce výpovědí, která se vztahují k hrdinovi příběhu – strukturují a řadí události okolo hlavní postavy příběhu, ale její jednání nezdůvodňují
- c) na třetím stupni vývoje pravých narativ děti (resp. pubescenti ve věku od 11 let) vytvářejí **kompletní narativa** (ang. *complete narratives*); pro kompletní narativa je charakteristická vysoká míra souvislosti mezi událostmi, postavou a jejím jednáním a tato jednání vypravěč zdůvodňuje
- d) **komplexní narativa** (*complex narratives*) jsou poslední fází vývoje pravých narativ, adolescenti dokáží ve svých vyprávěních kombinovat více událostí a začlenit do nich více postav, aniž by to ohrozilo logickou strukturu narativa, nebo jsou také schopni v rámci jednoho narativního celku prezentovat několik zdánlivě nesouvisejících událostí, které se týkají více postav.

Na narativa žáků školního věku se ve svém výzkumu zaměřil Chrz (2005). Pro elicitaci vyprávění využil metodu dovyprávění příběhu započatého větou: „*Byla jednou jedna dívka jménem ..., která žila se svými rodiči v domku na kraji města.*“<sup>63</sup>

Touto metodou získal celkem 39 vyprávění žáků první, třetí a páté třídy a 32 vyprávění žáků dvou sedmých tříd.

Ve většině vyprávění žáků prvních tříd je již dle Chrzova (2005, s. 267) zjištění možné vysledovat postupné vynořování, resp. krystalizaci narativní struktury založené na kauzalitě a cílesměrné dějové souvislosti.

U žáků třetích tříd Chrz (2005) zaznamenal dva typy vyprávění: první typ se vyznačuje kauzálním řetězením a cílesměrnou dějovou souvislostí, druhý typ, výrazně převažující, Chrz (tamtéž) označuje jako řadu činností. Jde o sekvence pravidelně se opakujících aktivit spojených převážně časově, avšak nikoli kauzálně.

U žáků pátých tříd již byla výrazněji zastoupena koherentní, kauzálně zřetězená a cílesměrná vyprávění.

---

<sup>63</sup> Jak uvádí autor výzkumu, jde o variantu zadání určenou pro dívky (Chrz, 2005, s. 266), znění zadání pro chlapce neuvádí.



Ve vyprávění žáků sedmých tříd se vedle příběhů založených na kauzálních, časových a cílesměrných souvislostech významněji začíná uplatňovat postup od jednoho prvku vyprávění ke druhému obměňováním určitého vzorce.

## 4.6 Narativní kompetence ve znakových jazycích

### 4.6.1 Osvojování znakového jazyka

Procesy osvojování znakového jazyka byly sledovány například v americkém znakovém jazyce, britském znakovém jazyce, dánském znakovém jazyce, francouzském znakovém jazyce, italském znakovém jazyce, japonském znakovém jazyce, nizozemském znakovém jazyce nebo quebeckém znakovém jazyce (Mayberry – Squires, 2006). Problematice osvojování českého znakového jazyka neslyšícím dítětem se u nás věnovala Cíchová Hronová (Hronová, 2008; Cíchová Hronová, 2018; Hronová – Motejzíkova). Domácí i zahraniční výzkumy potvrdily, že neslyšící děti neslyšících rodičů, které vyrůstají v prostředí, kde se komunikuje znakovým jazykem, si osvojují znakový jazyk obdobným způsobem, obdobným tempem a v obdobných vývojových fázích, jako si slyšící děti osvojují jazyk mluvený (Cícha Hronová, 2018; Mayberry – Squires, 2006; Morgan, 2005; Rathmann – Mann – Morgan, 2007). Rozdíly vyplývají zejména z rozdílné modality obou jazyků – zatímco slyšící dítě je vlivu mateřského jazyka vystaveno prakticky neustále a mluvený jazyk si osvojuje bezděčně nápodobou všeho, co slyší kolem sebe, neslyšící dítě je při osvojování jazyka vázáno na zrakový kontakt s komunikačním partnerem, resp. nemůže si osvojit nic, co nemůže vnímat zrakem. Předpokladem recepce projevu ve znakovém jazyce je tedy to, aby dítě bylo schopné (a mělo možnost) navázat zrakový kontakt s matkou, resp. s komunikačním partnerem, a umělo rozdělit pozornost mezi komunikačního partnera a předmět komunikace, předpokladem produkce je pak vyzrállost motorického aparátu dítěte (srov. např. Cícha Hronová, 2018).

Počátky osvojování jazyka u každého dítěte (bez ohledu na mateřský jazyk i bez ohledu na jeho modalitu) jsou spojeny s broukáním (srov. Lechta, 2002 a 2003; Průcha, 2011; Saicová Římalová 2013 a 2016; Škodová – Jedlička a kol., 2003). Jde o vrozený mechanismus a fázi broukání procházejí i děti neslyšící (Mayberry – Squires, 2006; Cícha Hronová, 2018).

V další fázi, kolem 6. až 8. měsíce, již neslyšící děti nevokalizují a přecházejí do fáze manuálního žvatlání, kdy pomocí svých rukou produkují fonémy charakteristické pro znakový jazyk, jehož vlivu jsou vystaveny a v němž vyrůstají. Těmito fonémy jsou základní parametry (komponenty) znaku, resp. ty, které jsou pro děti artikulačně nejméně náročné (Mayberry – Squires, 2006; Cícha Hronová, 2018). Podle Cíchy Hronové (2018, s. 114) si děti neslyšících rodičů komponenty znaku osvojují „*postupně, v závislosti na fyziologickém dozrání jejich organismu. Nejprve fixují místo artikulace znaku, potom „hrubý“ pohyb znaku a nakonec tvary rukou.*“

Také tvary rukou jsou osvojovány postupně podle náročnosti jejich artikulace. Mezi artikulačně méně náročné parametry znaku, a tudíž parametry nejdříve osvojované, řadí Mayberryová a Squiresová (2006)<sup>64</sup> např. tvary rukou 5, O, G.

Postupně dítě začíná produkovat také množství gest, zejména s ukazovací funkcí. V období mezi 8. až 10. měsícem se objevují první znaky, přičemž odlišit první skutečné znaky (tj. znaky symbolického charakteru) od množství gest, která v tomto období neslyšící děti produkují, není snadné (Mayberry – Squires, 2006; Cícha Hornová, 2018). Repertoár užívaných znaků dítě postupně rozšiřuje, dle Mayberryové a Squiresové (2006) je rozsah znakové zásoby v jednom roce dítěte kolem 10 znaků, ve dvou letech a později kolem 50 znaků – samozřejmě je však třeba brát v potaz individuální rozdíly mezi jednotlivými dětmi. V produkci znaků se v raném období děti dopouštějí řady nepřesností a chyb, nejčastěji se týkají zjednodušování tvaru rukou a pohybu, v místě artikulace děti chybují méně často. Znakovou zásobu tvoří nejprve znaky ikonické, ze sémantického hlediska jde o znaky označující osoby, zvířata, věci, jídlo a činnosti, se kterými se dítě nejčastěji ve svém okolí setkává. Slovní zásobu abstraktní povahy si dítě osvojuje v období 18 až 24 měsíců, resp. poté, co jeho znaková zásoba čítá okolo 100 slov.

Ukazování se sice v komunikaci dětí objevuje už od 10. měsíce, ale v tomto období ho ještě není možné považovat za zájmena, resp. za znaky se zástupnou funkcí. Přibližně do 20. měsíce neslyšící děti v komunikaci užívají pouze jména, pomocí zájmen začínají odkazovat až před dovršením 24 měsíců. Postupně si osvojují nejprve zájmeno pro 1. osobu, posléze pro 2. osobu a nakonec pro osobu, která se komunikace přímo neúčastní, ale je v zorném poli dítěte. Způsoby odkazování k nepřítomným osobám a objektům si dítě osvojuje až kolem 3,5 roku.

Kolem 12. měsíce neslyšící začínají při označování určitého objektu reality užívat kombinaci znaku a ukazovacího gesta (znak i ukazovací gesto odkazují ke stejnému předmětu komunikace). V další fázi, kolem 16. měsíce, ukazovací gesto odkazuje k jinému předmětu komunikace než znak.

Kombinace dvou a více znaků (nejčastěji ekvivalentů podstatných jmen a sloves) neslyšící děti začínají produkovat mezi 18. a 24. měsícem.

V tomto období si neslyšící děti začínají osvojovat složitější prostředky znakového jazyka, jejichž složkou jsou také nemanuální nosiče a prostor. Plné osvojení nemanuálních prostředků na úrovni dospělého mluvčího lze u neslyšících dětí očekávat až kolem 12 let. Okolo 12. měsíce neslyšící děti vyjadřují negaci kroucením hlavy ze strany na stranu, první znak s významem negace se objevuje kolem 18. měsíce, ale v tomto období ho dítě neprodukuje společně s kroucením hlavy. Simultánní produkce kroucení hlavy a znaku s negativním významem se objevuje až mezi 26. a 28. měsícem.

---

<sup>64</sup> V následující části textu vycházíme z Mayberryové a Squiresové (2006), které podávají srozumitelný vhled do problematiky osvojování znakových jazyků; tento přehled pojmají obecně a všimají si především těch jevů, které jsou společné většině znakových jazyků. Na základě jimi prezentovaných dat je možné udělat si alespoň rámcovou představu o vývojových fázích osvojování českého znakového jazyka, podrobná studie, která by sledovala komplexně vývoj neslyšících dětí neslyšících rodičů v českém znakovém jazyce, u nás doposud realizována nebyla.

Prostředky vyjadřování zjišťovacích otázek se v komunikaci neslyšících dětí objevují relativně brzy – pro jejich produkci totiž není třeba ovládat znaky. Nemanuální složku otázek zjišťovacích (zdvížení obočí) děti používají ve věku mezi 12 a 16 měsíci. Doplnovací otázky lze zaregistrovat později, protože k jejich produkci je potřeba ovládat nejen manuální prostředky (zamračení a přimhouření očí), ale znaky pro tázací slova. Ta se objevují kolem 18 měsíců a jejich počet postupně vzrůstá, nepřesnosti a chyby v nemanuální složce otázek zjišťovacích se však vyskytují ještě po třetím roce.

Ve znakových jazycích je významnou složkou podmínkových vět/souvětí nemanuální složka. Děti ve věku tři až čtyř let rozumí podmínkovým konstrukcím vyjádřeným znaky, ale nerozumí podmínkovým vztahům vyjádřeným prostřednictvím nemanuálních signálů. Jsou také schopny podmínkové konstrukce – bez manuálních signálů – tvořit. V pěti letech již umí porozumět i podmínkovým větám konstruovaným za pomoci nemanuálních nosičů, ale stále je ještě neumí prokukovat. K plnému simultánnímu užívání manuálních i nemanuálních prostředků při produkci podmínkových konstrukcí dochází až v osmi letech.

Shodu podmětu a přísudku (mnohé) znakové jazyky vyjadřují využitím prostoru. Prostorová morfologie je komplexním jazykovým prostředkem a její osvojování dlouhodobým procesem. Ve třech letech je neslyšící dítě schopné porozumět způsobu užívání prostředků prostoru pro vyjádření shody, ale samo tyto prostředky ještě používat nedokáže, slovesa používá v jejich citátově podobě. Mezi čtvrtým a pátým rokem se již vyjádření shody pokoušejí aktivně užívat, ale ne vždy ji zvládají užít náležitým způsobem, nezřídka také aplikují shodu na slovesa, která nejsou shodová a pravidlu shody nepodléhají – tento jev můžeme označit jako overgeneralizaci, tedy nadměrné zobecnění a užívání určitého pravidla. Adekvátní užívání prostředků pro shodu přísudku a podmětu si neslyšící děti obvykle plně osvojují přibližně v šesti letech.

Ještě déle trvá osvojení klasifikátorových konstrukcí (o klasifikátorech podrobněji kap. 4.6.2), protože podmínkou jejich náležité produkce je zvládnutí dalších jazykových prostředků a jazykových dovedností – široké spektrum znaků, klasifikátorových tvarů ruky, koordinaci obou rukou při umístění znaku (např. pro osobu) do prostoru, dítě musí vědět, kdy je třeba použít znak bez klasifikátoru a kdy je ke znaku nutné klasifikátor připojit. Správný tvar ruky pro určitý klasifikátor jsou neslyšící děti schopné zvolit mezi pátým a šestým rokem, i když ještě nedokážou adekvátně zpracovat všechny relevantní detaily. V osmi letech jsou schopny doprovázet artikulaci klasifikátorových konstrukcí mimikou vyjadřující emoce a nedominantní rukou doplňovat informace o okolnostech probíhajícího děje. V devíti a půl letech již ovládají všechny klasifikátory a téměř bezchybně je používají ve svém projevu. Avšak ještě do jedenácti až dvanácti let se při vyjadřování prostoru s využitím klasifikátorových konstrukcí mohou objevit určité nedostatky.

Podstatným komponentem výstavby narativních textů a jedním z nejkompexnějších prostředků znakových jazyků je střídání rolí. Neslyšící děti musí nejprve tento princip pochopit a musí být schopny produkovat nemanuální prostředky, které jsou při střídání rolí vyžadovány. Ve věku tři až čtyř let využívají děti z těchto nemanuálních prostředků

pouze změny pohledu očí, v pěti letech užívají pro uvození přímé řeči některé z postav její pojmenování příslušným znakem a znakem pro sloveso SAY/ŘÍCT. V tomto období jsou také schopny charakterizovat pomocí mimiky určitou postavu. Mezi šestým a sedmým rokem pak ovládají střídání rolí na úrovni znaků a téměř zvládnuté mají i nemanuální prostředky. Kolem osmého roku dokážou neslyšící děti do střídání rolí zapojit všechny manuální i nemanuální prostředky, na stejnou úroveň ovládnutí střídání rolí jako dospělí neslyšící se dostávají ve dvanácti letech.

Výzkumy zaměřené na procesy osvojování znakového jazyka ukazují, že osvojování je dlouhodobý proces a že se neslyšící se při osvojování znakového jazyka potýkají se stejnými „úkoly“ i se stejnými překážkami jako slyšící děti při osvojování jazyka mluveného. A stejně jako u slyšících dětí platí to, že pro adekvátní jazykový vývoj je potřebný dostatek podnětů a intenzivní interakce s osobami, které pro dítě mohou být vhodným jazykovým vzorem (srov. např. Meier, 2016). Závěrem tohoto stručného exkurzu je třeba zdůraznit, že popisované procesy osvojování znakových jazyků se vztahují k neslyšícím dětem neslyšících rodičů komunikujících tváří v tvář znakovým jazykem. Jazyková situace a procesy osvojování jazykových kompetencí jsou mnohem komplikovanější povahy a u nás doposud nebyly intenzivněji a do hloubky zkoumány.

#### 4.6.2 Narativní kompetence ve znakových jazycích

Podle Morgana (2005) je obecným předpokladem pro rozvoj narativní kompetence v mluvených, psaných i znakových jazycích dosažení určitého stupně vývoje v oblasti tří domén (včetně jejich koordinace): **a) jazykových kompetencí** (slovní zásoba, ovládnutí prostředků pro vyjadřování rodu, čísla, shody, přímé řeči, odkazování, prostředky spojování jazykových jednotek do vyšších celků, prostředky pro konstruování jednotlivých složek narativ aj.), **b) pragmatických kompetencí** (zejména respektování komunikačních potřeb adresáta sdělení) a **c) kognitivních funkcí** (zejm. pracovní paměť, pohotovost při zpracování informací, řazení událostí podle časové a příčinné souvislosti apod.).

Ke specifickým kompetencím potřebným pro vyprávění příběhu v českém znakovém jazyce pak Morgan (2005) řadí ovládnutí prostředků s referenční funkcí: jmenných (nominálních) frází, klasifikátorů a střídání rolí.

**Jmenné či nominální fráze** označují entity, osoby či objekty, o nichž se vypráví (mohou být vyjádřeny znakem nebo vyhláskovány prstovou abecedou). Jde o výraz tvořený jedním nebo více slovy, jehož základem je jméno (Lachmanová – Okrouhlíková, 2016).

**Klasifikátory** jsou obecně prostředky, které napříč různými jazyky zařazují jméno do skupin pojmenování, kterým je společný nějaký prvek (Servusová, 2008). Ve znakových jazycích klasifikátory nahrazují nebo zastupují referenta a/nebo odkazují na nějaký jeho charakteristický rys. U znaků s funkcí pohybu a znaků pro slovesa prostorová se podílejí na stavbě přísudku (Motežlíková, 2007). Pro vyprávění jsou důležité zejména klasifikátory celého předmětu (zastupují objekty s určitými společnými vlastnostmi, ruka je ve tvaru B s palcem orientovaným nahoru nebo doleva/doprava), klasifikátory osoby

(ruka je podle kontextu ve tvaru D nebo V) nebo klasifikátory pro skupinu osob (tvar ruky 5 s ohnutými prsty, dlaň směřuje dolů).<sup>65</sup>

Prostřednictvím klasifikátorů je možné objekty či osoby lokalizovat – umístit do prostoru, vyjádřit jejich pohyb a vzájemné prostorové vztahy (Multimediální cvičebnice pro kurz český znakový jazyk, 2011 – na tomto DVD je také možné pozorovat, jak užívání klasifikátorů funguje v reálných projevech mluvčích českého znakového jazyka).

**Umístění do prostoru (lokalizace)** je důležitým prostředkem výstavby textů v českém znakovém jazyce. Mluvčí pojmenuje vybraný konkrétní předmět řeči (osobu, zvíře, objekt, místo) příslušným znakem či klasifikátorem a lokalizuje ho (nejčastěji znakem ve tvaru ruky D) na určité místo v prostoru. Tato pozice referenta je fixována, to znamená, že se během konkrétního projevu ve znakovém jazyce nemění, a mluvčí ji používá jako prostředek odkazování na daný předmět řeči. Tímto způsobem se lokalizace významným způsobem podílí na koherenci textů produkovaných v českém znakovém jazyce.

**Střídání rolí**<sup>66</sup> je dalším z důležitých postupů výstavby textu a prostředků koheze (soudržnosti) v českém znakovém jazyce, který se využívá i ve vyprávění příběhů, v nichž vystupuje více osob, a v dialogu postav. Ve vyprávění plní obdobné funkce jako přímá řeč v jazycích mluvených.

Při střídání rolí „na sebe mluvčí během svého projevu přebírá jednotlivé role postav, o kterých se v příběhu mluví,“ vypravěč se přesouvá k „jednající osobě nebo od jedné postavy k další postavě.“ (Nováková, Šuchová, 2008, s. 35). Střídáním rolí adresát příběhu získává informace o tom, „kdo a co dělá, kdo mluví a co říká“ a zároveň jsou mu vyprávěné události představeny z určité perspektivy (tamtéž).

**Změna role** je signalizována nemanuálně a) změnou pozice těla – mírným natočením těla nebo hlavy směrem k místu, kam byla postava, jejíž roli mluvčí přebírá, umístěna ve znakovacím prostoru, hlava se může pohybovat i po vertikální ose – viz dále, b) změnou výrazu obličeje, který odpovídá charakteru popisované osoby nebo objektu,<sup>67</sup> c) změnou směru pohledu – pohled směřuje vlevo nebo vpravo (podle lokalizace osob, jejichž roli mluvčí přebírá), nahoru či dolů. Vertikální linie (sklonění/zdvižení hlavy či směřování pohledu nahoru/dolů) se uplatňuje, pokud jde o přebírání rolí mezi osobami s různou výškou, např. mezi rodičem a dítětem, nebo mezi osobami s různým společenským postavením, např. podřízeným a nadřízeným v zaměstnání (Kováčová – Kuchařová, 2005; Lachmanová – Okrouhlíková, 2016; Morgan, 2005; Multimediální cvičebnice pro kurz český znakový jazyk, 2011; Nováková – Šuchová, 2008; Rathmann – Mann – Morgan, 2007).

---

<sup>65</sup> Kromě těchto klasifikátorů ve znakových jazycích rozlišujeme např. klasifikátory částí těla, klasifikátory držení a umístění, příp. také specifikaory tvaru a rozměru (podrobně srov. Motejzická, 2007; Multimediální cvičebnice pro kurz český znakový jazyk, 2011; Nováková – Tikovská, 2008; Servusová, 2008; Tikovská, 2006).

<sup>66</sup> V zahraniční literatuře se v souvislosti s tímto jevem používají také termíny role-shift, reference-shift, constructed action aj. (srov. Morgan, 2005; Rathmann, 2007).

<sup>67</sup> Tento způsob signalizace změny role využívají mluvčí českého znakového nejčastěji (Lachmanová – Okrouhlíková, 2016).

### 4.6.3 Vývoj narativních kompetencí ve znakových jazycích

Problematice vývoje narativní kompetence u neslyšících znakových dětí je věnováno mnohem méně výzkumů než vývoji narativních kompetencí u slyšících dětí, navíc se tyto výzkumy týkají daleko menšího vzorku dětí. Přesto je možné na základě toho, co je již známo, vysledovat mezi vývojem narativních kompetencí v mluvených a znakových jazycích řadu paralel.

Vývoj narativních kompetencí u neslyšících dětí v britském znakovém jazyce zkoumali například Morgan a Woll (2003). Tří- až čtyřleté neslyšící děti jsou schopny vyprávět o jedné nebo více událostech a začínají využívat strukturní komponenty narativ (vedení do času a prostředí, postavy, události, zápletku, rozuzlení). V tomto věkovém období jsou však ještě jejich pokusy o vyprávění nekonzistentní, jednotlivé výpovědi nejsou propojeny kohezními prostředky a využívána není ani posloupnost (dětské vyprávění se zaměřuje spíše na to, co je zajímavé, než na chronologii příběhu). Většinou uvádějí postavy svého vyprávění do příběhu přímo bez toho, aniž by je adresátům blíže představily. V tomto věku ještě neumějí zcela jasně a zřetelně využít prostor pro umístění postav, odkazování a střídání rolí, což u adresátů často vede k nepochopení situace nebo vyprávěné události.

Mezi čtvrtým a šestým rokem začínají neslyšící děti v rámci výpovědi používat klasifikátory, ale ještě je neumí používat referenci v rámci znakovacího prostoru a napříč delším vyprávěním, například dítě užívá stejné umístění v prostoru pro více různých referentů. Často se zaměřují pouze na jednu postavu, i když jich v příběhu vystupuje několik. Začínají využívat také střídání rolí, ale pro adresáta bývá toto střídání často nejasné. Další obtíže spočívají v konstruování dílčích zápletek a jejich časových rámců. Mezi devátým a desátým rokem se schopnost využívání reference zdokonaluje, ale stále přetrvávají obtíže s využíváním referenčních prostředků napříč delšími úseky projevu. Pokud je do vyprávění zapojena více než jedna postava, děti vyprávějí o těchto postavách izolovaně, sekvenčně a ještě neumí přepínat mezi překrývajícími se událostmi.

K plnému zvládnutí narativních prostředků dochází jak ve znakovém, tak mluveném jazyce mezi jedenáctým až třináctým rokem.

Podobné vývojové tendence ve vývoji narativní kompetence je možné sledovat v americkém znakovém jazyce, francouzském znakovém jazyce a kanadském jazyce (srov. Morgan a Woll, 2003; Rathmann – Mann – More, 2007).

## 5 Výzkum

### 5.1 Cíle výzkumu

Výchozí myšlenkou výzkumného projektu byl fakt, že v rámci uskutečněných výzkumných šetření doposud nebyla až na výjimky (např. Macurová, 1995 nebo Šebková, 2008) významnější pozornost věnována analýze a hodnocení komunikačních kompetencí neslyšících na úrovni souvislých psaných textů.

1. Hlavním cílem výzkumu bylo pomocí analýzy textů komplexně popsat specifické rysy a chyby v získaných textech neslyšících žáků nejen v oblasti pravopisu, slovní zásoby, morfologie, morfosyntaxe, syntaxe, ale i na úrovni textové.
2. Shromáždit chyby v analyzovaných textech a utřídit je do jednotlivých kategorií.
3. Pokusit se analyzovat a interpretovat jednotlivé chyby, a to zejména se zřetelem k potenciálním příčinám vzniku těchto chyb.
4. Srovnat, jakým způsobem neslyšící žáci konstruují texty v psané češtině a v českém znakovém jazyce.
5. Na základě šetření přeložit návrhy do praxe výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka u neslyšících žáků.

Jako základní materiál pro výzkum byly zvoleny souvislé texty zejména proto, že při jejich analýze lze sledovat specifika nejen na rovině foneticko-fonologické, morfologické, syntaktické či lexikální, ale také například využívání prostředků koherence a koheze. Analýzou souvislých textů lze navíc zachytit i jevy, které na úrovni vět či slov postihnout nelze.

Narativní text (tedy text, který reprezentuje sled událostí spjatých časovou a kauzální souvislostí) byl pro výzkum vybrán proto, že vyprávění představuje jednu ze základních forem mezilidské komunikace a že lze předpokládat, že s touto formou komunikace se již respondenti setkali a v interpersonální komunikaci ji využívají. V rámci vyprávění lze sledovat řadu specifických aspektů souvislého vyjadřování. V neposlední řadě může výzkum postavený na narativních textech přinést informace o tom, jak žáci ovládají jednu z forem, jejíž „zvládnutí“ je ověřováno v písemné práci, která je součástí maturitní zkoušky z českého jazyka.

### 5.2 Metodologie a příprava výzkumu

Základní metodou zvolenou pro analýzu textů neslyšících autorů byla **kvalitativní analýza dokumentů**. Způsob získávání textů, které byly podkladem pro analýzu dat, resp. testování, který jsme pro realizaci šetření zvolili, lze zařadit mezi testy subjektivně skórovatelné, tedy takové, „*u kterých nelze vytvořit jednoznačná pravidla pro skórování a u kterých je nutný odborný expertní posudek nebo osobní zhodnocení*“ (Šebesta, 2014, s. 87). Mezi subjektivně skórovatelné testy patří psaní souvislých textů, resp. slohových prací nebo esejí (srov. Šebesta, 2014; Manual for Language Test Development Examining, 2011).

### 5.2.1 Získávání materiálů pro výzkum textů psaných neslyšícími autory

Ve výzkumu jsme se chtěli zaměřit na souvislé psané texty neslyšících autorů. Bylo potřeba zvážit nejen to, jaké texty budeme analyzovat, ale i to, jak tyto texty získáme. Jednou z možností bylo využít textů z korpusu DEAF, tedy z korpusu shromažďujícího texty neslyšících. V době přípravy našeho výzkumu však nebyl Korpus DEAF přístupný, navíc využít ho by vyžadovalo určitý čas pro zpracování. Nakonec jsme se tedy rozhodli, že texty neslyšících autorů pro analýzu se pokusíme získat vlastní cestou. Tento způsob s sebou nese určitá rizika, která vyplývají zejména z omezeného okruhu potenciálních respondentů a z určité neochoty ze strany škol zapojovat své žáky do výzkumů nejrůznějších typů a zaměření. Toto riziko se v přípravné fázi výzkumu bohužel ukázalo jako velmi reálné – viz níže.

### 5.2.2 Příprava testového nástroje

#### Elicitace<sup>68</sup> psaných textů

Další otázkou, kterou bylo třeba vyřešit, byl způsob elicitace vyprávění v psané češtině, resp. v českém znakovém jazyce. V úvahu připadalo několik možností (srov. např. také Polák, nedatováno, s. 20):

- vyprávění podle podrobné větné osnovy
- vyprávění podle heslovité osnovy
- vyprávění podle obrázkové osnovy
- vyprávění podle dějového obrázku (obvykle z místa vyvrcholení děje)
- vyprávění na klíčová slova
- vyprávění na „startovací“ (úvodní) větu
- dokončení příběhu
- převyprávění příběhu – přečteného, filmového apod.
- vyprávění na základě nejednoznačných, resp. mnohoznačných obrázků<sup>69</sup> (Wright, 1989, 2000).

Pro **elicitaci narativ** byl zvolen **obrázkový příběh**, resp. příběh ztvárněný sérií obrázků, které na sebe navazovaly a reprezentovaly časově a kauzálně na sebe navazující události tvořící ucelený příběh. Výběr obrázkové osnovy jakožto nástroje pro elicitaci narativ totožného pro všechny respondenty zaručoval to, že všichni účastníci výzkumu budou mít k dispozici stejná vstupní data a tedy i stejné podmínky pro testování. Benefitem pro neslyšící respondenty bylo navíc to, že při konstrukci příběhů na základě obrázkové osnovy (bez jakéhokoliv textu) nebyli znevýhodněni případnými nedostatečnými kompetencemi v českém jazyce. Pro výzkumníky je takové zadání výhodné tím, že

---

<sup>68</sup> **Elicitací** se rozumí „cílené získávání informací od mluvčích či pisatelů (obecně respondentů). Při elicitaci se pracuje s rozmanitými anketami, dotazníky, řízenými rozhovory, psaním textů na stanovené téma, resp. za stanovených podmínek apod.“ (Mareš, 2014, s. 23)

<sup>69</sup> Jde o schematické obrázky, které naznačují určitou situaci pro rozvinutí příběhu.



mohou sledovat, jakými různými prostředky jazykovými, stylistickými i na úrovni textové ztvárňují autoři týž obsah.

### 5.2.3 Výběr příběhu, jeho grafické zpracování a pretestování

Příběh vybraný pro elicitaci narativ by měl splňovat několik **kritérií**:

- reprezentovat narativní příběh
- splňovat znaky tzv. dobrého vyprávění (viz níže)
- srozumitelné grafické zpracování
- být adekvátní věku potenciálních respondentů

Při výběru vhodného příběhu jsme dále byli limitováni tím, že ne každé vyprávění lze srozumitelně vyjádřit graficky ve formě obrázků. Také bylo třeba vybrat takový příběh, který respondenti pravděpodobně nebudou znát, např. z výuky. Vyhledávání vhodného příběhu, který by byl vhodný pro testování, bylo vedeno dvěma směry: jednak jsme hledali, resp. se pokusili vymyslet takový příběh, který by bylo možné graficky zpracovat tak, aby na jeho základě mohla být konstruována narativa, jednak jsme se pokusili najít již hotový obrázkový příběh, který by splňoval uvedené požadavky. Celkem jsme pracovali se třemi obrázkovými příběhy. Všechny jsme našli na zahraničních webech (inspirativní byla zejména platforma Pinterest) a upravili je. První zkušební ověřování proběhlo se slyšícími respondenty školního věku (tři respondenti ve věku 12 let), jejichž úkolem bylo předložené obrázkové příběhy ústně převyprávět. Tímto způsobem jsme ověřovali srozumitelnost grafického zpracování. Neslyšící respondenty jsme pro ověřování toho, zda je obrázková osnova srozumitelně a jasně ztvárněná a zda její zpracování umožňuje konstruovat příběh, nevyužili, a to především proto, že potenciální okruh respondentů z cílové skupiny je omezený a nechtěli jsme již tak úzký okruh respondentů ještě početně zúžit.

Po zohlednění všech kritérií jsme nakonec vybrali obrázkovou osnovu s pracovním názvem Piknik. Originální verzi jsme však upravili ve spolupráci s profesionální ilustrátorkou knih pro děti. Původní počet obrázků osnovy byl rozšířen z šesti na celkem osm obrázků. Tyto dva obrázky „navíc“ byly doplněny zejména proto, aby byl příběh přesněji ukotven v čase a prostoru. Připravený příběh byl opět pretestován třemi slyšícími dětmi ve věku 12 let (jinými než v první fázi) a konzultovány se dvěma neslyšícími informanty dospělého věku. Na základě zpětné vazby byly na obrázcích upraveny drobné detaily.

### 5.2.4 Charakteristika vybraného příběhu

Vybraný příběh je možné z hlediska žánrového zařadit mezi příběhy **rodinné**. Hrdiny příběhu jsou postavy blízké respondentům – rodiče a jejich děti. Příběh můžeme charakterizovat také jako **personální vyprávění**, resp. osobní příběh někoho jiného než vypravěče příběhu – takový, který má, resp. může mít reálný základ a může / mohl se potenciálně stát.

Příběhy, které jsme zvažovali pro elicitaci narativ, jsme se pokusili vybrat tak, aby v **maximální možné míře** splňovaly **kritéria tzv. dobrého vyprávění** (srov. výše Gergen, 2005). Dle našeho názoru příběh, který jsme nakonec zvolili, všechna kritéria stanovená Gergem splňuje:

1. Příběh má vhodný, resp. dobrý konec – konec obsahuje určitý hodnotový rámec.
2. Výběr událostí se vztahuje ke konci, resp. k pointě.
3. Seřazené události tvoří vnitřně koherentní systém, který vede ke konci.
4. Postavy mají stálou identitu – jejich identita se během vyprávění nemění, pokud ano, musí být tato změna v příběh vysvětlena.
5. Kauzální propojení poskytuje vysvětlení výsledku událostí.
6. Příběh vykazuje znaky ohraničení příběhu (začátek a konec).

### **Popis obrázkové osnovy pro elicitaci narativ**

#### **Obrázek č. 1**

Na zdi visí kalendář s datem sobota 25. května, hodiny ukazují 8 hodin. Rodina – tatínek, maminka, jejich dcera a syn sedí společně u stolu, každý má před sebou hrnek s čajem. Všichni přemýšlejí, co budou dělat. V bublině nad maminkou je zobrazena galerie s obrazy a sochou, v tatínkově bublině je nakreslen zámek, v bublině dcery je vidět piknik venku na louce, v synově bublině je vidět bazén.

#### **Obrázek č. 2**

Všichni členové rodiny stojí vedle sebe, nad jejich hlavami je nakreslena jedna bublina společná pro všechny a v ní je zobrazen piknik venku. Zvítězil tedy nápad strávit odpoledne venku.

#### **Obrázek č. 3**

Rodina se chystá na výlet – v popředí vidíme maminku připravující do košíku nádobí (kelímky, talíře), různé potraviny a nápoje (bageta, sýr, džus, víno, banány...) a tatínka, který do staré krabice balí sportovní nářadí (badmintonové páčky). Vzadu nakukují děti.

#### **Obrázek č. 4**

Po silnici jede automobil a v něm sedí Liškovi, v zadní části je vidět košík s jídlem a nápoji na piknik a krabice se sportovními potřebami.

#### **Obrázek č. 5**

Tatínek a maminka připravují na deku občerstvení a nádobí, v pozadí vidíme děti, jak spolu hrají badminton.

#### **Obrázek č. 6**

Piknik skončil, Liškovi odjíždějí automobilem z louky. Na louku přijíždějí na kolech dva chlapci a vidí, jaký nepořádek tu odjíždějící návštěvníci nechali – všude se válí odpadky, zbytky jídla, prázdná lahev, zmačkané kelímky a talířky, ve staré krabici je vidět rozbitá badmintonová raketa.

#### **Obrázek č. 7**

U domu Liškových stojí pošťáčka a předává jim u otevřených vchodových dveříh balík. Liškovi se usmívají – vypadají překvapeně a zřejmě se těší na to, co v balíku dostali.

### **Obrázek č. 8**

Celá rodina stojí u stolu nad otevřeným balíkem – z výrazu tváře je patrné, že se cítí zaskočení, možná se stydí a cítí trapně, protože v krabici jim byly doručeny všechny nepořádek, který v sobotu po sobě nechali na louce.

Na krabici, do které pan Liška zabalil sportovní vybavení a kterou pak pohodili na louce, totiž bylo jméno pana Lišky a jeho adresa. To je vidět na všech obrázcích, kde se krabice objevuje.

## **Další charakteristiky vybraného příběhu**

### **Přímá řeč:**

Na několika místech příběhu se nabízí, aby mezi sebou postavy příběhu vedly dialog:

- Úvodní scéna, kdy se členové rodiny dohadují o plánech na sobotu.
- Rozhovor mezi rodiči na pikniku.
- Dialog chlapů, kteří přijíždějí na louku a vidí nepořádek.
- Dialog mezi pošťáčkou a Liškovými.
- Reakce rodiny na balík.

**Základní události příběhu** jsme definovali/vymezili takto:

- snídaně v sobotu ráno – diskuse o plánech na sobotu – příprava na piknik/výlet – odjezd na výlet – piknik na louce – odjez z louky a příjezd chlapů na louku – příchod pošťáčky s balíkem – rozbalení balíku a překvapení

Pro potřeby další analýzy jsme příběh dále rozdělili na dvě části: části příběhu prezentované na obrázcích č. 1 až 5 a části příběhů prezentované obrázky č. 6 až 8.

### **Deskriptivní pasáže**

Zejména první část vyprávění, uvedení do děje, popis událostí, které se odehrály před odjezdem na výlet, a na louce (snídaně v sobotu ráno – diskuse o plánech na sobotu – příprava na piknik/výlet – odjezd na výlet – piknik na louce), je v podstatě popisem událostí, popisem děje.

### **Časové sekvence**

Zároveň jde o řadu po sobě jdoucích (tedy chronologicky uspořádaných) událostí, mezi jednotlivými popisovanými událostmi je vztah časové následnosti. Časově jsou spojeny i události následující (odjez z louky a příjezd chlapů na louku – příchod pošťáčky s balíkem – rozbalení balíku).

### **Kauzální sekvence**

Jedním ze znaků vyprávěného příběhu je také kauzalita. Kauzálními vztahy jsou spojené události na obrázcích č. 6 až 8. Rodina po sobě nechala na louce nepořádek, to vyvolalo nevoli chlapů, kteří na louku přijeli, a jejich reakci – sesbírali nepořádek do krabice a odeslali ji na adresu, která na ní byla uvedena. Pošťáčka doručila balík adresátům – Liškovým. Když Liškovi balík rozbalili, uvědomili si, že se nezachovali správně, cítili se trapně a styděli se.

### **Popis děje x vyprávění**

Počátek a v podstatě větší část (zobrazená prvními pěti obrázky) vyprávění je popisem děje. Vykresluje rodinnou pohodu – příjemně strávený sobotní den na louce u lesa, na pikniku. Zápletka vyprávění se začíná odvíjet až ve chvíli, kdy rodina opouští automobilem místo odpočinku. Na louku, odkud odjíždějí, přijíždějí dva chlapci na kole a registrují nepořádek, který zde víkendoví návštěvníci zanechali. Vyprávění pokračuje až za několik dní, kdy přesně, nelze vysoudit. Rodině Liškových přináší pošťáčka balík. Rodina je zvědavá, co asi v balíku bude, ale po jeho rozbalení je na jejich tvářích vidět nepříjemně překvapení – v balíku jsou zbytky jídla, prázdná lahev, rozbitá raketa, tedy věci, které po sobotním pikniku nechali na louce. Pro zkompletování příběhu by ještě mělo být doplněna informace o tom, jak je možné, že krabice byla doručena správným adresátům – je to možné proto, že na krabici, v níž měli Liškovi zabalené věci na piknik a kterou taktéž nechali na louce, byla uvedena adresa se jménem pana Lišky.

### **5.2.5 Charakteristika výzkumného vzorku**

**Věk respondentů:** testování se zúčastnilo **11 neslyšících respondentů ve věku 14 až 16 let**. Neslyšící respondenti pocházeli z 9. a 10. (tedy posledních) ročníků základních škol pro sluchově postižené. Podmínkou škol pro účast jejich žáků ve výzkumu byla nejen anonymizace jejich textů a (většiny) údajů, ale také to, že nebude zveřejněno, z jakých škol žáci pocházejí, ani to, v jakém městě se tyto školy nacházejí.<sup>70</sup> Tuto podmínku jsme se rozhodli akceptovat – v ČR je celkem 14 škol pro žáky se sluchovým postižením, proto není obtížné školy a jejich žáky i na základě několika dat identifikovat. Při uvedení měst, v nichž se školy nacházejí, bychom anonymizaci respondentů nemohli zajistit.

**Poznámka:** pro spolupráci a účast na realizaci projektu bylo osloveno celkem pět škol vzdělávající žáky se sluchovým postižením, pouze dvě školy s účastí souhlasily, ovšem za podmínek vymezených výše.

---

<sup>70</sup> Důvodem takto striktně vymezených podmínek ze strany škol byla zřejmě určitá nejistota ohledně ochrany osobních údajů. Výzkum probíhal totiž začal v červnu 2018, tedy krátce poté, co začala platit revize Obecného nařízení o ochraně osobních údajů (General Data Protection Regulation, GDPR).

## 5.3 Vlastní realizace výzkumu

### 5.3.1 Průběh šetření

**Neslyšící respondenti** své texty psali ve třídě školy, kterou navštěvují společně s ostatními spolužáky. Nahrávání příběhů v českém znakovém jazyce probíhalo v případě školy B individuálně tak, aby žáci nebyli rušeni děním ve třídě a aby se eliminoval jejich případný stud. V případě školy A se bohužel samostatnou místnost zajistit ve škole nepodařilo, nahrávání probíhalo ve stejné třídě, kde žáci vytvářeli psaná vyprávění.

Úkolem všech respondentů bylo v písemné podobě převyprávět **stejný příběh**. Neslyšící respondenti poté tentýž příběh vyprávěli v českém znakovém jazyce a jejich vyprávění byla nahrávána na videozáznam. Všichni respondenti měli k dispozici **totožné vstupní informace** – stejnou **obrázkovou osnovu** a stejné **zadání**, aby získaná narativa mohla být srovnávána jak z hlediska zpracování (výstavby) příběhu, tak z hlediska užitých jazykových a stylových prostředků.

Instrukce byla neslyšícím předána jednak v písemné podobě (srov. text zadání v příloze), jednak zároveň buď přes tlumočnicka českého znakového jazyka, nebo ji zprostředkovaly vyučující češtiny žáků v českém znakovém jazyce, případně u žáků, kteří to vyžadovali, v mluvené češtině doplňované znaky, tedy způsobem komunikace, který byl v daných třídách obvyklý.

Během instruktáže byli respondenti požádáni, aby si prohlédli sérii obrázků, které představují souvislý příběh. Byli seznámeni se jmény hlavních postav (pan Liška, paní Lišková, jejich syn Petr a jejich dcera Klára) a byli vyzváni, aby podle obrázkové osnovy napsali písemné vyprávění. Nebyly jim poskytnuty žádné návodné otázky, byli pouze upozorněni na to, že ke každému z obrázků mohou napsat více vět. Na tento úkol nebyli respondenti dopředu připraveni, k dispozici neměli žádné pomůcky (Slovník spisovné češtiny, Pravidla českého pravopisu atp.). Doba na napsání příběhu nebyla nijak omezena. Neslyšící respondenti své příběhy psali v časovém rozmezí 25 až 40 minut.

Po dopsání příběhu byli neslyšící respondenti individuálně vyzváni, aby stejný příběh převyprávěli v českém znakovém jazyce. Mohli při tom sledovat obrázkovou osnovu i své texty v češtině. V českém znakovém jazyce nejkratší produkce příběhu trvala 50 s, nejdelší jazykový projev trval 2 minuty 50 s.

### 5.3.2 Nežádoucí faktory ovlivňující průběh a výsledky výzkumu

Nežádoucí faktory, které ovlivňují práci s respondenty, nelze vždy zcela potlačit. Výkon neslyšících respondentů mohl být ovlivněn například nervozitou způsobenou nezvyklým úkolem a tím, že jejich projevy v českém znakovém jazyce byly nahrávány. Někteří neslyšící žáci vyjadřovali obavy z toho, že neumějí vyprávět nebo že v textech budou mít „hodně chyb.“

Negativní roli mohl hrát i nedostatek motivace splnit úkol co nejlépe – žáci věděli, že za své výkony nebudou hodnoceni známkou.

I při vyprávění příběhů v českém znakovém jazyce měli žáci možnost sledovat obrázkovou osnovu. To v některých případech ovlivnilo způsob projevu v českém

znakovém jazyce – někteří žáci „udržovali oční kontakt“ spíše s obrázkovou předlohou než s výzkumníky či kamerou. Jiní respondenti oporu v podobě obrázkové osnovy využívali jen minimálně nebo vůbec (šlo zejména o žáky ze školy B) a příběh vyprávěli spontánně.

## 6 Analýza textů v psané češtině

Získané texty byly přepsány do elektronické podoby pomocí editoru MS Word. Při přepisu jsme se snažili zachovat co nejpřesnější podobu rukopisů včetně jejich členění. V textech našeho vzorku jsme nemuseli řešit žádné potíže s nečitelnými grafémy.

Texty jsme následně podrobili analýze a pokusili z nich excerpovat všechny nestandardní konstrukce a jevy, jimiž se lišily od češtiny většinové. Dále jsme se tyto nestandardní jevy pokusili kategorizovat a interpretovat příčinu jejich vzniku. Jednoznačná kategorizace a jednoznačná interpretace nestandardních vyjádření však nebyla snadná, a v některých případech nebyla dokonce ani možná. V textech neslyšících se totiž často v jedné konstrukci (slovním spojení, větě nebo lexikální jednotce) vrství či kumuluje více chyb různého typu, vysvětlení určitého nedostatku v mnoha případech není možné například kvůli nesrozumitelnosti, nejednoznačnosti či neprůhlednosti daného vyjádření.

Některé nedostatky obvykle zmiňované v souvislosti s texty neslyšících pisatelů jsme v analyzovaných textech nezaznamenali, nebo alespoň ne v takové míře, jak jsme na základě studia relevantní literatury i vlastních zkušeností očekávali.

Při analýze jsme postupovali od oblasti diakritiky a hláskové stavby slov k analýze lexikální zásoby, kterou v textech neslyšící autoři použili, a morfosyntaktické analýze (morfologické a syntaktické aspekty spolu souvisí natolik úzce, že by bylo obtížné nedostatky v této oblasti ještě dále jednoznačně rozlišovat a kategorizovat). Na analýzu morfosyntaktickou pak navazovala analýza výstavby vět, souvětí a analýza textů jako celku. U každého textu jsme sledovali způsob výstavby narativního textu a to, zda autor dodržel žánrové zadání, především to, zda jeho text není jen popisem děje – událostí, které jsou spojeny časovou následností, a jaké složky narativ jeho text obsahuje. Dále jsme u každého textu hodnotili jeho srozumitelnost. Do hodnocení srozumitelnosti psaných textů jsme zapojili dvě skupiny studentek Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, konkrétně navazujícího magisterského oboru logopedie – surdopedie. Hodnocení probíhalo na seminářích předmětu Surdopedie III. Důvod byl prostý: vzhledem k tomu, že jsme znali obrázkový příběh a s texty opakovaně pracovali, nemohli jsme být při hodnocení srozumitelnosti dostatečně objektivní.

**Poznámka:** Přestože jsme se snažili být při analýze maximálně objektivní, je třeba její výsledky brát s určitou rezervou. Uvědomujeme si, že každá analýza textu a jeho interpretace je do jisté míry subjektivní, protože do nich promítáme vlastní zkušenosti a představy. Naše kategorizace nestandardních jevů a jejich vysvětlení tedy nemusí být jediné správné a je možné, že jiní výzkumníci by na ně pohlíželi jinou optikou.

## 6.1 Diakritika a hlásková stavba slov

### Diakritika<sup>71</sup>

V každém analyzovaném textu se objevil alespoň jeden nedostatek v náležitém zaznamenání délky vokálů. Počty chyb se v jednotlivých textech lišily. Např. v textu TN9 jsme zaznamenali pouze nenáležité zaznamenání diakritiky u jednoho slova, kdy autor „prohodil“ délku vokálů ve slově *bázen*. V jiných textech jsme v diakritice zaznamenali více problémů, často však jde o texty, které jsou (často výrazně) delší než ostatní, tudíž je pravděpodobné, že se takové nedostatky objeví ve vyšším počtu. (srov. např. text TN11).

Nejčastějším nedostatkem v diakritice bylo nenáležité zaznamenání délky vokálu, nejvíce autoři chybující v této oblasti vynechávali čárku nad vokálem (29 výskytů), méně bylo případů, kdy byla čárka doplněna nad vokál nadbytečně (14).

Ve dvou případech se elize čárky objevila v kombinaci s dalším nedostatkem, konkrétně u slov *tesili* (TN5) a *prekvapení* (TN1), u nichž autoři nezaznamenali správně ani diakritiku nad konsonanty.

### Tabulka 6 Chybějící diakritika u vokálu

| <b>chybějící diakritika u vokálu: 29</b>   |
|--|
| <b>čárka:</b>  |
| <i>tátínek</i> (2x) (TN1), <i>bázen</i> (TN1); <i>jidlo</i> (3x) (TN1), <i>domu</i> (TN1); <i>napad</i> (TN3); <i>jít</i> (4x) (TN3); <i>přemyslí</i> (TN4); <i>jidlo</i> (TN4); <i>vratíme</i> (TN4); <i>vyhráli</i> (TN5); <i>planujeme</i> (TN7); <i>vystaviště</i> (TN7); <i>Klara</i> (TN7); <i>napořádek</i> (nepořádek) (TN7); <i>zíra</i> (TN7); <i>na vystavě</i> (TN10); <i>v útery</i> (TN10); <i>s maslem</i> (TN11); <i>baječný</i> (TN11); <i>přemyslet</i> (TN11) |
| <b>háček: <i>deti</i></b> (TN1); <i>tesili</i> (TN5)   |
| <b>háček:</b>  |
| <i>deti</i> (TN1); <i>tesili</i> (TN5)   |

### Tabulka 7 Nadbytečná diakritika u vokálu

| <b>nadbytečná diakritika u vokálu: 14</b>   |
|---|
| <b>čárka:</b>   |
| <i>tátínek</i> (TN2); <i>přípravá</i> ( <i>přípravuje</i> ) (TN2); <i>Klucí</i> (TN3); <i>post'átka</i> ( <i>pošt'ačka</i> ) (TN3); <i>dála</i> (TN4); <i>dála</i> (TN5); <i>vidí</i> (TN6); <i>pokezáli</i> ( <i>pokecali</i> ) (TN7); <i>necháli</i> ( <i>nechali</i> ) (TN7); <i>náše</i> ( <i>naše</i> ) (TN8); <i>pán</i> (TN8); <i>přípravujou</i> (TN10) <i>post'átka</i> ( <i>pošt'ačka</i> ) (TN3) |
| <b>háček:</b>   |
| <i>zěmě</i> ( <i>země</i> ) (TN4) (2x)  |

<sup>71</sup> Poznámka k uvádění problematických jevů v oblasti diakritiky: doklady nenáležitého záznamu diakritiky jsou uváděny v kurzívě, konkrétní nedostatek v diakritice je označen tučně, v závorce jsou v některých případech uvedeny náležité podoby slov, za dokladem je uvedeno číslo textu, v němž se nedostatek objevil, případně kolikrát se v něm objevil.



U vokálů se většina nedostatků týkala ne/náležitěho užití čárky, pouze dva autoři neprávě zaznamenali háček nad vokálem, a to autor textu TN4 (*zěmě*, 2x) a autor textu TN1, který nedoplnil háček nad vokál *e* ve slově *deti* (děti) a autor textu TN5 u slova *tešili* (těšili).

V textech čtyř autorů jsme zaznamenali týž nedostatek – nenáležitě zapsanou diakritiku ve slově *nápad* – *napád* (celkem 8 výskytů), z toho u autorka textu TN11 dokonce v pěti případech. Správně nezaznamenala délku vokálů ani v jednom výskytu tohoto slova ve svém textu. V tomto případě tedy lze konstatovat, že jde o chybu systémovou, resp. že nejde o ojedinělý výskyt či přepsání se. Nesprávně zaznamenaná diakritika mohla být (nejen) u tohoto autora ovlivněna nadměrnou generalizací pravopisu příbuzného slova, nejspíše slovesa *napadnout*. V ostatních případech šlo vždy pouze o jeden výskyt, takže nemůžeme určit, zda tito autoři zapisují diakritiku tohoto slova systematicky nesprávně, nebo zda šlo o záměnu náhodnou.

Ve třech textech jsme zaznamenali nesprávně zapsanou délku u vokálů ve slově *bazén* (*bázen*), resp. autoři v těchto případech vyměnili či přehodili diakritiku u vokálů v témže slově, resp. v sousedních slabikách. Tentýž nedostatek byl zaznamenan u slov *dalé* (TN10) a *vstaváli* (TN11) a mohli bychom ho vysvětlit opět nadměrnou generalizací podle pravopisu příbuzných slov (*dál*, příp. *dále* a *vstane*). Ani v těchto případech však s jistotou původ chyby určit nemůžeme.<sup>72</sup>

### Tabulka 8 Chybějící diakritika u vokálu a nadbytečná diakritika u vokálu

| chybějící diakritika u vokálu a nadbytečná diakritika u vokálu: 8   |
|---|
| <i>napád</i> (TN4); <i>napád</i> (TN6); <i>bázenu</i> (TN7); <i>napád</i> (TN7); <i>bázen</i> (TN9); <i>bázenu</i> (TN10); <i>dalé</i> ( <i>dále</i> ) (TN10); <i>vstaváli</i> (TN11); <i>napád</i> (5x) (TN11) |

V diakritice u konsonantů autoři chybovali výrazně méně. Nejvíce nedostatků bylo zaznamenáno u příbuzných slov – *pošták* (TN2), *poštačka* (TN5), *postačka* (TN1). Důvodem by mohlo být to, že v těchto slovech je třeba zaznamenat diakritiku hned u tří konsonantů, navíc u dvou konsonantů následujících za sebou, což si autoři textů nemuseli uvědomit, roli tu mohlo hrát také (náhodné) opomenutí. Dalším vysvětlením může být nadměrná generalizace pravopisu frekventované příbuzného slova *pošta*.

Dalším nedostatkem v diakritice bylo ve dvou textech nezaznamenání háčku při zápisu konsonantu *ř*, a to ve slovech *prekvapení* (TN1), *prekvapení* (TN3), *neporádek* (2x) (TN3) *prepravují jídlo* (TN3); *se prepravují na podlahu* (TN3). U autora textu TN1, vzhledem k tomu, že jde o jediný výskyt tohoto nedostatku, nelze určit, zda autor háček nad *ř* neuvádí systematicky, nebo zda háček nezaznamenal pouhým nedopatřením. Naproti tomu autor textu TN3 nepoužil ve svém textu háček nad *ř* ani v jednom případě,

<sup>72</sup> Zajímavý je poznatek Kotkové (2017), podle níž mohou být u cizinců učících se česky chyby v kvantitě vokálů ovlivněny přízvukem na první slabice, který nesprávně identifikují jako délku vokálu, u neslyšících žáků však o této možnosti jako o příčině nedodržování vokalické kvantity neuvažujeme.

z čehož bychom mohli (samozřejmě ne se stoprocentní jistotou) usuzovat, že tuto chybu dělá opakovaně, nicméně důvod ani v tomto případě není možné specifikovat.

### Tabulka 9 Chybějící diakritika u konsonantu

| chybějící diakritika u konsonantu: 10  |
|--|
| <i>postačka</i> (pošťáčka) (2x) (TN1); <i>pošták</i> (TN2); <i>post'átka</i> (pošťáčka) (TN3); <i>prepraují jídlo</i> (TN3); <i>se prepravují na podlahu</i> (TN3); <i>prekvapení</i> (TN3); <i>neporádek</i> (2x) (TN3); <i>postačka</i> (TN5); |

### Kumulace nedostatků v diakritice v jednom slově

V některých slovech se objevilo více nedostatků v zaznamenávání diakritiky, srov. příklady v tabulce 10, v tabulce 11.

### Tabulka 10 Chybějící diakritika u dvou konsonantů

| chybějící diakritika u dvou konsonantů: 1 |
|---|
| <i>postačka</i> (pošťáčka) (TN1)          |

### Tabulka 11 Chybějící diakritika u vokálu a chybějící diakritika u konsonantu

| chybějící diakritika u vokálu a chybějící diakritika u konsonantu: 2 |
|--|
| <i>tesili</i> (TN5); <i>prekvapení</i> (TN1); <sup>73</sup>          |

Správné zaznamenávání diakritiky může být vnímáno (zvláště ve srovnání s obtížností gramatiky češtiny) spíše jako jednodušší úkol, nicméně opak je pravdou. Velké množství chyb v diakritice není překvapivé, pokud si uvědomíme fakt, že ne/zaznamenání čárky nad vokály vychází ze zvukové podoby konkrétního slova, resp. slabiky. Proto může být přesné označení délky vokálů, vnímané některými rodilými mluvčími češtiny jako triviální, pro neslyšící a pro osoby se sluchovým postižením obecně problém. Sluchové vnímání je u lidí se sluchovým postižením více, méně či zcela omezeno a při zaznamenávání např. délky vokálů se tedy nemají možnost opřít se o sluchovou kontrolu. Překvapivé však může být, že respondenti výzkumu měli potíže i s diakritikou u známých slov, resp. u slov, která si osvojují i v psané podobě od mladšího školního věku – srov. vybraná slova z textů respondentů TN1 (*tatínek* – 2x, *bazen*, *deti*, *jídlo* (3x), *prinest*, *prekvapení*, *domu*); TN2 (*tátínek*); TN3 (*jít* – 4x, *klučí*); TN4 (*přemyšlí*, *napád*, *jídlo*, *vrátíme*); TN5 (*vyhrali*); TN6 (*napád*, *vídí*);

<sup>73</sup> V tomto by byla možná také interpretace *rodina byla prekvapená*, potom by šlo o záměnu vokálu (-i místo -a).

Na obtíže s rozlišováním vokalické kvantity u cizinců učících se češtinu upozornila např. Kotková (2017, s. 71). Tyto obtíže vysvětluje jednak tím, že někteří nerodilí mluvčí mají obtíže rozlišovat dlouhé vokály od krátkých, jednak tím, že někteří z nich nejsou schopni tyto obtíže graficky zapsat. Tento druhý důvod považuje za relevantnější, protože zkušenosti z praxe ukazují, že v mluveném projevu tito studenti obvykle chyby nedělají.

#### Vynechání a záměna hlásek<sup>74</sup>

V textech neslyšících autorů najdeme slova, v nichž jsou hlásky (vokály i konsonanty) zaměňovány, vynechávány či naopak přidávány, obtíže se mohou týkat i skupin několika hlásek, obvykle souhlásek, které se vyskytují v jednom slově vedle sebe. U řady slov by bylo možné uvažovat o nadměrné generalizaci na základě pravopisu příbuzného slova, např. u slov *zapomxná* (← zapomněl) (TN2); *posxlá* (← poslal) (TN2); *otxveří* (← otvírat) (TN10); *do zámeku* (← zámek) (TN3); *uvidili* (← uvidí) (TN4); *koupeliště* (← koupel) aj., nicméně jde o domněnku, kterou nemůžeme potvrdit ani vyvrátit.

#### Tabulka 12 Chybějící vokál

|   |
|---|
| <b>chybějící vokál: 6</b>   |
| <i>zapomxná</i> (zapomíná) (2x) (TN2); <i>posxlá</i> (posílá) (2x) (TN2); <i>otxveří</i> (otevřou) (TN10) |

#### Tabulka 13 Chybějící konsonant

|   |
|---|
| <b>chybějící konsonant: 2</b>                                       |
| <i>osxuda</i> (ostuda) (TN8); <i>neobejnali</i> (neobjednali) (TN8) |

#### Tabulka 14 Nadbytečný vokál

|  |
|--|
| <b>nadbytečný vokál: 2</b>                               |
| <i>do zámeku</i> (TN3); <i>otxveří</i> (otevřou) (TN10); |

#### Tabulka 15 Změna vokálu jiným vokálem

|   |
|---|
| <b>záměna vokálu jiným vokálem: 9</b>   |
| <i>prepravují</i> (připravují) <i>jídlo</i> (TN3); <i>se prepravují</i> (připravují) <i>na podlahu</i> (TN3) <i>uvidili</i> (TN4); <i>příkvapení</i> (TN4); <i>v parkě</i> (TN4); <i>otevřil</i> (otevřel) (TN5); <i>napořadek</i> (nepořádek) (TN7); <i>koupeliště</i> (koupaliště) (TN8); <i>přívzali</i> (převzali) (TN8); |

<sup>74</sup> Poznámka k uvádění problematických jevů v oblasti záměny hlásek: doklady slov se záměnou hlásek jsou uváděny v kurzívě, hláska navíc je označena tučným písmem, vypuštěná hláska *x*, v závorce jsou uvedeny náležité podoby slov, za dokladem je uvedeno číslo textu, v němž se nedostatek objevil, případně kolikrát se v něm objevil.

## Tabulka 16 Záměna konsonantu jiným konsonantem

|  |
|--|
| <b>záměna konsonantu jiným konsonantem: 4</b>  |
| <i>baník</i> (balík) (TN2); <i>baníku</i> (balíku) (TN2); <i>pošťátka</i> (pošťáčka) (TN3); <i>pokezáli</i> (pokecali) (TN7); <i>přišli</i> (přijeli) (TN7) <sup>75</sup> ; <i>zbalit</i> (TN8); |

## Tabulka 17 Záměna vokálu konsonantem

|                                     |
|-------------------------------------|
| <b>záměna vokálu konsonantem: 1</b> |
| <i>adress</i> (TN6)                 |

## Tabulka 18 Metateze<sup>76</sup>

|   |
|---|
| <b>Metateze dvou konsonantů: 2</b>  |
| <i>nevemzou</i> (nevezmou) (TN6); <i>vemzou</i> (vezmou) (TN6); <i>podívají</i> (povídají) (2x) (TN10); |
| <b>Metateze konsonantu a vokálu</b>   |
| <i>brodel</i> (bordel) (TN8); <i>jdeli</i> (jedli) (TN11)   |

Obecně lze konstatovat, že nenáležité užití diakritiky, záměny, výpustky a přidávání hlásek nemají větší komunikační závažnost a nezpůsobují větší obtíže při porozumění textům. Zvláště pokud jsou uvedeny v kontextu, není pro čtenáře obtížné identifikovat význam slova, v němž se tyto nedostatky objevily. V žádném případě to však neznamená, že by byl tento typ odchylek od většinové češtiny nepodstatný. Některá slova mohou být kvůli nesprávnému zaznamenání hláskové stavby slova obtížně identifikována, případně nemusí být identifikována správně nebo nemusí být identifikována vůbec a například délka vokálů (v češtině označovaná čárkou nad grafémem vokálu) je v češtině významotvorná, tzn. že záměna délky vokálu může změnit význam lexikální jednotky (srov. slova *drahá* – *drahá*; *dal* – *dál* aj.). Na tyto jevy tedy není možné v psaném projevu, a to ani u neslyšících, rezignovat.

Naproti tomu kumulace nedostatků v diakritice (nad vokály a/nebo konsonanty) a/nebo záměn hlásek může způsobit větší nesnáze při porozumění textu. I takové doklady jsme v textech neslyšících autorů zaznamenali, srov. tabulku 19. Často jde o slova s obtížnější hláskovou stavbou, ale samozřejmě je možné, že v řadě případů, které zde dokumentujeme, mohlo dojít k nesprávnému záznamu grafické podoby slov vlivem nepozornosti nebo omylem. Významnou úlohu však i v těchto případech může hrát absence sluchové kontroly a větší nároky na paměť – ohledně hláskové stavby slov jsou na neslyšící kladeny velké nároky, bez sluchové opory není snadné si správnou hláskovou stavbu a pořadí hlásek ve slově správně zafixovat.

<sup>75</sup> Lez interpretovat také jako lexikální záměnu sloves pohybu *přišel* místo *přijel*.

<sup>76</sup> Metateze – přesmyčka neboli přeskupení hlásek ve slově.

Nesprávné užívání diakritiky a zaznamenávání hláskové podoby slov je většinou záležitostí individuálních kompetencí jednotlivých autorů. Ve většině případů však není možné jasně stanovit, zda neslyšící žák skutečně nezvládá diakritiku u hlásek určitého slova a jeho hláskovou stavbu, nebo zda jde jen o překlep, resp. přepsání se. V jiných případech ale můžeme vidět, že pisatel diakritiku u konkrétního slova nezvládá, protože ji použil nesprávně vícekrát.

Pokud bychom chtěli zjistit, zda v daných slovech nebo skupinách hlásek chybují neslyšící autoři pravidelně, museli se bychom se na oblast diakritiky a hláskové stavby slov v písemném projevu neslyšících soustředit podrobněji. Výzkumy v této oblasti však u nás doposud provedeny nebyly.

**Tabulka 19 Kumulace nedostatků v diakritice a záměna hlásek**

|   |
|---|
| <b>chybějící diakritika u vokálu a záměna vokálu vokálem:</b>   |
| <i>napořadek</i> (nepořádek) (TN7);   |
| <b>chybějící diakritika u vokálu a záměna konsonantu konsonantem:</b>                                     |
| <i>pošťátka</i> (pošťáčka) (TN3); <i>pokezáli</i> (pokecali) (TN7);                                       |
| <b>chybějící diakritika u konsonantu a záměna vokálu vokálem:</b>   |
| <i>prepravují jídlo</i> (TN3); <i>se prepravují na podlahu</i> (TN3); <i>napořadek</i> (nepořádek) (TN7); |
| <b>chybějící vokál a nadbytečný vokál:</b>  |
| <i>otxveří</i> (otevřou) (TN10);  |
| <b>metateze vokálu a konsonantu a chybějící konsonant:</b>  |
| <i>neobejnali</i> (neobjednali) (TN8)   |
| <b>metateze vokálu a konsonantu a konsonant navíc:</b>  |
| <i>nestrahali</i> (nestarali) (TN8)   |
| <b>dva chybějící konsonanty a jeden konsonant navíc</b>   |
| <i>baxmbixton</i> (badminton) (TN7)   |

### Velká a malá písmena<sup>77</sup>

V několika textech jsme také narazili na nedostatky v užití velkých a malých písmen, srov. tabulka 20.

**Tabulka 20 Záměna velkých a malých písmen**

|  |
|--|
| <b>Velká a malá písmena</b>  |
| <i>Klára chce na park, Maminka chce muzeum, Tatínek chce Zámek ... ; Maminka a Tatínek balík na jídlo; děti hrají badminton . tatínek a maminka přinesl jídlo... (TN1); a Na konec... (TN2); chce plavat v bazénu, Tatínek chce na výletu, Maminka chce na muzeu m (TN4); rodiče otevřil krabice. (TN5); lekli se. (TN7)</i> |

<sup>77</sup> Zaznamenání dokladu problematického užití velkých a malých písmen: nesprávně užitě velké či malé písmeno je uvedeno v kontextu věty (uvedené v kurzívě) a označeno tučně.

Domníváme se, že tyto nedostatky jsou způsobeny většinou nepozorností, kromě textu TN1, kde je chyba v užívání velkých písmen více. K užití velkých písmen u slov maminka a tatínek uprostřed věty (text TN1 a TN2) možná mohlo dojít vlivem nesprávné analogie podle psaní křestních, resp. vlastních jmen dětí Klára a Petr.

**Poznámka:** Ne vždy je možné jednoznačně určit, do jaké oblasti určitý nedostatek patří – například hlásková záměna může být posuzována také v kontextu tvoření náležitých gramatických tvarů (srov. slovo *zapomná* – jde o vypuštění hlásky *-i-*, nebo nenáležitý tvar slovesa v minulém čase?).

## 6.2 Slovní zásoba

Obrázkový příběh, podle něhož neslyší žáci vytvářeli svá vyprávění, potenciálně obsahuje slovní zásobu, kterou by i neslyšící žáci ve věku 14 až 16 měli zvládnout. Na obrázcích je možné zachytit běžně používané předměty, obvyklá místa (kuchyň či jídelna, bazén, hrad/zámek, park, louka, dům Liškových), předměty (krabice, balík, koš, jídlo, lahev, bageta, jablko, raketa ad.), děje a činnosti (jíst, snídat, přemýšlet, jet na výlet, hrát, sedět, povídat si, přijet, odjet, vidět, všimnout si, poslat, dát, předat) či stavy (stydět se, těšit se, být překvapený, být v šoku). V některých případech se však objevily problémy s výběrem adekvátního pojmenování, jindy sice byla zvolena vhodná lexikální jednotka, avšak autor nedokázal správně zaznamenat její hláskovou podobu nebo užít její náležitý tvar.

### Pojmenování postav

Na obrázcích jsou zachyceny postavy, jejichž pojmenování by neslyšícím žákům 9. a 10. ročníků nemělo dělat problém: tatínek, maminka, táta, máma, syn, dcera, Klára, Petr, popř. kluk/chlapec, dívka/holka, bratr, sestra, kluci, pošťačka/listonoška. Přesto se i v této základní slovní zásobě se objevily určité nedostatky, např. v diakritice u slova *tatínek* (*tatinek* TN1 – 2x) nebo užití velkého písmene uprostřed věty.

Z pojmenování osob si zaslouží pozornost slovo *pošťačka/listonoška*. Tato postava byla náležitě pojmenována pouze v textu TN5 označením *pošťačka* a v textu TN9 označením *listonoška*. Náležité podobě se blížil také autor textu TN1, který použil označení *postačka*, v němž byla nesprávně označena diakritika (jak jsme již poznamenali v kap. č. 6.1, náležité zaznamenání diakriticky není v tomto případě zcela jednoduché, zvláště pro člověka s omezenou možností sluchové kontroly, protože v psané podobě je třeba zaznamenat háček hned nad třemi grafémy označujícími konsonanty). Záměnu hlásek a nesprávnou diakritiku jsme zachytili u slova v textu TN3 (*pošťátka*). Autorka textu TN4 použila pojmenování *poštovina* slovotvornou příponou *-ovina*, ta se však v češtině pro pojmenování osob nepoužívá. Domníváme se, že mohlo jít o slovotvorný prostředek převzatý z ukrajinštiny nebo ruštiny, protože dívka je původem z Ukrajiny. Nicméně v ukrajinštině je ekvivalentem pojmenování *pošťačka* slovo *листоноша*).

Pisatelé textů TN7 a TN8 použili označení *paní pošta*, postavu tedy pojmenovali jednak obecnějším označením pro osobu ženského pohlaví (*paní*), jednak pojmenováním místa, kde pracuje (*pošta*). Autor textu TN6 označil pošťačku pouze pojmenováním *paní*.

Autorka TN11 si pomohla opisem – *tam které pracuje jako pošta*. Uvedené způsoby označování (pojmenování obecněji zařazující daný jev do určité třídy a pojmenování pomocí opisu) bychom mohli chápat jako strategie, které užívají uživatelé (jakéhokoli) jazyka (mateřského i druhého, resp. cizího), pokud přesně neznají pojmenování určité skutečnosti nebo pokud si ho neumí vybavit.

Autor textu TN2 označil pošťačku pojmenováním nepřechýleným, tedy označením pro profesi mužského pohlaví. Jde o jev ojedinělý, všichni respondenti se jinak nějakým způsobem snažili postihnout skutečnost, že jde o ženu (i respondenti v rámci pretestování a ověřování srozumitelnosti obrázku).

**Tabulka 21** Pojmenování pro doručovatelku

| Text | Pojmenování pro pošťačku            |
|------|-------------------------------------|
| TN1  | <i>postačka</i>                     |
| TN2  | <i>pošták</i>                       |
| TN3  | <i>posťátka</i>                     |
| TN4  | <i>poštovina</i>                    |
| TN5  | <i>pošťačka</i>                     |
| TN6  | <i>paní</i>                         |
| TN7  | <i>paní pošta</i>                   |
| TN8  | <i>paní pošta</i>                   |
| TN9  | <i>listonoška</i>                   |
| TN10 | –                                   |
| TN11 | <i>tam které pracuje jako pošta</i> |

### Pojmenování činností, dějů a stavů

Při výběru pojmenování pro děje a činnosti neslyšící závažnější chyby nedělali, nedostatky je ovšem možné identifikovat zejména ve způsobech, jakým vytvářeli slovesné tvary (k tomu podrobněji kap. 6.4), nebo ve slovnědruhovém záměně.

### Pojmenování prostředí

Ani v pojmenování prostředí jsme nezaznamenali žádné větší nedostatky. Pro pojmenování místa, kde Liškovi trávili odpoledne, užívali neslyšící pisatelé označení *louka* nebo *park*. Tato pojmenování považujeme za rovnocenné synonymní varianty.

Specifickým případem byla záměna slova *výstava* slovem *výstaviště* v textu TN7, tedy slovem příbuzným se slovtvornou příponou *-iště* označující místo. V kontextu vyprávění o rodině Liškových však jde o pojmenování, které by rodilý mluvčí nevolil, protože konotuje místo pro konání výstav spíše většího rozsahu (areál). Tento významový odstín však pro nerodilý mluvčí nemusí být zcela zřejmý a z tohoto důvodu nehodnotíme výběr slova *výstaviště* jako závažnou chybu.

Pojmenování *výstava* ve stejném kontextu použili autoři textů TN9 (*Paní Lišková chtěla výstavu.*) a TN10 (*Paní Lišková chce jít na výstavě.*). Autoři textů TN1, TN3, TN4, TN5, TN6, TN8 použili označení *muzeum* (srov. *Maminka chce muzeum* (TN1); *maminka chce jít do muzeumu* (TN3); *Maminka chce na muzeum, ...* (TN4); *Paní Lišková chce prohlídat muzeum.* (TN5); *Paní Lišková říká "to ne lepší do muzeum"*. (TN6); *Paní Lišková chce prohlídat muzeum.* (TN8).

### **Specifické případy výběru pojmenování**

#### ***rodina – rodiče***

V textech neslyšících jsme zaznamenali časté zaměňování pojmenování *rodina* pojmenováním *rodiče*. Důvody, proč neslyšící pisatelé zaměňovali v textech označení *rodina* a *rodiče*, jsme se pokusili objasnit již v kap. 6.4 o slovesech a slovesných tvarech. Hlavní důvod spatřujeme především ve formální podobnosti obou příbuzných slov v češtině.

#### ***země – podlaha***

Autor textu TN3 použil nevhodné označení *podlaha* namísto náležitého označení *zem* (srov. *Rodiče se přepravuje na podlahu. Rodina odjedou domů. Kluci viděli neporádek na podlahu.*), navíc v nesprávném pádovém tvaru. Slova *podlaha* a *zem* jsou si významově podobná a slovo *zem* je možné použít synonymně místo slova *podlaha*, protože označuje spodní plochu místnosti i venkovního prostoru, označení *podlaha* však označuje pouze spodní plochu v nějaké místnosti (srov. Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost, 1995) a v kontextu vyprávění odehrávajícího se na louce nebo v parku ho tedy použít nelze.

#### ***tenis – badminton***

Na obrázcích můžeme zaregistrovat, že na louce děti hrají hru badminton. Náležité pojmenování pro tuto hru užívali autoři textů TN1, TN2, TN3, TN4, TN5 a TN9 (autor toho textu použil nesprávný pádový tvar – *děti se hráli badmintonem*). Autor textu TN8 napsal ve svém textu zkomolenou podobu *bambiton*. Autoři textů TN10 a TN11 pojmenovali ve svých textech hru, kterou děti hrály, slovem *tenis*, to však považujeme vzhledem ke kontextu za nesprávnou volbu – na obrázku je vidět, že míček není kulatý, navíc tenis je třeba hrát na pevném povrchu, aby se míček mohl dobře odrážet, nikoli na louce nebo v parku.

#### ***nepořádek – bordel***

Dva neslyšící autoři použili ve svých textech označení *bordel* (autor textu TN5 jej použil dokonce třikrát, autor textu TN8 jednou v podobě *brodel*). Významově se toto pojmenování do textů pro popis situace hodí, nicméně v psaném textu je vhodnější použít neutrální výraz *nepořádek*.

#### ***umělý – umělohmotný***

Autor textu TN6 použil ve spojení se substantivem *lahev* adjektivum *umělý*, srov. *Kluci vidí krabice vedle umělé láhev a nádoby. Potom paní Lišková šoká v krabici je umělé láhev a nádoby.* Dle našeho názoru by rodilý mluvčí použil spíše označení *lahev umělohmotná*, nebo spíše *plastová lahev*.



### ***balík – krabice – dopis***

Zajímavé je také sledovat, jaké pojmenování neslyšící autoři použili pro pojmenování zásilky, kterou Liškovi dostali.

Autor TN2 použil označení *baník*, zaměnil tedy ve slově hlásku *l* hláskou *n*, zřejmě nejde o náhodu, protože tuto podobu použil ve svém textu dvakrát. V textech TN1, TN7, TN8, TN10 a TN11 autoři užívali adekvátní pojmenování zásilky *balík* – domníváme se, že je významově přesnější než pojmenování slovem *krabice* (viz texty TN4 a TN5), i když bychom jeho výběr nehodnotili jako závažný nedostatek.

Jako zcela neadekvátní však musíme hodnotit označení zásilky slovem *dopis* v textu TN3 (*Pošťátka dávala dopis.*)

### ***piknik***

Poslední poznámka k lexikální zásobě, kterou ve svých textech neslyšící autoři používali, se týká pojmenování Klářina návrhu. Nejvýstižnějším označením Klářina návrhu na strávení sobotního odpoledne je slovo *piknik*, nicméně jsme neočekávali, že by ho všichni neslyšící autoři použili. Naše očekávání se v tomto ohledu naplnila, slovo *piknik* jsme našli pouze v textu autorky textu TN11 („*Klára napád půjdeme piknik?*“; *Klára moc se těší, že „půjdeme piknik.*“). V dalších textech autoři textů použili pro pojmenování Klářina návrhu jiný způsob, přičemž využívali různá místní označení, nejčastěji spojení předložky (*do, na*) a substantiva (*park* nebo *louka*):<sup>78</sup> *Klára chce na parky* (TN1); *Rodina Liškových vymyslí o výletu a Na konec pojedou do louky.* (TN2); *Klára má napád pojedeme na parku.* (TN4); *Klára chtěla na louce.* (TN5); *Klara řekla jdeme na parku.* (TN7); *...holka chce oběd na parku.* (TN9); *Klára chce jít do park.* (TN10). Jednou bylo užito příslovce *ven* (srov. text TN3 *Klára chce jít ven.*)

Autor textu TN6 použil spojení *deka na louce* (*Klára chce deku na louce.*) a autorka textu TN8 spojení *park s dekou a jídla*. Domníváme se, že obě tato analytická (složená) pojmenování použili autoři vlivem českého znakového jazyka, protože v něm se slovo *piknik* označuje pomocí znaku, který bychom mohli popsat jako „rozprostírání deky.“ Tento znak ve vyprávění v českém znakovém jazyce využila nejen neslyšící mluvčí N11,<sup>79</sup> ale i neslyšící mluvčí N6, N7, N8, N9 a N10.

## **6.3 Morfosyntaktická analýza**

### **6.3.1 Slovní druhy a slovnědruhá záměna**

Slovní zásoba češtiny je rozdělena do skupin, tzv. slovních druhů. Slovní druh má komplexní povahu a při zařazování slov k jednotlivým slovním druhům je třeba přihlížet k hledisku funkčnímu, sémantickému, morfologickému a syntaktickému (srov. Čechová, 2011; Kamiš, 2012; Cvrček a kol., 2015). V češtině se rozlišuje deset základních slovních druhů. Rozeznávání slovních druhů a chápání jejich vzájemných vztahů v systému češtiny je důležité pro porozumění textu, pro řadu neslyšících je však klasifikace slovních

<sup>78</sup> Ve všech případech byla chyba ve volbě předložky *a/nebo* náležitěho pádového tvaru.

<sup>79</sup> Označení TN znamená, že jde o text psaný, označení N se vztahuje k videonahrávce projevu.

druhů v češtině složitá, řada z nich neumí význam a funkce jednotlivých slovních druhů (jak se uplatňují v gramatickém systému češtiny, jakou mohou mít pozici ve větě apod.) rozlišovat a často je v textech zaměňují. Problémy se nejčastěji týkají zejména rozeznávání slovních druhů příbuzných slov (srov. Prokšová – Štindlová – Cíchová Hronová, 2019, s. 24). Záměnu slovních druhů u slov příbuzných lze dokumentovat také na několika příkladech z analyzovaných textů neslyšících respondentů:

**Tabulka 22 Slovnědruhov<sup>á</sup> záměna**

|   |
|---|
| <b>užívání substantiva místo adjektiva:</b>   |
| <i>sportu (sportovní) věci (TN1); rodina Liška (Liškova) (TN10); dnešek (dnešní) doba (TN11)</i>  |
| <b>užívání adjektiva místo verba:</b>   |
| <i>oni divné (se divili) (TN8)<sup>80</sup></i>   |
| <b>užívání verba místa adjektiva:</b>   |
| <i>napíše (napsaná) adresa (TN10)</i>   |
| <b>užívání substantiva místo verba:</b>   |
| <i>Maminka a Tatínek balík (balí) <del>ne</del> jídlo (TN1); Tatínek a maminka připravá<sup>81</sup> (připravují) jídla (jídlo) na louce. (TN2) Po povídání (Popovídali si) ... (TN7); jdou snídaně (snídat)<sup>82</sup>ráno; půjdeme bazén tam xx (se) budeme zábava (bavit)<sup>83</sup> (TN11); nikdo ochrana (nechrání) příroda (přírodu);</i> |

Příklady záměn slovních druhů v textech neslyšících dokumentuje také Šebková (2008, s. 58–59). Vedle příkladů užití substantiva místo adjektiva (*herec není kvalita; ZJ není primitiv*) popsala i další příklady slovnědruhov<sup>é</sup> záměny, ty se ale v našem materiálu neobjevily: užití adjektiva místo adverbia (*Nejvíc sexy je Halle Berry a navíc je lehka nedoslýchavá; Příště pořádněj přemýšlej co je důležité pro tebe.*); užití substantiva místo adverbia (*Můžeme psát soukromí MSN či IICQ?*); užití adverbia místo substantiva (*T-mobile nabízí speciálně tarif pro neslyšící a není pro veřejně*).

Podstatný vliv na obtíže při rozlišování slovních druhů neslyšícími může mít český znakový jazyk. Pro rozlišování slovních druhů v českém znakovém jazyce nelze aplikovat stejná kritéria jako pro vymezení slovních druhů v češtině. Při rozdělování znaků do jednotlivých druhů hraje roli zejména kritérium sémantické, aplikace kritéria morfologického je problematická, protože velká část znaků při komunikaci v českém znakovém jazyce nemění svůj tvar. Jde například o znaky ekvivalentní substantivům a znaky ekvivalentní slovesům. Některá slovesa v českém znakovém jazyce nemění svůj

<sup>80</sup> Tento výraz bychom však mohli vyložit také jako *bylo jim to divné*.

<sup>81</sup> Lze také interpretovat jako neexistující, resp. nesprávně utvořený slovesný tvar.

<sup>82</sup> Výraz *jdou snídaně* je však možné interpretovat jako *jdou na snídání*, v tomto případě bychom toto problematické užití mohli vysvětlit jako absenci předložky a volbu nesprávného pádu.

<sup>83</sup> Možná je i jiná interpretace – *tam bude zábava*.

tvár při artikulaci vůbec, jiná naprosto odlišným způsobem, přičemž k tomu využívají například prostor. K tomu podrobněji v kap. 6.4.

### 6.3.2 Distribuce slovních druhů

Z hlediska distribuce slovních druhů ve všech analyzovaných textech zaujme převaha podstatných jmen (nejčastěji v pozicích subjektu a adverbálních určení, vyjádřených bezpředložkovými tvary i předložkovými konstrukcemi, resp. objektu) a sloves.<sup>84</sup> Zastoupení dalších ohebných slovních druhů (adjektiv, zájmen a číslovek) a neohebných slovních druhů vyjma předložek je v každém z textů výrazně nižší.<sup>85</sup>

#### Adjektiva

Celkový počet adjektiv v analyzovaných textech významně navyšuje přítomnost přivlastňovacího posesivního adjektiva *Liškovi* (v různých tvarech): nejčastěji se objevuje ve spojení se substantivem *rodina* (*rodina Liškova*). Jde o označení rodiny, jejíž členové v příběhu hrají hlavní roli, tudíž se objevuje téměř ve všech textech (vyjma textů TN1 a TN5), ne vždy však v náležitém tvaru (srov. první část tabulky 23.). Dále se objevuje dvakrát ve spojení se substantivem *adresa* a jednou ve spojení se slovem *byt*, ani v jednom případě však není použito správně, srov. druhá část tabulky 23.<sup>86</sup>

Tabulka 23 Posesivní adjektivum *Liškovi*

| Posesivní adjektivum ve spojení <i>rodina Liškova</i>  |
|--|
| <i>Rodina Liškova</i> (TN2); <i>věci <del>o</del> rodina (rodiny) Liškových</i> (TN2); <i>rodina Liškových</i> (TN2); <i>věci <del>o</del> rodina (rodiny) Liškových</i> (TN2); <i>Rodina Liškových</i> (TN3); <i>Rodina Liškových</i> (TN4) – 4x; <i>Rodina Liškových naha púst krabice na zemi</i> (TN4); <sup>87</sup> <i>V domě bydlí rodina Liška (Liškova)</i> (TN7) <sup>88</sup> ; <i>balík je pro rodina (rodinu) Liškovi (Liškovu)</i> (TN8); <i>Rodina Liškovi (Liškova)</i> ; <i>listonoška doručili to rodina (rodině) Liškovi (Liškově)</i> (TN9); <i>rodina Liškovi (Liškova) vybalila krabici</i> (TN9); |
| Posesivní adjektivum ve spojení <i>adresa Liškova</i>  |
| <i>tam má napsáno adresa (adresu) <del>o</del> Liškovi (Liškových)</i> (TN8); <i>všimli si (si) adresu (adresy) Liškovi (Liškových)</i> (TN9); <i>poslala do Liška byt (bytu Liškových)</i> (TN11)   |

Nedostatky v užívání posesivních adjektiv v textech neslyšících autorů mohou vycházet ze způsobu, jakým se posesivita vyjadřuje v českém znakovém jazyce. V českém

<sup>84</sup> Počet zastoupení slovních druhů byl sledován pouze na příkladech, u nichž bylo možné slovní druh jednoznačně identifikovat.

<sup>85</sup> Podrobný výzkum zaměřený na distribuci slovních druhů v psaných textech českých neslyšících u nás zatím doposud proveden nebyl.

<sup>86</sup> Výraz *Liškovi* ve spojení *paní a pán Liškovi připravila jídla* (TN8) a *rodiče Liškovi* (TN9) sice mají adjektivní skloňování, ale slovnědruhově jde o substantiva, proto se jimi v této části práce nezabýváme.

<sup>87</sup> Význam této věty není zcela jednoznačný.

<sup>88</sup> Tento příklad patří do kategorie chyb, které řadíme mezi slovnědruhové záměny.

znakovém jazyce bychom například spojení *rodina Liškova* vyjádřili spojením znaku RODINA a znaku LIŠKA, ani jeden ze znaků by přitom v různých kontextech neměnil svou podobu. Naproti tomu v češtině se slova *rodina* a *Liškovi* skloňují, přičemž adjektiva posesivní jsou z hlediska morfologického specifická: mají smíšené skloňování, tj. ve svém paradigmatu mají jednak tvary jmenné (v čísle jednotném ve všech pádech kromě 7. p, v množném čísle v 1. a 4. p.), jednak tvary složené (ve zbývajících pádech).<sup>89</sup> Další adjektiva se ve zkoumaných textech objevují jen ojediněle – viz tabulka 24, většinou v jednom až třech případech, výjimkou je text TN11, jehož autorka použila celkem 11 adjektiv (tabulka 25), a to jak ve funkci přívlastkové, tak ve funkci přísudkové, resp. jako součást rozvitého jmenného přísudku se sponou:

**Tabulka 24 Další adjektiva**

| Další adjektiva  |
|--|
| <i>sportu věci</i> (TN2)   |
| <i>má velkou radost</i> (TN2)  |
| <i>Kluci vidí krabice vedle umělé láhev a nádoby</i> (TN6); <i>v krabici je umělé láhev a nádoby</i> (TN6) |
| <i>Lesní 12</i> (TN6)  |
| <i>Rodina rozmyslel co lepší výlet</i> (TN8)   |
| <i>Protože tam v park nechá krabice jídlo a napíše adresa</i> (TN10)                                       |

**Tabulka 25 Adjektiva v textu TN11**

| Adjektiva v textu TN11 ve funkci přívlastku   |
|---|
| <i>celé rodiče sedí v kuchyni; ještě uvidíme co další dobrý nápad; musíme uklízet celé doma; Celé rodiče kromě ne máma nechtěli; Pak máma si uvědomila co nejlepší napád tak Klára.; Rodiče říkali dobrý napád; Paní Lišková říkala „dobrý napád!</i> |
| Adjektiva v textu TN11 jako součást rozvitého jmenného přísudku se sponou   |
| <i>Rodiče odmítali, protože vstupenky je moc drahý; Ale tam lednička je prázdná jídlo; Venku bylo krásné počasí.; Rodiče bylo hodně spokojení; bylo baječný den.</i>  |

Nicméně při posuzování distribuce adjektiv (a slovních druhů obecně) je třeba zohlednit to, že roli zde hraje také textový vzor, resp. slohový postup, na jehož základě je konkrétní text vystavěn (srov. kap. 4.1). Pro každý z textů jsou typické jiné jazykové prostředky a také jiné slovní druhy. Z tohoto pohledu se budou například co do počtu adjektiv lišit texty vybudované na postupu vyprávěcím a texty popisné statické (popis osoby, věci, nějakého místa ap.). Lze předpokládat, že v textech popisných bude ve srovnání s texty narativními adjektiv více, protože cílem popisu je vyvolat v posluchači co nejpřesnější

<sup>89</sup> Zároveň jsou, jak upozorňuje např. Čechová (2011), specifická také svým významem a způsobem tvoření.

představu popisované osoby nebo objektu a vlastnosti osob, zvířat, věcí nebo jevů označovaných podstatnými jmény jsou vyjadřovány nejčastěji právě adjektivy. Jako příklad můžeme jeden z textů, které ve své práci o adjektivech v českém znakovém jazyce shromáždila Zahumenská (2009).<sup>90</sup>

Příklad:<sup>91</sup>

*Místnost je čtverec a má bílou barvu na zdi. Má jednu dveře, ale otevří. Tato tveře stojí stará a ošklivá maminka s její ošklivými synem. Maminka je vysoká, její obličej je velké čelo a rovné vlasy. Má bílou mašle na vlasy. Oči jsou „prasečí“ a její nos vypadá tmavě růžový. Ona vypadá jako alkohol. Její pusa je otevřená a má zuby, ale zbytek zubů nejsou. Její krk je tenký a postava vypadá jako babička. Její prsy nejsou hezký tvar a její břicho je zvětší a vypadá jako těhotná. Ona se nosí zelenými šatami s krátkými rukávy, bílými ponožkami a hnědými botami. Ona vydrží na ruku červenou taškou. Maminka stojí vedle její syna. Syn je ošklivý stejně jako u maminky. On je malý, ale vypadá frajer. Jeho obličej vypadá jako myš a vypadá opravdu našťvaného kluka. Má dlouhý nos a jeho pusa není otevřená a krk je krátkě tenký. On se nosí bílou mikinu s červenou pruhovanou barvou, modrými šortkáni a bílou \_\_\_\_\_, bílými ponožkami a červenými botami. Oba stojí proti stříbrné kočce, ale je hubená má dlouhý nos.*

Naproti tomu vyprávění se neobejde bez podstatných jmen (pojmenovávají např. hlavní postavy) a také bez sloves, zejména sloves dějových (nebo jinak akčních či činnostních), tedy sloves vyjadřujících nějakou akci, činnost. Slovesa jsou hybatelem příběhu, posouvají děj. Pro vyprávění jsou klíčová. Ve vyprávěních také můžeme očekávat slovní druhy, které se podílejí na vyjadřování okolností (místních, časových i jiných), za kterých děje probíhají (děj se odehrává na určitém místě a v určitém čase, hrdina vyprávění se často odněkud někam pohybuje apod.); jde zejména o spojení předložek a podstatných jmen a příslovce.

### **Zájmena**

Také repertoár zájmen užitých v analyzovaných textech není ani příliš široký (ve všech textech jsme identifikovaly pouze 26 zájmen), ani příliš pestrý (v textech jsme našli pouze 11 různých zájmen), srov. tabulka 26. Navíc se zdá, že v případě zájmen neslyšící autoři rezignují na jejich skloňování, v jiném než v 1. pádě, bylo v textech pouze uvedeno jedno zájmeno.

---

<sup>90</sup> Zahumenská (2009) se sice ve své práci věnuje primárně adjektivům v českém znakovém jazyce, součástí jejího výzkumu však byla i analýza písemných slohových prací, v nichž sledovala užívání adjektiv v češtině. Úkolem žáků vybraných středních škol pro sluchově postižené bylo co nejpodrobněji popsat všechny předměty a osoby vyskytující se na obrázku, který jim byl předložen.

<sup>91</sup> Jde o text studenta střední školy pro sluchově postižené, v době vzniku textu bylo autorovi mezi 16–25 lety, bližší informace v práci Zahumenské (2009) nelze dohledat.

## Tabulka 26 Zájmena

|   |
|---|
| <b>Osobní:</b>  |
| <i>Kluci poslal <b>ho</b> Liškovi (TN5); balík je pro rodinu Liškovi a <b>oni</b> divné. (TN8); Kluci vidí <b>oni</b> neuklízet (TN10)</i>  |
| <b>Přivlastňovací:</b>  |
| <i>Rodina souhlasila <b>její</b> nápad „Klára“; tam bylo věci od <b>náše</b>, co jsme nechali v parku (TN7); a rozbalili věci a viděli od <b>náše</b> (TN8); Protože jsou <b>jejich</b> jídlo (TN10)</i>  |
| <b>Ukazovací:</b>   |
| <i>listonoška doručili <b>to</b> rodina Liškovi; <b>To</b> byla ostuda.; neměli nechat <b>to</b> na parku (TN9); Pak tam které pracuje jako pošta uviděl <b>ten</b> balík (TN11)</i>  |
| <b>Vztažná:</b>   |
| <i>Rodiče tesili. <b>Co</b> tam mám krabice (TN5); Rodina přemýšlí <b>co</b> dnes planujeme (TN7); Lekli se a tam bylo věci od <b>náše</b>, <b>co</b> jsme nechali v park. (TN7) Rodina přemýšlí <b>co</b> lepší výlet a už vybrali jet do park (TN8); Tak celé rodiče sedí v kuchyni a povídají <b>co</b> bude dělat den. (TN11); Maminka Lišková povídala ještě uvidíme <b>co</b> další dobrý nápad.“ (TN11); „Pak máma si uvědomila <b>co</b> nejlepší napád tak Klára.“ (TN11); Pak tam <b>teré</b> pracuje jako pošta uviděl <b>ten</b> balík (TN11)</i> |
| <b>Neurčitá:</b>  |
| <i>Nakonec <b>všichni</b> souhlasili s holkou. (TN9); Potom <b>všichni</b> jí; <b>Všichni</b> hned otevří balík.; <b>Všichni</b> jsou šok. (TN10); Rodina Liška neví <b>něco</b> v krabici (TN6); po povídání a jedli <b>všechno</b> (TN7); Rodiče se těší <b>něco</b> objevilo balík, ... (TN11)</i>   |
| <b>Záporná:</b>   |
| <i>„<b>Nikdo</b> ochrana příroda“ (TN11); Tak dnešek doba <b>nikdo</b> ochrana příroda. (TN11)</i>  |

### Zájmena osobní

Zájmena osobní označují účastníky komunikace: zájmeno *já* označuje mluvčího (toho, kdo mluví), zájmeno *ty* adresáta (toho, ke komu mluví promlouvá), zájmeno *my* označuje mluvčího a další osoby, ke kterým se mluví řadí, zájmeno *vy* označuje více adresátů, ke kterým hovoří, může však označovat také pouze jednoho mluvčího při vykání (např. pro vyjádření úcty). Nenesou kategorii rodu a skloňují se (mohou mít různé tvary podle svého zapojení do věty). Zájmena *on*, *ona*, *ono*, *oni*, *ony*, *ona* zastupují jinou osobu / jiné osoby nebo objekt/objekty, o kterých mluví mluví (Cvrček, 2015, s. 255). Stejně jako zájmena *já*, *ty*, *my* a *vy* mění své (pádové) tvary podle zapojení do větné struktury, narozdíl od nich však vyjadřují rod.

V českém znakovém jazyce se zájmena osobní artikulují nejčastěji tvarem ruky D a pro jejich vyjadřování se využívá prostoru a pohybu rukou (Půlpánová, 2004, s. 19).

Zájmeno JÁ v českém znakovém jazyce<sup>92</sup> představuje subjekt, od něhož vychází sdělení a které organizuje (uspořádává) další subjekty – jak ty, které jsou v komunikaci přítomné, tak ty, které v komunikaci přítomné nejsou. Zájmeno TY,<sup>93</sup> označující adresáta přítomného v komunikaci, se umísťuje naproti JÁ, první ON/ONA se umísťuje vpravo od JÁ, druhé ON/ONA<sup>94</sup> vlevo od JÁ, třetí ON/ONA mezi JÁ a první ON/ONA<sup>95</sup> (k vyjadřování zájmen v českém znakovém jazyce Macurová – Bímová, 2001; Půlpánová, 2004, Multimediální cvičebnice pro kurz českého znakového jazyka, 2011 aj.).

Osobní zájmena ON/ONA v českém znakovém jazyce oproti češtině nerozlišují rod ani nemění svůj tvar. Český znakový jazyk navíc disponuje více prostředky pro vyjadřování většího počtu subjektů – např. MY-DVA, MY-ČTYŘI, MY-VŠICHNI, ONI-TŘI aj.<sup>96</sup>

Tyto „jinakosti“ ve vyjadřování zájmen v obou jazycích spolu s formální složitostí tvarů zájmen v češtině mohou být také důvodem, proč se neslyšící autoři v psaných textech zájmenům spíše vyhýbají a často raději na místech, kde by rodilý mluvčí češtiny použil zájmeno v odpovídajícím pádovém tvaru, užijí substantiva (k tomu též Benediktová, 2010; Čížková, 2010). V jiných případech, a to v pozicích, kde je vyžadováno doplnění například valencí slovesa, neslyšící autoři naopak zájmena vynechávají (např. ve větě z textu TN3 – *poštátka xxx (jim) dávala dopis.*), nebo je sice doplní, avšak v nesprávném tvaru.

### Zájmena přivlastňovací

Zájmena přivlastňovací úzce souvisejí úzce zájmeny osobními a „*odkazují k té či oné mluvnické osobě jako vlastníku*“ (Čechová, 2011, s. 224).

V českém znakovém jazyce jsou na místech, kde jsou umísťována osobní zájmena (viz výše), artikulována i odpovídající zájmena přivlastňovací (JÁ – MŮJ, TY – TVŮJ, ON – JEHO, ONA – JEJÍ). Český znakový jazyk vyjadřuje všechna přivlastňovací zájmena stejným tvarem ruky (rukou ve tvaru B), liší se jen orientací dlaně (JÁ – dlaň je orientována k tělu mluvčího, TY – od těla mluvčího, ON/ONA – vpravo od mluvčího). Naproti tomu v češtině je tvarová pestrost zájmen osobních i přivlastňovacích velká a není tedy překvapivé, že v nich nerodilí mluvčí chybují.

V našem materiálu se však ani zájmena přivlastňovací neobjevila ve velkém počtu. Dohledali jsme pouze čtyři doklady užití zájmen přivlastňovacích. Adekvátně bylo zvoleno zájmeno přivlastňovací ve větě *Rodina souhlasila její nápad „Klára“*, autor však

<sup>92</sup> Při artikulaci zájmena JÁ v českém znakovém jazyce ukazováček pravé ruky ve tvaru D směřuje směrem k mluvčímu sdělení a dotýká se jeho hrudi.

<sup>93</sup> Zájmeno TY je artikulováno tak, že ukazováček pravé ruky ve tvaru D směřuje od mluvčího směrem k adresátovi.

<sup>94</sup> Druhé, třetí a čtvrté zájmeno ON/ONA zastupuje/zastupují další osobu/osoby či objekt/objekty, o kterých se mluví (Macurová – Bímová, 2001; Půlpánová, 2004).

<sup>95</sup> Při artikulaci zájmena ON/ONA směřuje ukazováček pravé ruky ve tvaru D vpravo nebo vlevo od mluvčího (vpravo od mluvčího při artikulaci prvního ON/ONA, vlevo od mluvčího při artikulaci druhého ON/ONA, příp. mezi mluvčího a první ON/ONA při artikulaci třetího ON/ONA).

<sup>96</sup> Příklady artikulace těchto zájmen lze nalézt např. ve volně dostupné Multimediální cvičebnici pro kurz český znakový jazyk (2011).

použil nesprávný tvar – po slovese *souhlasila* chybí přeložka *s*, po níž by měl následovat 7. pád zájmena *její*, resp. substantiva *nápad*, celá část věty by měla mít podobu *rodina souhlasila s jejím nápadem*.

Další zájmeno přivlastňovací bylo užito ve větě *Protože jsou jejich jídlo* (TN10). Autor opět užil adekvátní zájmeno, dokonce v náležitém tvaru – je však třeba poznamenat, že v tomto případě však měl usnadněnou volbu – zájmeno *jejich* je nesklonné a svůj tvar nemění. Chybně je však vyjádřena shoda přísudku s podmínkem v čísle, rodilý mluvčí by ve větě použil také ukazovací zájmeno, srov. *Protože to je/bylo jejich jídlo*.

Z hlediska vyjadřování posesivity je zajímavé spojení *od naše*, které se objevilo v textech dvou autorů: *tam bylo věci od naše, co jsme nechali v parku* (TN7); *a rozbalili věci uvidět věci od naše* (TN8). Předložka *od* je v tomto spojení užita nadbytečně, v prvním případě je nenáležitý také slovosled a číslo slovesného tvaru, druhý příklad je méně srozumitelný. Domníváme se, že zvláště v prvním případě by mohlo jít o interferenci z českého znakového jazyka. Například autorka textu TN7 v českém znakovém jazyce využívá prostředku střídání rolí – když Liškovi dostanou balík, „vtěluje“ se do členů rodiny a ukazuje: VYBALIT-VĚCI + ZARAZIT + NAJEDNOU + **MOJE** + VĚCI + BÝT + MINULÝ + TÝDEN + NECHAT-VĚCI. V češtině by ale musela ve vyprávění této části příběhu použít sloveso ve 3. osobě čísla množného (s podmínkem *Liškovi* nebo nevyjádřeným podmínkem *oni*) a této slovesné osobě by mělo odpovídat i užité zájmeno *jejich* nebo *svoje* (to by však mohlo být také vynecháno). Věta by mohla být formulována následovně: *Lekli se, (protože) tam byly (jejich) věci, které nechali v parku.* nebo *Lekli se, (protože) tam viděli svoje věci, které nechali v parku.* Zájmeno *naše* by bylo možné napsat pouze v případě, že by autorka využila přímou řeč: *Lekli se a uvědomili si: „To jsou naše věci, které jsme nechali v parku.“*

### **Zájmena ukazovací**

Pomocí ukazovacích zájmen ukazujeme na určité osoby, zvířata, objekty a vlastnosti nebo se jimi odkazuje v textu, a to anaforicky (dopředu: *Měl jsem psa a ten pes...*) nebo kataforicky (dozadu: *Vyber si ten svetr, který se ti jeví líbí...*). Ve zkoumaných textech se zájmeno *to* objevilo jen čtyřikrát, pouze v textu TN11 však plnilo funkci odkazovací (srov. *Pak tam které pracuje jako pošta uviděl ten balík*). Naproti tomu v textu TN9 zájmeno *to* funkci ukazovací a odkazovací ani jednou neplní. V jednom případě má ukazovací zájmeno *to* funkci podmětu (srov. *To byla ostuda.*). Ve dvou dalších případech zájmeno *to* dle našeho názoru v psaném textu neukazuje ani neodkazuje, ale zastupuje substantiva, plní tedy roli zájmen osobních, srov. *listonoška doručili to* (zastupuje jméno *balík* nebo *krabice*) *rodina Liškovi* (TN9); *neměli nechat to* (může zastupovat substantivum *nepořádek*, příp. *krabice* apod.) *na parku* (TN9). Také v tomto případě můžeme uvažovat o vlivu českého znakového jazyka. Jestliže mluvčí v českém znakovém jazyce potřebuje ve svém sdělení uvést nějaký předmět, pojmenuje ho nejprve příslušným znakem (v tomto případě KRABICE, BALÍK aj.) a tzv. indexem (nejčastěji ve tvaru ruky D) ho lokalizuje na určité místo do prostoru. Toto umístění „platí“ po celou dobu projevu a mluvčí k němu odkazuje vždy, když je daný objekt předmětem sdělování, neopakuje



tedy jeho znak, ale tento znak zastupuje indexem. Domníváme se, že index, kterým se odkazuje ke konkrétnímu místu či objektu, může pronikat i do psané češtiny neslyšících v podobě ukazovacích zájmen *ten, to* apod., které někteří neslyšící pisatelé uvádějí místo pojmenování konkrétního předmětu nebo místo odpovídajícího osobního zájmena.

### Zájmena vztažná

Zájmeno *co* řadíme v češtině mezi zájmena **vztažná**.<sup>97</sup> Ta v češtině fungují především jako spojovací prostředky v souvětích, v nichž uvozují věty závislé na větách řídicích.<sup>98</sup> Domníváme se, že funkci spojovacího prostředku plní zájmeno *co* také téměř ve všech identifikovaných dokladech, i když formálně věty nebyly zkonstruovány tak, jak by je napsal rodilý mluvčí, a v několika případech (viz tabulka 27) by bylo vhodnější zvolit jiné vztažné zájmeno (*jaký* nebo *který*). V češtině bychom tento typ spojení vět zařadili nejspíše mezi tzv. korelativní spojení, které např. Čechová (2011, s. 330) vymezuje jako „*spojení řídicí věty se závislou větou, v němž je v řídicí větě odkazovací výraz zájmenné povahy (zájmeno nebo zájmenné příslovce se základem t-: ten, takový, tam, pro to...) a v závislé větě spojovací výraz (spojka, vztažné zájmeno nebo příslovce). Složené spojovací prostředky typu ten – kdo; takový – jaký; tak – že jsou korelativa.*“ Užití korelativního spojení v češtině je obligatorní pouze v některých případech, v jiných ne. Jejich náležitě užívání spadá mezi kompetence na vyšší úrovni, není snadné ani pro cizince, kteří se učí česky, ani pro neslyšící. Domníváme se, že rodilí mluvčí by ve svých projevech například užili jinak formulované konstrukce, viz tabulka 27.:

**Tabulka 27** Konstrukce se vztažným zájmenem *co*

| Konstrukce se vztažným zájmenem <i>co</i>                      | Ekvivalent ve většinové češtině                                    |
|--|--|
| <i>Rodiče tesili. Co tam mám krabice</i> (TN5)                 | <i>Rodiče se těšili na to, co je v krabici.;</i>                   |
| <i>Rodina přemýšlí co dnes planujeme.</i> (TN7)                | <i>Rodina přemýšlí o tom, co dnes bude dělat.</i>                  |
| <i>... věci od nás, co jsme nechali v park.</i> (TN7)          | <i>... svoje/jejich věci, které jsme nechali v parku.</i>          |
| <i>... přemýšlí co lepší výlet.</i> (TN8)                      | <i>přemýšlí, který výlet bude nejlepší.</i>                        |
| <i>... sedí v kuchyni a povídají co bude dělat den.</i> (TN11) | <i>... sedí v kuchyni a povídají si, co budou dělat během dne.</i> |
| <i>... ještě uvidíme co další dobrý nápad.</i> “ (TN11)        | <i>... ještě uvidíme, jaký bude další nápad.</i>                   |

Zájmeno *co* se objevilo ještě v dalším souvětí: *Pak máma si uvědomila co nejlepší napád tak Klára.*“ (TN11), v tomto případě však není vybráno zájmeno správně, vhodnější by

<sup>97</sup> Do skupiny zájmen vztažných patří v češtině dále zájmena *kdo, jaký, který, čím a jenž*.

<sup>98</sup> Stejnou funkci mají také vztažná příslovce (*kde, kdy, kam aj.*).

bylo v tomto kontextu užít spíše vztažné zájmeno  *který*  (srov.  *Pak si mám uvědomila, který nápad je nejlepší...* ) nebo spojku  *že*  (srov.  *Pak máma si uvědomila, že nejlepší nápad má Klára.* ).

Posledním dokladem užití zájmena vztažného, konkrétně zájmena  *které* , najdeme v textu autora TN11:  *Pak tam které pracuje jako pošta uviděl ten balík*  (TN11).

V tomto případě zájmeno  *které*  uvozuje vedlejší větu vloženou do věty hlavní a bylo vybráno adekvátně ke kontextu, ovšem autor nepoužil správný rod. Věta by v češtině rodilého mluvčího měla nejspíše tuto podobu:  *Pak tam/ta paní, která pracuje jako pošťačka, ...*  nebo  *Pak tam/ta paní, která pracuje na poště, ...*

### Zájmena neurčitá

Další skupinou zájmen, která se v textu objevila, byla zájmena neurčitá, konkrétně šlo o zájmeno  *všechen* , resp. jeho tvary  *všichni*  (v textu TN9 se objevilo jednou, v textu TN10 dokonce třikrát) a  *všechno*  (v textu TN7). Ve dvou textech bylo zaznamenáno zájmeno  *něco* , a to v textu TN6:  *Rodina Liška neví něco v krabici.*  a TN11:  *Rodiče se těší něco objevilo balík, ...*  Rodilý mluvčí češtiny by v tomto kontextu, podle našeho názoru, neurčité zájmeno nepoužil. Ekvivalentem první věty v češtině by mohla být věta:  *Rodina Liškova neví, co je v krabici* , ekvivalentem druhé věty věta  *Rodina Liškova se těší na to, co je v balíku* . Domníváme se, že i v tomto případě by mohlo jít o interferenci českého znakového jazyka.

Zájmeno  *všichni* <sup>99</sup> použil jednou autor textu TN9 a hned třikrát autor textu TN10. Oba autoři zájmeno  *všichni*  (1. p. č. mn.) použili ve všech případech správně.

### Zájmena záporná

V textech jsme zaznamenali pouze dva doklady užití zájmen záporných, a to v textu TN11: „ *Nikdo ochrana příroda* “;<sup>100</sup>  *Tak dnešek doba nikdo ochrana příroda.*  (TN11).

V obou případech autorka zvolila náležité zájmeno ve správném tvaru, v obou případech však také udělala stejnou chybu, resp. dvě chyby.

První spočívá ve slovnědruhově záměně, kdy namísto slovesa  *chránit*  použila příbuzné substantivum  *ochrana*  (k slovnědruhově záměně podrobněji výše), druhá souvisí s vyjadřováním záporu v češtině. Autorka se pokusila vyjádřit negaci, popřít obsah výpovědi, prostřednictvím záporu větného celkového.<sup>101</sup> V tomto případě je negována platnost obsahu přísudku vyjádřeného slovesem. K vyjádření negace je třeba užít nejen záporné zájmeno, ale k přísudkovému výrazu přidat také předponu (tzv. záporku)  *ne-*. Je

<sup>99</sup> Zájmeno  *všechen*  vyjadřuje význam úplného množství.

<sup>100</sup> Tato část textu je názvem vyprávění. Autorka textu č. TN11 byla jediná, kdo své vyprávění doplnil právě o název.

<sup>101</sup> Kromě záporu větného celkového je možné v češtině vyjádřit také zápor větný částečný (pokud popření větného obsahu platí jen omezeně, např.  *Tady nemůžeš spát.* ), členský (v případě, že popíráme zápor některého větného členu nebo části věty či výpovědi, např.  *Ne všude rostou stromy. Ne všichni si to uvědomují.* ) nebo lexikální (užitím záporných slov, např.  *neobratný, nepřítel, nevýhoda* ). Pro každý z těchto způsobů vyjadřování záporu lze využít širokou škálu jazykových prostředků, které se často vzájemně kombinují (Ke způsobům vyjadřování záporu v češtině srov. např. Čechová, 2011, a další jazykové příručky a mluvnice).

třeba opět upozornit na to, že také vyjadřování záporu je v češtině značně komplikovanou záležitostí, čeština disponuje řadou prostředků pro negaci celé výpovědi i pro negaci větného členu nebo části věty, rodilí mluvčí jsou schopni v rámci vyjádřeného záporu vnímat různé významové odstíny. Jde tedy o objektivně obtížnou část gramatiky, resp. morfosyntaxe češtiny. Případné nedostatky ve vyjadřování záporu mohou být u neslyšících ovlivněny způsobem vyjadřování záporu v českém znakovém jazyce. Repertoár prostředků podílejících se na vyjadřování záporu v českém znakovém jazyce je široký. Hendrychová (2011) na základě analýzy záznamů přirozených promluv uživatelů českého znakového jazyka dospěla ke zjištění, že jedním z nejfrekventovanějších způsobů vyjadřování negace v českém znakovém jazyce je užití tzv. nemanuálního záporu, tedy záporu vyjádřeného nemanuálním prostředkem (záporným kroucením hlavy ze strany na stranu společně se specifickou mimikou – přikrčeným nosem, čelem svraštělým dolů, mírným přimhouřením očí a spuštěním koutků úst), který bývá produkován společně s manuálním – záporným či kladným – znakem, v řadě případů ale bývá dokonce jediným projevem negace celé výpovědi. I to může mít vliv na to, jak neslyšící vyjadřují zápor v psané češtině, a to tak, že vypouštějí záporu u predikátu vyjádřeného slovesem (k záporu v českém znakovém jazyce podrobněji viz také Okrouhlíková – Hendrychová, 2019).

Závěrem lze k zájmenům v analyzovaném materiálu poznamenat, že jsme v textech neslyšících autorů na rozdíl od výzkumu Čížkové (2010, v tomto textu viz kap. 1.3.1)<sup>102</sup> nezaznamenali nadužívání osobních zájmen v pozici podmětu, kde by je rodilý mluvčí obvykle nenapsal. V pozici podmětu se osobní zájmeno (*oni*) objevilo pouze dvakrát ve dvou různých textech: *balík je pro rodinu Liškovi a oni divné.* (TN8); *Kluci vidí oni neuklízet* (TN10). V ostatních případech autoři v pozici podmětu užívali buď substantiva, případně podmět ponechali nevyjádřený.

Příčinu nadužívání osobních zájmen Čížková (2010) dává do souvislosti s interferencí z českého znakového jazyka – tzv. slovesa prostá (viz kap. 6.4) musejí být v ČZJ doplněna zájmenem, proto ho neslyšící často vyjadřují také v češtině. Nadužívání osobních zájmen v pozici podmětu může být u neslyšících podle Čížkové (2010) způsobeno také nejistotou v tom, jakou osobu užitý slovesný tvar zastupuje, proto raději ke slovesnému tvaru připojí i osobní zájmeno. Toto vysvětlení lze aplikovat i na výskyt osobních zájmen v pozici podmětu v námi analyzovaných textech – také slovesa DIVIT SE a NE/UKLÍZET, ekvivalenty českých sloves *divit se* a *neuklízet*, patří v českém znakovém jazyce mezi slovesa prostá.

I absence zájmena v překladech do českého jazyka je podle Čížkové způsobena vlivem znakového jazyka – tzv. shodová slovesa v ČZJ zájmena nevyjadřují, a proto je neslyšící nepíší ani při překladu do češtiny.

---

<sup>102</sup> Nadužívání osobních zájmen v pozici podmětu jakožto jeden z typických rysů textů psaných neslyšícími autory uvádějí také Benediktová (2010, s. 18) nebo Prokšová, Štindlová a Cíhová Hronová (2019, s. 34).

## Číslovky

### Tabulka 28 Číslovky

|  |
|--|
| <b>Číslovka v datu</b>   |
| 25. 5. sobota (TN7); 25. května (TN8); 25. května ráno (TN9)                       |
| <b>Číslovka v adrese</b>   |
| Lesní 12, Praha 1900 – 2x (TN6)  |
| <b>Číslovka – počet chlapců</b>  |
| TN2 ( <i>dvě kluci</i> , 2x), TN8 ( <i>dva kluci</i> ) a TN9 ( <i>dva kluci</i> ). |
| <b>Číslovka – časový údaj</b>  |
| <i>Tam zůstali dvě hodiny.</i>   |

Číslovky jsou slovním druhem, který vyjadřuje číselné významy, resp. (určitý nebo neurčitý) počet, kvantitu, pořadí apod.

Číslovky (zapsané čísla) použili ve svých textech tři autoři při zaznamenávání data, kdy se příběh odehrává (informace byla vyjádřena na kalendáři na prvním obrázku): TN7 (25. 5. sobota); TN8 (25. května) a TN9 (25. května ráno), a autor textu TN6 v adrese rodiny Liškových (Lesní 12, Praha 1900 – 2x). Pouze autoři tří textů uvedli číslovkami počet chlapců, kteří přijeli na louku při odjezdu rodiny Liškovy domů – šlo o autory textů TN2 (*dvě kluci*, 2x), TN8 (*dva kluci*) a TN9 (*dva kluci*). V textech ostatních autorů informaci o počtu chlapců nenajdeme, i když bychom ji mohli očekávat. Další informace, ke kterým by mohly být vztaženy nějaké číselné významy, v obrázkovém příběhu uvedeny nejsou, a autoři textů, vyjma autorky textu TN11, nebyli natolik invenční, aby je při konstruování příběhu doplnili (například při uvádění potravin a sportovních potřeb, které Liškovi sbalili do krabice apod., nebo při uvádění doby, kterou na louce strávili). Autorka textu TN11 uvedla ve svém textu číselný údaj, který se vztahoval k době, kterou Liškovi strávili na pikniku. Tato informace na obrázku explicitně uvedena nebyla, autorka si ji domyslela. Časový údaj vyjádřila správně, slovosled ale správný není, srov. *Tam zůstali dvě hodiny*. Nízká frekvence výskytu číslovek v analyzovaných textech však vyplývá spíše z charakteru příběhu a neříká nic o tom, že by neslyšící slovní druh číslovky používali méně.

Výzkumu číslovek v českém znakovém jazyce se zabývala Šebková (2005), blíže se s nimi lze seznámit například v práci Šebkové a Novákové (2008). V českém znakovém jazyce se vymezuje mnohem více druhů číslovek než v češtině. Podoba znaků pro vyjadřování číselných významů v českém znakovém jazyce závisí především na typu počítaného předmětu. Jiný tvar číslovky se používá při počítání peněz, hodin, let, pořadí (jiný tvar má číslovka pro pořadí v nějaké soutěži jiný tvar číslovka pro určení ročníku základní školy). Podobu číslovek v českém znakovém jazyce často determinuje inkorporace číslovky do jména označujícího počítaný předmět. (Konkrétní příklady užívání číslovek viz Multimediální cvičebnice pro kurz český znakový jazyk, 2011). Vzhledem k odlišnému způsobu vyjadřování číslovek v českém znakovém jazyce by jistě bylo zajímavé sledovat, zda a jak se tato jinakost promítá do psaného projevu neslyšících

pisatelů. Výzkum zaměřený speciálně na vyjadřování číslovek v psané češtině neslyšících zatím proveden nebyl.

### Neohebné slovní druhy

Z neohebných slovních druhů mají v analyzovaných textech největší zastoupení předložky, které ve spojení se substantivy vyjadřují nejčastěji adverbialní významy lokální, a to dynamické i statické, a vazby předmětné, podrobněji viz kap. 6.3.5.

### Příslovce

Konkurenčními prostředky pro vyjadřování okolnostních významů jsou příslovce, jejich počet v textech je však ve srovnání s počtem předložkových spojení nižší, navíc jejich repertoár není příliš pestrý. Ve všech textech jsme identifikovali pouze jedenáct různých druhů příslovcí času, šest různých přísloví místa, tři různá příslovce způsobu a jedno příslovce míry.

Počtem a pestrostí použitých adverbii se odlišují i jednotlivé texty, například autor textu TN6 nepoužil ve svém textu žádné adverbium, v textech TN1, TN3 a TN4 najdeme pouze jedno adverbium, v textech TN5, TN8, TN9 po třech adverbiích. Více adverbii – celkem sedm – je možné najít v textech TN7 a TN10. Počtem i rozsahem repertoáru použitých adverbii se od ostatních textů výrazně liší text TN11. Autorka ve svém vyprávění použila celkem 27 adverbii, z toho devětkrát adverbium *pak* a osmkrát adverbium *tam*. Adverbia *pak* a *tam* se sice v jejím textu často opakují a celkový počet adverbii významně navyšují, ale i v případě, že bychom tato adverbia nebrali v potaz, i zbývající počet adverbii – celkem devět – je vyšší než u ostatních textů (příčemž adverbium *venku* je užito dvakrát).

### Tabulka 29 Příslovce času

| příslovce času   |
|--|
| dnes: <i>Rodina přemýšlí co <b>dnes</b> planujeme.</i> (TN7)   |
| brzy: <i>Už <b>brzy</b> večer.</i> <sup>103</sup> (TN10)   |
| dále: <i>Děti <b>dalé (dále)</b> hrajou tenis.</i> (TN10)  |
| dřív: <i>Máma a táta <b>dřív</b> vstávali než děti.</i> (TN11)   |
| hned: <i>A <b>hned</b> vynahoval balík.</i> (TN7); <i>Všichni <b>hned</b> otevří balík.</i> (TN10)   |
| ještě: <i>Maminka Lišková povídala <b>ještě</b> uvidíme co další dobrý nápad</i> (TN11);   |
| odpoledne: <i>V sobotu <b>odpoledne</b>.</i> (TN10)  |
| <i>pak: <b>Pak</b> jedou do park.</i> (TN10); <i><b>Pak</b> si uvědomila, že ...</i> (TN11); <i><b>Pak</b> budeme těžký (těžko) chodit</i> (TN11); <i><b>Pak</b> Petr říkal půjdeme bazén tam budeme zábava</i> (TN11); <i><b>Pak</b> Petr s Klárou hráli tenis s míčem.</i> (TN11); <i>Tam zůstali dvě hodiny <b>pak</b> odešli domů.</i> (TN11); <i><b>Pak</b> stalo kluci jeli na kole, ...</i> (TN11); <i><b>Pak</b> tam které pracuje jako pošta uviděl ten balík</i> (TN11); <i><b>Pak</b> rodiče litovali</i> (TN11); <i>Rodiče se těší něco objevilo balík, <b>pak</b> otevřeli a lekli tam jídlo a talíři.</i> (TN11) |

<sup>103</sup> Výraz *večer* má sice význam časový, ale v tomto kontextu jde o substantivum ve funkci podmětu.

|   |
|---|
| pořad: <i>Rodina se šokovali a pořad zíra na věci.</i> (TN7)  |
| potom: <b>Potom</b> <i>paní Lišková šoká, ...</i> (TN6); <b>Potom</b> <i>rodina odjela domů.</i> (TN9); <b>Potom</b> <i>všichni jí.</i> (TN10); |
| později: <i>O <b>později</b> týden paní pošta nesla balík.</i> (TN7)  |
| ráno: <i>V sobotu dne 25. května <b>ráno</b>, rodina Liškovi přemýšleli, ...</i> (TN9); <i>jdou snídaně <b>ráno</b>.</i> (TN11);                |

V tabulce 29 je možné zaznamenat velký počet příslovčí *pak* v textu TN11. Autorka tohoto příslovce nadužívá, ve většině případů by ho bylo možné vynechat a smysl textu by se nijak nezměnil. nadbytečné užívání tohoto (ani jiného) příslovce jsme v jiném textu nezaznamenali, nicméně objevuje se i v textech slyšících autorů.

### Tabulka 30 Příslowce způsobu a míry

|   |
|---|
| <b>Příslowce způsobu</b>  |
| hodně: <i>Rodiče bylo <b>hodně</b> spokojeni.</i> (TN11);                             |
| horko: <i>Ale děti nechtěli, protože venku <b>horko</b>.</i> (TN11)                   |
| těžko: <i>Pak budeme <b>těžký (těžko)</b> chodit</i> (TN11)                           |
| <b>Příslowce míry</b>   |
| moc: <i>Rodiče <b>moc</b> styděla.</i> (TN5); <i>Klára <b>moc</b> se těší.</i> (TN11) |

### Tabulka 31 Příslowce místa

|  |
|--|
| <b>Příslowce místa</b>   |
| domů: <i>Rodina jedeme <b>domu (domů)</b>.</i> (TN1); <i>Už jede <b>domů</b>.</i> (TN2); <i>Rodina odjedou <b>domů</b>.</i> (TN3); <i>Rodina Liškových odejeme vrátíme jedeme <b>domů</b>.</i> (TN4); <i>Rodiče odešli <b>domů</b>.</i> (TN5); <i>Odešli <b>domů</b>, ...</i> (TN7); <i>Už je večer, rodina museli jet <b>domů</b>.</i> (TN8); <i>A odjeli auto <b>domů</b>.</i> (TN8); <i>Potom rodina odjela <b>domů</b>.</i> (TN9); <i>Tam zůstali dvě hodiny pak odešli <b>domů</b>.</i> (TN11)  |
| tam: <i>Rodice testili. Co <b>tam</b> mám krabice.</i> (TN5); <i>Protože byli <b>tam</b> bordel.</i> (TN5); <i>A <b>tam</b> zastavili.</i> (TN7); <i>Lekli se a <b>tam</b> bylo věci od naše.</i> (TN7); <i><b>Tam</b> má krabice napsáno adresa od Liškovi.</i> (TN8); <i>Protože <b>tam</b> v park nechá krabice jídlo a napíše adresa.</i> (TN10); <i>Pak Petr říkal půjdeme bazén <b>tam</b> budeme zábava</i> (TN11); <i>Ale <b>tam</b> lednička je prázdná jídlo.</i> (TN11); <i>Za hodinu přinese jídlo <b>tam</b> bylo bageta, banány, sýry, ...</i> (TN11); <i>tak půjdeme auto do parku. <b>Tam</b> už sedíme a jíme.</i> (TN11); <i><b>Tam</b> zůstali dvě hodiny pak odešli domů.</i> (TN11); <i>uviděli parku <b>tam</b> nepořádek.</i> (TN11); <i>Pak <b>tam</b><sup>104</sup> které pracuje jako pošta uviděl ten balík</i> (TN11); <i>Rodiče se těší něco objevilo balík, pak otevřeli a lekli <b>tam</b> jídlo a talíři.</i> (TN11) |

<sup>104</sup> Není jasné, zda v tomto případě autorka nezaměnila formálně podobné příslovce *tam* a ukazovací zájmeno *ta* (*paní*).

ven: *Klára che jít ven.* (TN3); ... *pojede do parku (ven).* (TN3) *Rodina jedou do parku (ven).* (TN3);<sup>105</sup>

venku: *Ale děti nechtěli, protože venku horko* (TN11); **Venku** bylo krásné počasí. (TN11)

### **Příslovce *tam***

Zvláštní pozornost zasluhuje příslovce *tam*. Ze skupiny přísloví místa bylo ve zkoumaných textech zastoupeno nejčastěji, a to celkem 14 x (2x v textu TN5, 2x v textu TN7, 1x v textech TN8 a TN10 a 8x v textu TN11).

V některých případech odkazuje k místu děje, o kterém se píše v předcházející větě, v několika případech však může překvapit užití odkazovacího příslovce *tam* na místě, kde je zároveň uvedeno místní určení (vyjádřené spojením předložky a substantiva). V těchto případech můžeme užití odkazovacího příslovce *tam* považovat za nadbytečné. Domníváme se, že autoři těchto dokladů (především autorka textu TN11) mohli užití příslovce *tam* vlivem českého znakového jazyka. Pokud mluvčí chce ve svém projevu uvést nějaké místo nebo objekt, pojmenuje ho odpovídajícím znakem (PARK, LOUKA, BAZÉN, ŠKOLA aj.) a tzv. indexem (nejčastěji tvarem ruky D) ho umístí do určitého prostoru. Toto umístění je fixováno po celou dobu projevu a mluvčí k němu odkazuje pokaždé, když je místo nebo objekt předmětem sdělení. Domníváme se, že index, kterým se odkazuje ke konkrétnímu místu či objektu, může pronikat i do psané češtiny neslyšících v podobě odkazovacího příslovce *tam*, které někteří neslyšící pisatelé uvádějí před pojmenováním určitého místa nebo za ním.

Jak jsme již uvedli výše, příslovce nebyla ve sledovaných textech frekventovaným slovním druhem, na druhé straně je však jejich nízké zastoupení v textech „kompenzováno“ příslovečnými určeními vyjadřujícími nejrůznější okolnosti děje, která vznikla spojením předložky a substantiva. K předložkovým spojením podrobněji viz kap. 6.3.5.

### **Spojky a spojovací výrazy**

Taktéž počet i repertoár spojek (a spojovacích prostředků obecně) je v analyzovaných textech omezený, nejčastěji se v textech objevuje spojka *a* (v textech se objevuje jakožto výraz spojující několikanásobné větné členy i věty do souvětí), *protože*, *že*, *ale*. Jako spojovací výrazy fungují také vztažná zájmena *co* a *který* (viz kap. 6.3.2, část o zájmenech vztažných) a odkazovací příslovce *kam* a *odkud*.

Počtem a repertoárem spojek se opět liší i jednotlivé texty – například autor textu TN5 v celém vyprávění použil pouze dva spojovací výrazy – jednou vztažné zájmeno *co* a pouze jednou také spojku *a*, a to pro spojení členů několikanásobného předmětu – *Rodina připravili jídlo a věci*. Je však třeba poznamenat, že tento autor – narozdíl od ostatních autorů – použil pro spojení členů několikanásobného podmětu *tatínek* –

<sup>105</sup> Zvláštností textu TN3 je to, že příslovce *ven* uvádí v závorce za dalším určením místa *do parku*. Proč autor uvádí slovo *ven* v závorce za spojením *do parku*, není bohužel zřejmé.

*maminka, tatínek – máma, Klára – Petr* namísto spojky *a* předložku *s* a ve všech případech náležitý tvar jména, který po této předložce následuje (tj. tvar sedmého pádu): *tatínek s maminkou, tatínek s mámou* (2x), *Petr s Klárou*. Mezi texty s nízkým počtem dokladů užívání spojek a spojovacích výrazů patří také text TN1 (4 užití spojky *a*, jiný spojovací výraz v textu není), TN4 (pouze jeden doklad spojovacího výrazu – zájmenného příslovce *kam*) nebo text TN6 (3 užití spojky *a*, jednou neurčité zájmeno *něco* ve funkci spojovacího výrazu). Podrobně zastoupení spojek a dalších slovních druhů ve funkci spojovacích výrazů v jednotlivých textech dokumentuje tabulka 32.

Nízká frekvence spojovacích výrazů je dána způsobem, jakým neslyšící autoři z našeho výzkumu konstruovali své texty. Častým jevem je hromadění jednotlivých vět za sebou bez propojení spojovacím prostředkem. O spojovacích výrazech a způsobech spojování výpovědí ve zkoumaných textech více v kap. č. 6.6.

**Tabulka 32 Zastoupení spojek a spojovacích výrazů v jednotlivých textech**

|      | a –<br>SV <sup>106</sup> | a –<br>NVČ <sup>107</sup> | protože | že | ale | co | kam | odkud | které | něco | celkem |
|------|--------------------------|---------------------------|---------|----|-----|----|-----|-------|-------|------|--------|
| TN1  | 2x                       | 2x                        | –       | –  | –   | –  | –   | –     | –     | –    | 4x     |
| TN2  | 2x                       | 4x                        | 1x      | 2x | –   | –  | –   | –     | –     | –    | 9x     |
| TN3  | 4x                       | 3x                        | –       | –  | –   | –  | –   | –     | –     | –    | 7x     |
| TN4  | –                        | –                         | –       | –  | –   | –  | 1x  | –     | –     | –    | 1x     |
| TN5  | –                        | 1x                        | –       | –  | –   | 1x | –   | –     | –     | –    | 2x     |
| TN6  | 1x                       | 2x                        | –       | –  | –   | –  | –   | –     | –     | 1x   | 4x     |
| TN7  | 9x                       | –                         | –       | –  | 1x  | 2x | –   | –     | –     | –    | 12x    |
| TN8  | 7x                       | 6x                        | 2x      | 1x | –   | 1x | 1x  | –     | –     | –    | 18x    |
| TN9  | 4x                       | –                         | –       | –  | 1x  | –  | 1x  | –     | –     | –    | 6x     |
| TN10 | –                        | 4x                        | 2x      | 1x | 1x  | –  | –   | 1x    | –     | –    | 9x     |
| TN11 | 6x                       | 6x                        | 4x      | 4x | 2x  | 3x | –   | –     | 1x    | 1x   | 27x    |

### 6.3.3 Jmenný rod

To, že kategorie jmenného rodu představuje pro neslyšící Čechy závažný problém a že se v této oblasti gramatiky potýkají s velkými obtížemi, doložila ve svém výzkumu Wagnerová (2009, viz kap. 1.3.1). I ve shromážděných textech jsme našli několik dokladů neadekvátního využívání jmenného rodu, srov. tabulka 33.

**Tabulka 33 Nesprávný rod ve shodě přísudku s podmínkem**

<sup>106</sup> SV – spojka *a* jako ve funkci spojovacího prostředku spojujícího věty do souvětí.

<sup>107</sup> NVČ – spojka *a* ve funkci spojovacího prostředku v rámci několikanásobného větého členu.



|  |
|--|
| <b>Rod ve shodě přísudku s podmětem</b>    |
| <i>bylo (byl) nepořádek</i>                |
| <i>paní pošta nesl (nesla)</i>             |
| <i>listonoška doručil (doručila) (TN9)</i> |
| <i>bylo (byl) baječný den (TN11)</i>       |
| <i>poštačka přinesl (přinesla) (TN1)</i>   |
| <i>listonoška doručil (doručila) (TN9)</i> |

**Tabulka 34 Nesprávný rod ve shodě číslovky a podstatného jména**

|  |
|--|
| <b>Rod ve shodě číslovky a podstatného jména</b> |
| <i>dvě (dva) kluci (TN2)</i>                     |

**Tabulka 35 Nesprávný rod – zájmeno pro 3. osobu**

|  |
|--|
| <b>Rod – zájmeno pro 3. osobu</b>          |
| <i>Kluci posli ho (ji – krabici) (TN5)</i> |

**Tabulka 36 Nesprávný rod ve shodě přídavného jména a podstatného jména**

|   |
|---|
| <b>Rod ve shodně přídavného jména a podstatného jména</b> |
| <i>umělé (umělá, resp. umělohmotná či plastová) láhev</i> |

Dokladů nesprávného užití rodu v analyzovaných textech je ale méně, než jsme předpokládali. Tento fakt ovšem není důkazem toho, že by neslyšící autoři těchto textů kategorii rodu zvládali, ale je dán spíše tím, že v textech jen výjimečně použili v pozici přídavná jména, zájmena, číslovky ve spojení s podstatným jménem (tedy například v pozici přívlastku shodného) nebo přísudek v minulém čase – tedy struktury, kde by se ne/znalost rodu mohla ukázat. Větší množství chyb v rodě bychom zřejmě našli v textech s větší frekvencí adjektiv – např. v textech popisných (srov. kap. 6.3.2, část o adjektivech).

Vysvětlení toho, proč neslyšící stejně jako nerodilí mluvčí v užívání jmenného rodu chybují, spočívá především v tom, že pro nerodilé mluvčí češtiny jde často o kategorii neznámou (například v českém znakovém jazyce znaky ekvivalentní substantivům v češtině rod nevyjadřují) a že pravidla pro správné určování rodu a jeho náležité užívání rodu nejsou jednoduchá. V češtině je jmenný rod kategorií gramatickou. Pomocí jmenného rodu jména klasifikujeme a přiřazujeme k deklinačním typům. Podle rodu dělíme substantiva do tří skupin (na substantiva rodu mužského – životného a neživotného, ženského a středního), přičemž pro zařazení substantiva k určitému rodu je rozhodující koncovka substantiva, nikoli rod přirozený, ten s rodem gramatickým koreluje pouze u substantiv pojmenovávajících osoby, národnosti, povolání a zvířata.

Rod vyjadřují také přídavná jména, většina zájmen,<sup>108</sup> číslovky, slovesné tvary přičestí l-ového a trpného a přechodníky. V tvarech jmen je vyjádřen v koncovce pádové, u přechodníků a přičestí je vyjadřován v rodové koncovce. Pro rodilého mluvčího není problém rod určit (pokud si není jistý, doplní slovo příslušným ukazovacím zájmenem *ten – ta – to*), avšak pro cizince učící se češtinu jako cizí/druhý jazyk (zvláště pro Neslovany) a taktéž pro neslyšící Čechy nejde o samozřejmou a snadnou záležitost. Musí si osvojit principy přiřazování substantiv k příslušnému rodu (základním principem je vycházet z tvaru nominativu singuláru, resp. z jeho koncovky: u velké části substantiv v češtině lze rod určit pouze podle koncovky – na konsonant končí většinou maskulina, pro feminina jsou typické koncovky *-a* a *-ost*, pro neutra koncovky *-o* a *-í*; řada substantiv však končí v nominativu singuláru např. na koncovku *-e* a je třeba se naučit, podle jakých kritérií se daná substantiva k jednotlivým rodům přiřazují) a musí pochopit také to, že znalost rodu substantiv je klíčová pro adekvátní užívání dalších prostředků – např. shody přívlastku shodného (vyjádřeného přídavným jménem, zájmenem, číslovkou) s podmětem či s předmětem nebo shodu slovesného přísudku (vyjádřeného slovesem v minulém čase) s podmětem, kdy jméno, resp. jeho rod, určuje rod prostředku, se kterým se spojuje, tvoří skladební dvojici. Jinými slovy řečeno, u substantiv je rod syntakticky nezávislý (neproměňuje se v závislosti na jejich funkci ve větě),<sup>109</sup> avšak u adjektiv, většiny zájmen, u řady číslovek a u jmenných částí slovesných tvarů (u přechodníků, přičestí)<sup>110</sup> se rod mění, syntakticky závisí na rodě řídicího substantiva (nebo jeho ekvivalentu), resp. s tímto substantivem se v rodě shoduje.<sup>111</sup>

#### 6.3.4 Užití pádových forem

Jedním z typických rysů textů psaných českými neslyšícími je záměna pádových koncovek. Užívání náležitých jmenných koncovek, resp. náležitých pádových forem, představuje velmi obtížný aspekt komunikace v češtině nejen pro neslyšící, ale i pro nerodilé mluvčí češtiny, zvláště pak pro ty, jejichž mateřské jazyky kategorii pádu nemají, nebo pro ty, v jejichž mateřských jazycích se užívá jen několik málo pádových forem. Pád je pro ně kategorií značně složitou a abstraktní,<sup>112</sup> jak upozorňují např. Prokšová, Šindlová a Cíchová Hronová (2019). Cvrček (2015, s. 170) vysokou míru abstraktnosti kategorie pádu vysvětluje tím, že pády, na rozdíl od kategorie rodu<sup>113</sup> a čísla u jmen nebo kategorie času sloves, „nemají v mimojazykové realitě ... jednoznačné modely.“ Užívání (náležitých) pádových forem v češtině je provázáno nejen s problematikou skloňování,

<sup>108</sup> Ne však všechna, například zájmena osobní *já, ty, my, vy* jsou bezrodá.

<sup>109</sup> Platí to také pro zájmena *kdo* a *co* a pro zájmena od nich dovozená a pro některé číslovky, např. *nula, milión* aj. (srov. Adam, 2015).

<sup>110</sup> Jejich funkcí ve větě je funkce přívlastku, přísudku nebo jeho části a doplňku (Adam, 2015, s. 15).

<sup>111</sup> V případě, že je „řídícím výrazem bezrodé osobní zájmeno, je rod dán přirozeným rodem jeho referentu“ (Adam, 2015, s. 15).

<sup>112</sup> Jak však upozorňuje Čechová a Styblík (1998), kategorie pádu je obtížnou a abstraktní také pro žáky-rodilé mluvčí češtiny, dokonce ji označují jako nejobtížnější ze všech jmenných kategorií.

<sup>113</sup> Mimojazyková realita se do kategorie rodu promítá jen částečně, a to u substantiv pojmenovávajících osoby, povolání, národnosti, zvířata apod. – viz výše.

ale i s valencí sloves, resp. s předložkovým systémem češtiny (Prokšová, Štindlová, Cíchová Hronová, 2019, s. 33). Valence sloves je schopnost slovesa vázat na sebe další větné členy: sloveso<sup>114</sup> v české větě vyžaduje kvůli sémantické kompletnosti doplnění dalším prvkem – jménem v určitém (pádovém) tvaru nebo spojením předložky se jménem v předepsaném tvaru (tzv. předložkovou vazbou).

Pádový systém češtiny je poměrně složitý kvůli velkému množství pádů (disponuje sedmi pády pro číslo jednotné a sedmi pro číslo množné), čeština je dokonce, jak uvádí Čermák (2011, s. 143), ze slovanských jazyků formálně i počtem pádů nejbohatší; na druhé straně může být komplikací také to, že žádné české podstatné jméno nemá sedm různých koncovek pro číslo jednotné a sedm různých koncovek pro číslo množné – některé koncovky v různých pádech stejného podstatného jména mají stejnou podobu<sup>115</sup> – a že některé koncovky mohou mít více významů.<sup>116</sup> Složitost pádového systému v češtině je dále posílena tím, že se při skloňování často mění také kmen slova (srov. Cvrček, 2015),<sup>117</sup> nebo tím, že některá substantiva mohou mít dubletní koncovky (srov. Cvrček, 2015).<sup>118</sup> Neslyšícím také nemusí být zcela jasné, jaké funkce jednotlivé pády mají.

Svůj vliv může mít také to, jakým způsobem je problematika pádů neslyšícím žákům předkládána. Příčiny obtíží v pádovém systému češtiny lze vidět i v tom, že neslyšící žáci jsou s pádovým systémem češtiny ve školách seznamováni nevhodnými metodami, výuka je často zaměřena na vertikální prezentaci pádů, soustředí se tedy spíše na naučení se všech tvarů, nikoli však horizontálně, tj. na funkci jednotlivých pádů. Tento přístup dokumentují učební materiály určené žákům se sluchovým postižením Učíme se češtinu z nakladatelství Septima.<sup>119</sup> Učebnice ze Septimy (srov. např. Lacinová, 2000, 2001a, 2001b) seznamují žáky s tvary jednotlivých pádů, ale chybí v nich propojení formálního hlediska s hlediskem funkčním, tj. žáci nejsou vedeni k tomu, aby pochopili, co to vlastně kategorie pádu je, čemu slouží a co vyjadřuje.

Prokšová, Štindlová a Cíchová Hronová (2019, s. 30) doporučují prezentovat neslyšícím žákům pády horizontálně, a to z toho důvodu, „*aby bylo možné v rámci zvolených komunikačních situací vyložit jednotlivé pádové funkce.*“ Teprve až se žáci seznámí s (centrálními) funkcemi jednotlivých pádů, doporučují seznámit je s vertikálním schématem pádového systému, tj. se vzory jednotlivých podstatných (resp. všech) jmen. Ve zkoumaných textech jsme identifikovaly velké množství dokladů nestandardního užívání pádových koncovek: neslyšící autoři pádové koncovky (tvary jmen) v textech

---

<sup>114</sup> Valence se v češtině netýká jen sloves, ale také většiny přídavných podstatných jmen ze sloves odvozených.

<sup>115</sup> Tento jev je označován jako tzv. pádový synkretismus (Cvrček, 2015) nebo homomorfie (Adam, 2015). Srov. například substantivum *cvičení*, které má shodné všechny singulární koncovky (kromě 7. p.), v plurálu mají stejné zakončení také 1., 4. a 5. p.

<sup>116</sup> Koncovky jmen mohou kumulovat více významů najednou – např. ve tvaru slova *kočk-ami* nese koncovka *-ami* současně tři významy: rod ženský, 7. pád, plurál.

<sup>117</sup> Srov. např. substantiva *rajče*: 1. p. sg. *rajče*, 2. p. sg. *rajčete*, 1.p. pl. *rajčata*; *domeček*: 1. p. *domeček*, 2. p. sg. *domečku* aj.

<sup>118</sup> Srov. např. substantiva *balíček*: 6. p. pl. (v) *balíčcích/v balíčcích*; 2. p. pl. *přítelkyň/přítelkyní* aj. Tento jev je označován jako tvarová synonymie nebo jako polymorfie (Adam, 2015).

<sup>119</sup> V tomto případě je otázkou, jak tyto učební materiály označovat. Nejde ani o učebnice, ale ani o pracovní sešity. Jde spíše o pracovní sešity, kromě cvičení a úkolů však obsahují také výklad učiva, tabulky apod.

buď zaměňovali, nebo pozice, které jsou vyžadovány valencí slovesa, neobsazovali – viz tabulka 37.

**Tabulka 37** Doklady problematického užití pádových tvarů

| <b>Záměna pádových tvarů</b>   |
|--|
| <i>musí děkovat dvě kluci (dvěma klukům)</i> (TN2)   |
| <i>rodina Liškových naha</i> <sup>120</sup> (nechala?) <i>pust</i> (prázdnou?) <sup>121</sup> <b>krabice (krabici)</b> <i>na země</i> (zemi) (TN4) |
| <i>kluci uvidili</i> (uviděli) <i>naha</i> (?) <sup>122</sup> <b>krabice (krabici)</b> <i>na země</i> (zemi) (TN4)                                 |
| <i>dála</i> <b>krabice (krabici)</b> (TN4)   |
| <i>kluci poslal ho</i> <b>Liškovi (Liškovým)</b> (TN5)   |
| <i>tata s mamou vzáli</i> <b>krabice (krabici)</b> (TN5)   |
| <i>rodiče otevřil</i> <b>krabice (krabici)</b> (TN5)   |
| <i>pan Liška připravuje</i> <b>deka (deku) a krabice (krabici)</b> (TN6)   |
| <i>rodina nevemzou</i> <b>krabice (krabici)</b> (TN6)  |
| <i>výlet s dekou a jídla</i> ( <b>jídlem</b> ) (TN8)   |
| <i>odjeli</i> <b>auto (autem)</b> <i>domů</i> (TN8)  |
| <b>krabice (krabici)</b> <i>nechá na louce</i> (TN8)   |
| <i>neuklízeli</i> <b>krabice (krabici)</b> (TN8)   |
| <i>nechá</i> <b>krabice (krabici)</b> (TN8)  |
| <i>Děti se hráli</i> (hrály) <b>badmintonem (badminton)</b> (TN9)  |
| <i>nechali zbytkem</i> ( <b>zbytky</b> ) (TN9)   |
| <i>dva kluci uklízeli</i> <b>zbytkem (zbytky)</b> (TN9)  |
| <i>všimli xxx (si)</i> <b>adresu (adresy)</b> (TN9)  |
| <i>listonoška doručil</i> (doručila) <i>to (ji)</i> <b>rodině Liškovi (Liškově nebo Liškových)</b> (TN9)   |
| <i>nechá</i> <b>krabice (krabici)</b> (TN10)   |
| <i>nikdo ochrana</i> (nechrání) <b>příroda (přírodu)</b> (TN11)  |
| <b>Chybějící valenční doplnění</b>   |
| <i>poštátka xxx (jim; Liškovým; rodině)</i> <i>dávala dopis.</i> (TN3)   |
| <i>rodiče přepravuje xxx (jídlo; občerstvení; jídlo a pití)</i> <i>na podlahu</i> (zemi) (TN3)   |
| <i>Paní přinese xxx (balík; krabici)</i> <i>do</i> (na) (adresu) <i>Praha 1900</i> (TN6)   |
| <i>Dali xxx (ho; balík)</i> <i>na poště</i> (poštu) (TN11)   |
| <i>které pracuje jako jako pošta uviděl ten balík, tak poslala xxx (ho)</i> <i>do Liška byt</i> (bytu Liškových) <sup>123</sup> (TN11)             |
| <i>Pak xxx (ho)</i> <i>otevřeli</i>  |
| <i>Pak rodiče litovali xxx (toho, co udělali; jak se chovali apod.)</i>  |

<sup>120</sup> Význam této jednotky nelze jednoznačně identifikovat, tomu níže kap. 6.4.2, neexistující tvary sloves.

<sup>121</sup> Význam této jednotky nelze jednoznačně identifikovat, k tomu níže.

<sup>122</sup> Význam této jednotky nelze jednoznačně identifikovat, k tomu níže, kap. 6.4.2 neexistující tvary sloves.

<sup>123</sup> Nesprávný slovosled.

Velmi dobře lze demonstrovat problematiku ne/zvládnání pádového systému češtiny na příkladu substantiva *krabice*, které autoři většiny analyzovaných textů použili. Je možné všimnout si poměrně častého nenáležitého užití pádového tvaru u slova *krabice* v bezpředložkových vazbách po slovesech vyžadujících jméno ve 4. p. Alespoň jeden doklad neadekvátního užití jsme našli ve všech textech, v nichž bylo slovo *krabice* použito, tedy v textech TN4, TN5, TN6, TN8, TN9 a TN10 (autoři textů TN1, TN2, TN3, TN7 a TN11 slovo *krabice* ve svých vyprávěních nepoužili). Správné užití v bezpředložkových spojeních jsme zaznamenali pouze ve dvou textech, srov. *poštačka dala krabici* (TN5); *rodina vybalila krabici* (TN9) a v pěti vazbách předložkových, srov. tabulky 38 a 39.

**Tabulka 38 Problematické užití pádových tvarů slova *krabice* v bezpředložkových vazbách**

| <b>Problematické užití pádových tvarů slova <i>krabice</i> v bezpředložkových vazbách</b>   |
|---|
| <i>rodina Liškových naha (?)</i> <sup>124</sup> <i>pust (?)</i> <sup>125</sup> <b><i>krabice (krabici) na zemi</i></b> (zemi) (TN4) |
| <i>kluci uvidili naha (?)</i> <sup>126</sup> <b><i>krabice (krabici) na zemi</i></b> (zemi) (TN4)                                   |
| <i>dála</i> <b><i>krabice (krabici)</i></b> (TN4)   |
| <i>tata s mamou vzáli</i> <b><i>krabice (krabici)</i></b> (TN5)   |
| <i>rodiče otevřil</i> <b><i>krabice (krabici)</i></b> (TN5)   |
| <i>pan Liška připravuje deka (deku) a</i> <b><i>krabice (krabici)</i></b> (TN6)   |
| <i>rodina nevezou</i> <b><i>krabice (krabici)</i></b> (TN6)   |
| <b><i>Krabice (Krabici) nechá na louce</i></b> (TN6)  |
| <i>Kluci vidí</i> <b><i>krabice (krabici)</i></b> (TN6)   |
| <i>uviděli nechat</i> <b><i>krabice (krabici) a brodel</i></b> (TN8)  |
| <i>neuklízeli</i> <b><i>krabice (krabici) a jídlo</i></b> (TN8)   |
| <i>Byli jsme v parku nechat</i> <b><i>krabice (krabici)</i></b> (TN8)   |
| <i>Protože tam v park nechá</i> <b><i>krabice (krabici) jídlo</i></b> (TN10)  |

**Tabulka 39 Problematické užití pádového tvaru slova *krabice* po předložce**

| <b>Problematické užití pádového tvaru slova <i>krabice</i> po předložce</b>            |
|--|
| <i>Kluci uklízel</i> <b><i>do krabici (krabice)</i></b> (TN5)                          |
| <i>Rodice tesili. Co tam má xx (v)</i> <b><i>krabice (krabici)</i></b> (TN5)           |
| <i>Pan a paní sbírá jídlo</i> <b><i>na (do) krabice</i></b> (TN6)                      |
| <b><i>xx (na) Krabice (krabici) má adres</i></b> (TN6)                                 |
| <i>Tam má xx (na)</i> <b><i>krabice (krabici) napsáno adresa od Liškovi.</i></b> (TN8) |

<sup>124</sup> Význam této jednotky nelze jednoznačně identifikovat.

<sup>125</sup> Význam této jednotky nelze jednoznačně identifikovat, k tomu také kap. 6.4. 2 (neexistující tvary sloves).

<sup>126</sup> Význam této jednotky nelze jednoznačně identifikovat, k tomu také kap. 6.4.2 (neexistující tvary sloves).

*Kluci uklízeli zbytkem na (do) krabicí (krabice).* (TN9)

**Tabulka 40** Náležitě užití tvaru slova *krabice*

| <b>Náležitě užití tvaru slova <i>krabice</i> v bezpředložkových vazbách</b> |
|---|
| <i>poštačka dala krabici</i> (TN5)  |
| <i>Rodina Liškovi vybalila krabici</i> (TN9)                                |
| <b>Náležitě užití slova <i>krabice</i> po předložce</b>                     |
| <i>Kluci uklízel xxx do krabice</i> (TN5)                                   |
| <i>Kluci sbírá nádoby do krabice</i> (TN6)                                  |
| <i>Rodina Liška neví něco v krabici.</i> (TN6)                              |
| <i>Potom paní Lišková šoká v krabici je umělé láhev a nádoby</i> (TN6)      |
| <i>Kluci zbalit věci do krabice.</i> (TN8)                                  |

### 6.3.5 Předložky v češtině

Přestože v českém znakovém jazyce se předložky nepoužívají, resp. používají se jen v omezené míře, v analyzovaných projevech neslyšících jde o slovní druh hojně využívaný, způsob jejich užití je však v řadě případů problematický. V textech neslyšících jsme zaznamenali tyto typy nestandardního užívání předložek ve spojení se jmény, viz tabulka 41.

**Tabulka 41** Nestandardní užití předložek<sup>127</sup>

| <b>Nestandardní užití předložek</b>                            |
|--|
| vypuštění předložky + jméno ve správném pádovém tvaru          |
| vypuštění předložky + jméno v nenáležitém pádovém tvaru        |
| nadbytečné užití přeložky + jméno ve správném pádovém tvaru    |
| nadbytečné užití předložky + jméno v nenáležitém pádovém tvaru |
| záměna předložky + jméno ve správném pádovém tvaru             |
| záměna předložky + jméno v nenáležitém pádovém tvaru           |
| náležitá předložka + jméno v nenáležitém pádovém tvaru         |

**Tabulka 42** Vypuštění předložky a jméno uvedené ve správném pádovém tvaru

<sup>127</sup> Poznámka ke způsobu zápisu problematických předložkových jevů: celý kontext je uveden v kurzívě, elidovaná předložka je označena tučně dvěma křížky (**xx**), náležitý tvar nebo doplnění tučně v závorce, nadbytečná předložka tučně přeškrtnutým písmem, nesprávný tvar tučně kurzívou, náležitý tvar: tučně v závorce.

| vypuštění předložky + jméno ve správném pádovém tvaru: 8 dokladů     |
|--|
| <i>chce xxx (jet/jít) xx (na) zámek</i> (TN1)                        |
| <i>Pan Liška chce xxx (jet/jít) xx (na) výlet xx (na) hrad</i> (TN8) |
| <i>Paní Lišková chtěla xxx (jet/jít) xx (na) výstavu</i> (TN9)       |
| <i>pan Liška chtěl xxx (jet/jít) xx (na) hrad</i> (TN9)              |
| <i>holka chce xxx (jít/jet) xx (na) oběd</i> (TN9)                   |
| <i>povídají xxx (si) co bude (budou) dělat xx (přes) den</i> (TN11)  |
| <i>půjdeme xx (na) piknik</i> (TN11)                                 |
| <i>uviděli xx (v) parku <del>tam</del> nepořádek</i> (TN11)          |

**Tabulka 43** Vypuštění předložky a jméno uvedené v nesprávném pádovém tvaru

| vypuštění předložky + jméno v nesprávném pádovém tvaru: 11 dokladů                        |
|---|
| <i>chce xxx (jet) xx (do) muzeum (muzea)</i> (TN1)  |
| <i>chce xxx (jet) xx (do) bazén (bazénu)</i> <sup>128</sup> (TN1)                         |
| <i>maminka chtěla xxx (jet) xx (do) muzeum (muzea)</i> (TN5)                              |
| <i>xx (Na) Krabice (krabici) má (je) adresa.</i> (TN6)                                    |
| <i>Rodina se souhlasila xx (s) její (jejím) napád (nápadem)</i> (TN7)                     |
| <i>zazvonil (zazvonila) xx (na) Liška (Liškovy)</i> (TN7)                                 |
| <i>Klára chce jet (do) xx park (parku)</i> (TN8)  |
| <i>Tam má (je) xx (na) krabice (krabici) napsáno</i> (TN8)                                |
| <i>krabice xx (s) jídlo (jídlem)</i> (TN10)   |
| <i>Všichni jsou xx (v) šok (šoku)</i> (TN10)  |
| <i>povídají xxx (si) co bude (budou) dělat xx (během) den (dne)</i> <sup>129</sup> (TN11) |

**Tabulka 44** Nadbytečné užití předložky a jméno uvedené v nesprávném pádovém tvaru

| Nadbytečné užití předložky + jméno v nesprávném pádovém tvaru: 6  |
|---|
| <i>najdou věci <del>od</del> rodina (rodiny) Liškových</i> (TN2)  |
| <i>poslá věci <del>od</del> rodina (rodiny nebo rodině) Liškových</i> (TN2)   |
| <i>dála krabice <del>pro</del> Liškovi (Liškovým)</i> (TN4)   |
| <i>poslali <del>do</del> pošty (poštou)</i> (TN8)   |
| <i>Tam má (je) xx (na) krabice (krabici) napsáno adresa <del>od</del> xxx (rodiny) Liškovi (Liškových nebo Liškovy)</i> (TN8) |
| <i>poslali xxx (krabici) <del>na</del> poště (poštou)</i> <sup>130</sup> (TN9)  |

<sup>128</sup> Varianta: *Chce jet na bazén.*

<sup>129</sup> Varianta bezpředložkového spojení: *Povídají si, co budou dělat celý den.*

<sup>130</sup> Varianta: *Poslali/Podali balík na poště...*

**Tabulka 45 Záměna předložky a jméno uvedené ve správném pádovém tvaru**

| <b>záměna předložky + jméno ve správném pádovém tvaru: 12</b>   |
|---|
| <i>pojede</i> <b>na (do)</b> <i>parku</i> (TN4)   |
| <i>už chceme xxx (jet)</i> <b>na (do)</b> <i>parku</i> (TN4)  |
| <i>chce xxx (jít)</i> <b>do (na)</b> <i>plavání</i> (TN6)   |
| <i>jdeme</i> <b>na (do)</b> <i>parku</i> ( <i>parku</i> ) (TN7)   |
| <i>jeli</i> <b>na (do)</b> <i>parku</i> (TN8)   |
| <i>protože xxx (se) nestrahalí (nestarali)</i> <b>pro (o)</b> <i>přírodu</i> (TN8)  |
| <b>ve (v)</b> <sup>131</sup> <i>sobotu</i> (TN9)  |
| <i>holka chce xxx (jít/jet)</i> <i>xx</i> ( <i>na</i> ) <i>oběd</i> <b>na (do)</b> <i>parku</i> (TN9)   |
| <i>Neměli nechat to</i> <b>na (v)</b> <i>parku</i> (TN9)  |
| <i>Pan Liška chce jet</i> <b>do (na)</b> <i>hrad</i> (TN10)   |
| <i>Petr chce plavat</i> <b>na (v)</b> <i>bázeny (bazény)</i> nebo <i>Petr chce xxx (jít/jet)</i> <i>plavat</i> <b>na (do)</b> <i>bázeny (bazény)</i> (TN10) |
| <i>nechali jídlo</i> <b>na (v)</b> <i>parku</i>   |

**Tabulka 46 Záměna předložky a jméno uvedené v nesprávném pádovém tvaru**

| <b>záměna předložky + jméno v nesprávném pádě: 12</b>  |
|--|
| <i>chce xxx (jet)</i> <b>na (do)</b> <i>parky (parku)</i> (TN1)                                |
| <i>pojede</i> <b>na (do)</b> <i>parky (parku)</i> (TN1)  |
| <i>pojede</i> <b>do (na)</b> <i>louky (louku)</i> (TN2)  |
| <i>maminka chce</i> <b>na (do)</b> <i>muzeum (muzea)</i> (TN4)                                 |
| <i>chce xxx (jet)</i> <b>do (na)</b> <i>zámku (zámek)</i> (TN6)                                |
| <i>sbírá jídlo</i> <b>na (do)</b> <i>krabici (krabice)</i> (TN6)                               |
| <i>Jedou</i> <b>na (do)</b> <i>přírodu (přírody)</i> (TN6)                                     |
| <i>Kluci si vezmou (vezmou)</i> <i>xxx (krabici)</i> <b>do (na)</b> <i>pošty (poštu)</i> (TN6) |
| <i>Pan řekl jedeme</i> <b>do (na)</b> <i>zámku (zámek)</i> (TN7) <sup>132</sup>                |
| <i>kluk chce xxx (jet/jít)</i> <i>xx</i> ( <b>do</b> ) <i>bázen (bazény)</i> (TN9)             |
| <i>kluci uklízeli zbytkem (zbytky)</i> <b>na (do)</b> <i>krabici (krabice)</i> (TN9)           |
| <i>rodina xxx (si) podívají (povídá)</i> <b>na (o)</b> <i>výlet (výletě)</i> <sup>133</sup>    |

<sup>131</sup> Zde jde pouze o chybu menší závažnosti v užití vokalizované podoby předložky *v* – předložka *v* se před slovem začínajícím jinou souhláskou než *v*-, *f*- a samohláskou nevokalizuje. Rodilý mluvčí obvykle ve vokalizaci předložek nechybuje, protože má možnost opřít se o sluchovou kontrolu.

<sup>132</sup> Variantu *pojede do zámku* nelze považovat za zcela nesprávnou, nicméně se domníváme, že rodilý mluvčí by použil spíše spojení navržené v tabulce, tj. *pojede na zámek*.

<sup>133</sup> Varianta vyjádření vedlejší větou předmětnou: *Rodina si povídá o tom, kam pojedou na výlet*.



**Tabulka 47 Správná předložka a jméno uvedené v nesprávném pádovém tvaru**

| <b>správná předložka + jméno v nesprávném pádovém tvaru: 22</b>                               |
|---|
| <i>táta chtěl jít do <b>zámeku (zámku)</b> (TN3)</i>  |
| <i>maminka chce jít do <b>muzeumu (muzea)</b> (TN3)</i>                                       |
| <i>tatínek chce xxx (jet/jít) na <b>výletu (výlet)</b> (TN4)</i>                              |
| <i>byli v <b>parkě (parku)</b> (TN4)</i>  |
| <i>naha (nechá?) <b>půst krabice na zěmě (zemi)</b> (TN4)</i>                                 |
| <i>naha (nechá?) <b>krabice na zěmě (zemi)</b> (TN4)</i>                                      |
| <i>Klára chtěla xxx (jet/jít) na <b>louce (louku)</b> (TN5)</i>                               |
| <i>tatínek chtěl xxx (jet/jít) na <b>hradě (hrad)</b> (TN5)</i>                               |
| <i>rodina pojedel (jela) na <b>louce (louku)</b> (TN5)</i>                                    |
| <i>kluci uklízel (uklízeli) xxx (nepořádek) do <b>krabici (krabice)</b> (TN5)</i>             |
| <i>jedeme na <b>louce (louku)</b> (TN6)</i>   |
| <i>lepší xxx (je) xxx (jít) do <b>muzeum (muzea)</b> (TN6)</i>                                |
| <i>balík je pro <b>rodina (rodinu) Liškovi (Liškovu)</b> (TN8)</i>                            |
| <i>V sobotu odpoledne xxx (si) rodina <b>podívají (povídá) o výlet (výletě)</b>. (TN10)</i>   |
| <i>Paní Lišková chce jít na <b>vystavě (výstavu)</b> (TN10)</i>                               |
| <i>Klára chce jít do <b>park (parku)</b> (TN10)</i>   |
| <i>jedou do <b>park (parku)</b> (2x) (TN10)</i>   |
| <i>jedou do <b>park (parku)</b> (TN10)</i>  |
| <i>v <b>park (parku)</b> (TN10)</i>   |
| <i>Maminka a Tatínek pili víno a pobavili (bavili) xxx (se) o <b>lásku (lásce)</b> (TN11)</i> |
| <i>uklízí zpátky do <b>balík (balíku)</b> (TN11)</i>  |
| <i>Dali xxx (ho) na <b>poště (poštu)</b> (TN11)</i>   |
| <i>poslala do <b>Liška byt (bytu Liškových)</b><sup>134</sup> (TN11)</i>                      |

### Specifické příklady problematického užití předložek

#### Nevhodný výběr předložky ve spojení s nevhodně zvolenou lexikální jednotkou

Do této kategorie jsem zařadily doklady nenáležitého užívání předložek, které jsou komplikovány např. nevhodným výběrem lexikálních jednotek:

*rodina **vymyslí (přemýšlí)** o výletu (TN2)*

*rodiče **přpravuje na podlahu (zemi)** (TN3)*

*viděli **nepořádek na podlahu (zemi)** (TN3)*

První příklad demonstruje nevhodnou volbu slovesa, resp. nevhodnou volbu slovesné předpony. Sloveso *vymyslí* vyžaduje bezpředložkovou vazbu (*koho, co*) nebo spojení s vedlejší větou předmětnou (*vymyslí, že ...*). Sloveso *přemýšlí*, které je dle našeho názoru

<sup>134</sup> Nesprávný slovosled.

v daném kontextu třeba použít, však předložkové spojení vyžaduje a předložka *o* by v tomto případě byla zvolena správně.

V druhé a třetí případě autor nevhodně použil slovo *podlaha* (navíc v nesprávném pádovém tvaru) které označuje spodní plochu v nějaké místnosti, namísto náležitého *zem* (resp. předložkového spojení *na zemi*) – k této záměně viz kap. č. 6.2.

### **Užití předložek *do* a *na* ve spojeních *do zámku/do hradu* a *na zámek/na hrad***

V textech TN6 a TN7 jsou uvedeny konstrukce s předložkovým spojením *do zámku* a *do hrad*: *tatínek chce jít do zámku* (TN3); *Pan Liška chce do zámku* (TN6); *Pan řekl jdeme do zámku* (TN7); *Pan Liška chce do hrad*. (TN10) – jde zcela jistě o konstrukci srozumitelnou, při jejímž užití nedojde k nedorozumění, ale rodilý mluvčí by spíše použil spojení *jedeme na zámek*. Konstrukce *jedeme/jdeme do zámku/hradu* znamená, že vjíždíme/vcházíme do jeho vnitřního prostoru.

Obecně tedy lze shrnout, že předložky a předložkové vazby patří k jevům, v nichž neslyšící autoři chybují velmi často, ne-li nejčastěji. Pro neslyšící Čechy je adekvátní užívání předložek a předložkových vazeb obtížným úkolem. Také ve výuce cizinců, kteří se učí česky, patří předložky k nejobtížnějšímu učivu, a to jak u začátečníků, tak i u studentů pokročilých (Hrdlička, 2000).<sup>135</sup>

Předložky společně ve spojení se jmény vyjadřují v češtině okolnosti děje a nejrůznější vztahy: místní, časové, příčinné aj. Liší se od sebe významem i formálně, tj. tím, že se mohou pojit s různými tvary (pády) podstatných jmen, resp. zájmen, a také počtem tvarů, se kterými se spojují (srov. předložku *bez*, která se pojí pouze se 2. p., a předložku *za*, která se může pojit se 2., 4. nebo 7. pádem).

Čeština disponuje opravdu bohatým repertoárem primárních i sekundárních předložek – podle Hrdličky (2000) má čeština 19 předložek primárních a přes 500 předložek sekundárních. Řada předložek se pojí s více pádovými tvary a ve spojení se jmény v těchto tvarech může také vyjadřovat různé významy. Neslyšící nebo nerodilý mluvčí češtiny má před sebou v případě užívání předložek nesnadný úkol: musí zvolit významově adekvátní předložku a vybrat náležitý tvar jména, se kterým se pojí. Pokud půjde o žáka/studenta, jehož preferovaným komunikačním prostředkem je český znakový jazyk, bude mu situaci komplikovat to, že v českém znakovém jazyce se významy v češtině vyjadřované předložkovými vazbami (tj. předložkami a jmény v příslušných pádech), vyjadřují jinými způsoby<sup>136</sup> a využívá se k tomu širokých možností, které poskytuje prostor.

---

<sup>135</sup> Hrdlička (tamtéž) vidí příčiny tohoto stavu nejen ve vysoké frekvenci výskytu tohoto slovního druhu, ale mimo jiné také v existenci velkého množství předložek, v různosti jejich významů a velké synonymii předložek.

<sup>136</sup> Neznamená to však, že český znakový jazyk vůbec nevyužíval znaky analogické předložkám (Prokšová – Štindlová – Cíhová Hronová, 2019).

## 6.4 Slovesa a jejich tvary

Sloveso má v češtině centrální roli. Ve větě obvykle plní funkci přísudku (predikátu) a ve větě organizuje další slova – určuje, kolik jich je třeba doplnit a jakou funkci budou mít. Své tvary mění podle osoby, čísla (podle toho, kdo, resp. kolik osob vykonává děj vyjádřený slovesem), způsobu (podle toho, je-li děj vyjádřený slovesem chápán jako reálný, nutný nebo možný) nebo času (na základě toho, kdy se děj odehrává – v minulosti, přítomnosti či budoucnosti) ad.

Také v českém znakovém jazyce hrají slovesa obdobně významnou roli jako slovesa v češtině, ale ne všechna svůj tvar mění.

**Slovesa prostá** (např. CHTÍT, SPÁT, ROZUMĚT) svůj tvar v českém znakovém jazyce nemění vůbec a kategorii osoby a čísla nevyjadřují. Pro jejich vyjádření je třeba užít lexikálních prostředků: znaky pro jména (osoby, předměty apod.) či zájmena (Tikovská – Kuchařová, 2005). **Slovesa prostorová** svůj tvar mění, ale jinak než čeština, a to podle toho, jaký pohyb objektu vyjadřují (odkud kam, např. u sloves JET nebo LETĚT), podle toho, na jakém místě vykonávaná činnost vyjádřená slovesem probíhá (např. u slovesa OPEROVAT), případně přímo do svého tvaru inkorporují prostředek, kterým je daná činnost vykonávána (např. sloveso HOLIT SE + BŘITVOU, STROJKEM, ŽILETKOU). Ale ani tato slovesa nevyjadřují osobu, informace o osobě musí být do věty přidána – stejně jako u sloves prostých – znakem pro příslušnou osobu nebo věc nebo znakem pro odpovídající zájmeno. Kategorii osoby a čísla mohou v českém znakovém jazyce mohou pouze **slovesa shodová**, a to změnou artikulace znaku (zejména pomocí změny místa artikulace a orientace dlaní a prstů ve směru pohybu), příkladem jsou znaky NAVŠTÍVIT – NAVŠTÍVÍM-TEBE, NAVŠTÍVÍŠ-MĚ nebo DÁT – DÁM-TOBĚ, DÁŠ-MNĚ ad. (Macurová – Bímová, 2001; Tikovská – Kuchařová, 2005; Komorná, 2019; Multimediální cvičebnice pro kurz český znakový jazyk, 2011).

Další odlišností je to, že v některých konstrukcích nebývá sloveso vyjadřováno, například při popisu prostoru nebo v konstrukcích typu KAMARÁDKA HODNÁ, SMUTNÝ PROČ? JMÉNO MOJE MARTIN. STRÝC MŮJ PRÁCE JEHO ŘIDIČ.<sup>137</sup>

Z hlediska způsobů vyjadřování dějů, stavů a jejich změn tvoří čeština a český znakový jazyk dva svébytné systémy, které fungují na odlišných principech a v některých aspektech jsou obtížně srovnatelné. Systém slovesných tvarů je v češtině rozmanitý, některé se tvoří podle kmene přítomného, jiné podle kmene minulého. Čeština je bohatá na složené slovní tvary (je tedy třeba utvořit správně tvary všech jeho částí)<sup>138</sup> i na slovesa, které se tvoří nepravidelně. Ovládat slovesný systém češtiny není snadné – nejen pro cizince nebo neslyšící, ale i pro rodilé mluvčí (k tomu např. Čechová – Styblík, 1998). Vyprávění je slohovým útvarem, který je postavený na dějových slovesech. Pokud se na zkoumané texty podíváme optikou slovních druhů, zjistíme, že slovesa se v nich vykytují

<sup>137</sup> Příklady byly upraveny podle Prokšové, Štindlové a Cíchové Hronové (2019, s. 36).

<sup>138</sup> Problematické může být i dodržení správného slovosledu jednotlivých částí složeného tvaru slovesného.

prakticky v každé větě a že s počtem sloves, resp. jejich tvarů narůstá také množství chyb a odchylek od standardní češtiny.

Přehled problematických jevů vztahujících se k užívání sloves a jejich tvarů, které byly v textech identifikovány, podává tabulka 48.

**Tabulka 48 Slovesa a jejich tvary – souhrn problematických jevů**

| Slovesa a jejich tvary – souhrn problematických jevů                                    |
|---|
| Záměny slovnědruhové  |
| Užití neexistujících tvarů  |
| Záměny v předponách   |
| Záměny u sloves pohybu  |
| Vypouštění slovesných tvarů   |
| Vypouštění a záměna sloves <i>být</i> a <i>mít</i>                                      |
| Nestandardní užití tvarů slovesa <i>být</i>   |
| Vypouštění, přidávání a záměna reflexivního <i>se</i> a <i>si</i> ve slovesných tvarech |
| Vypouštění infinitivu po modálních slovese <i>chtít</i>                                 |
| Specifika ve vyjadřování času a vidu  |
| Záměny osoby a čísla  |

#### 6.4.1 Záměny slovnědruhové

Jak již bylo zmíněno v kap. č. 6.3.1, slovnědruhové záměny (nejen) sloves příbuznými slovy jiných slovních druhů jsou nejpravděpodobněji způsobeny tím, že ve znakovém jazyce vždy nelze jednoznačně rozlišit jmennou nebo slovesnou platnost znaků (k tomu např. Zahumenská, 2009; Prokšová – Štindlová – Cíchová Hronová, 2019 aj.). Neslyšící autoři v češtině často nerozlišují slovní druhy příbuzných slov a ve svých projevech je zaměňují. Záměny sloves jinými slovními druhy patřily v textech k nejčastějším, srov. tabulka 49.

**Tabulka 49 Záměna sloves substantivem nebo adjektivem**

| záměna verba substantivem  |
|--|
| <i>Maminka a Tatínek balík (balí) <del>na</del> jídlo</i> (TN1)                            |
| <i>Tatínek a maminka připravá<sup>139</sup> (připravují) jídla (jídlo) na louce.</i> (TN2) |
| <i>Po povídání (Popovídali si) ...</i> (TN7)   |
| <i>Všichni jsou xx (v) šok (šoku).</i> (TN10) <sup>140</sup>                               |
| <i>jdou snídaně (snídat)<sup>141</sup> ráno</i> (TN11)                                     |

<sup>139</sup> Lze také interpretovat jako neexistující, resp. nesprávně utvořený slovesný tvar.

<sup>140</sup> Další možnou interpretací je záměna pasiva *Všichni jsou šokováni*. Tuto variantu však podkládáme za méně pravděpodobnou, pasivum aktivně neslyšící užívají jen výjimečně.

<sup>141</sup> Výraz *jdou snídaně* je však možné interpretovat jako *jdou na snídání*, v tomto případě bychom toto problematické užití mohli vysvětlit jako absenci předložky a volbu nesprávného pádu.

|  |
|--|
| <i>půjdeme bazén tam xx (se) budeme zábava (bavit)</i> <sup>142</sup> (TN11) |
| <i>nikdo ochrana (nechrání) příroda (přírodu)</i> (TN11)                     |
| záměna verba adjektivem  |
| <i>a oni divné (se divili)</i> (TN8)   |

#### 6.4.2 Užití neexistujícího slovesného tvaru

Celkem 15 dokladů jsme zařadili do kategorie užití neexistujícího slovesného tvaru.<sup>143</sup> V první skupině jde o slovesné tvary, které byly utvořeny nestandardním způsobem, konkrétně přidáním nenáležité slovesné koncovky k slovesnému kmeni. Význam těchto slovesných tvarů lze i přes jejich deformovanou strukturu (samozřejmě za pomoci kontextu) odhadnout. Zajímavé je sledovat, jak tyto „novotvary“ vznikly. Kromě tvaru *otevří* se zakončením na *-í* mají tvary z této skupiny koncovku *-á*. Jedním z vysvětlení by mohlo být nadměrné uplatňování (overgeneralizace) pravidla – v tomto případě zařazení těchto sloves do 5. slovesné přítomné třídy a utvoření slovesného tvaru podle vzoru (jediného v této třídě) *dělá*. Jde o vzor, který dle Čechové (2011, s. 257) „představuje jeden z nejsilněji zastoupených typů vůbec,“ tedy o tvar v češtině velmi frekventovaný.

Druhou skupinu představují doklady užití „tvaru“ *naha*, který se celkem třikrát objevil pouze v textu TN4. Význam tohoto slovesného tvaru není zcela průhledný, vzhledem ke kontextu a obrázkovému příběhu se domníváme, že autorka chtěla použít některý tvar slovesa *nechat* – ve standardní češtině by věty mohly mít například (nejede samozřejmě o jedinou možnou interpretaci) tuto podobu: *Rodina Liškových naha pust krabice na zemi.* – *Rodina Liškových nechala prázdnou (?) krabici na zemi.*; *Potom kluci uvidili naha krabice na zemi.* – *Potom kluci uviděli, že (Liškovi) nechali krabici za zemi.*; *Rodina Liškových přikvapení v šoku byli v parkě krabice naha na zemi.* – *Rodina Liškových byla překvapená a v šoku. Byla to krabice, kterou nechali na zemi v parku.*

Třetí skupinu tvoří novotvary z vět *Rodiče se šokovali.* (TN7) a *Potom paní Lišková se šoká.* (TN6). Tyto doklady by bylo možné zařadit jednak mezi slovnědruhé záměny, kdy respondenti použili tvary „sloves“ *šokovat se* a *šokat* namísto substantiva v přísudku jmenném se sponou (*rodina byla v šoku*), avšak jde o novotvary, které v češtině neexistují. Je ale také možné (nejsme si však jisti, do jaké míry pravděpodobné), že se autor pokusil vytvořit konstrukci se slovesem *šokovat* v trpném rodě zvrtném. V činném rodě bychom použili vazbu *někdo šokoval někoho*, avšak pokud bychom chtěli užít trpný rod, museli bychom volit opisný rod trpný (*rodina byla šokována*), nikoli opisný rod trpný zvrtný (*rodina se šokovala*).

Čtvrtou skupinu tvoří neexistující tvary sloves pohybu. Dva doklady byly identifikovány v textu TN5: *Rodina pojedel na louce. Rodiče odešli domů.*, jeden v textu TN7: *Kluci přišli všiml věci.* V prvním případě by věta měla mít podobu *Rodina odjela/jela na*

<sup>142</sup> Možná je i jiná interpretace – *tam bude zábava*.

<sup>143</sup> Zvažovali jsme, že do skupiny užití neexistujících tvarů zahrneme také doklad z textu TN8: *protože nestrahalo o přírodu*. Dle našeho názoru do této skupiny nepatří, protože deformovaná je hlásková struktura slova, nikoli struktura morfologická – lze vcelku jednoznačně určit, že jde o préteritum ve 3. os. č.mn.

*louku*, ve druhém *Rodiče odjeli/jeli domů*. Nestandardní užití by bylo možné interpretovat jako záměnu préterita slovesa *odjet (odjeli)* a *odejít (odešli)* a vložením nadbytečného vokálu *-e-*, možná vlivem tvaru 3. os. singuláru *odešel*. Třetí příklad *Kluci přišeli všiml věci*. Lze interpretovat jako záměnu préterita slovesa *přijít (přišli)* a *přijet (přijeli)* a vložením nadbytečného vokálu *-e-*.

#### Tabulka 50 Užití neexistujícího tvaru

|  |
|--|
| a)   |
| <i>Tatínek a maminka <b>připravá</b><sup>144</sup> jídla na louce (TN2)</i>                      |
| <i><b>Zapomná</b> věci (TN2)</i>   |
| <i>Dvě kluci <b>poslá</b> baníku do Prahy (TN2)</i>  |
| <i>Pošťák přinese baník, protože <b>zapomná</b> věci na louce (TN2)</i>                          |
| <i>Musí říct děkovat dvě kluci že <b>poslá</b> věci od rodina Liškových. (TN2)</i>               |
| <i>Rodina Liška <b>dostá</b> balík. (TN10)</i>   |
| <i>Všichni hned <b>otveří</b> balík. (TN10)</i>  |
| <i>Paní Lišková chce <b>prohlídá</b> muzeum. (TN8)<sup>145</sup></i>                             |
| b)   |
| <i>Rodina Liškových <b>naha</b> púst krabice na zemi. (TN4)</i>                                  |
| <i>Potom kluci uvidili <b>naha</b> krabice na zemi. (TN4)</i>                                    |
| <i>Rodina Liškových přikvapení v šoku <b>byli</b> v parkě krabice <b>naha</b> na zemi. (TN4)</i> |
| c)   |
| <i>Rodiče <b>se šokovali</b>. (TN7)</i>  |
| <i>Potom paní Lišková <b>se šoká</b>. (TN6)</i>  |
| d)   |
| <i>Rodina <b>pojedel</b> na louce. (TN5)</i>   |
| <i>Rodiče <b>odešeli</b> domů. (TN5)</i>   |
| <i>Kluci <b>přišeli</b> všiml věci. (TN7)</i>  |

#### 6.4.3 Záměny v předponách

Další skupinu tvoří případy, kdy neslyšící autoři v textech zaměnili formálně podobná slova lišící se příponou (srov. *vymyslí* namísto *přemýšlí*; *prepravují* namísto *připravují*; *přivzali* namísto *převzali*),<sup>146</sup> případy, kdy předponu vynechali (srov. *balili* namísto *zabalili* či *sbalili*), nebo naopak přidali ke slovesnému tvaru předponu navíc (*pobavili* namísto *bavili*). Důvodem těchto záměn je nejspíše ona formální podobnost sloves, roli

<sup>144</sup> Jinou interpretací je slovnědruhovú záměna slovesného tvaru *připravuje* substantivem *příprava*.

<sup>145</sup> Do této části tabulky jsme zařadili i tento doklad, který se od ostatních příkladů liší tím, že nejde o záměnu určitého tvaru – tvar *prohlídá* „nahrazuje“ infinitiv *prohlédnout*.

<sup>146</sup> Chyby u sloves *připravují* a *přivzali* je také možné interpretovat jako záměny vokálu (*-i-* namísto *-e-*) a v případě slovesa *připravují* navíc jako chybějící diakritiku.

zde může hrát i to, že neslyšícím nemusí být význam jednotlivých přípon jasný a že se ve velkém množství předpon, kterými česká slovesa mohou disponovat, neorientují.

**Tabulka 51 Záměny v předponách**

|   |
|---|
| <b>Záměna předpony</b>  |
| Rodina Liškových <i>vymyslí (přemýšlí)</i> o výletu. (TN2)                        |
| Maminka tatínek <i>prepravují (připravují)</i> jídlo a badminton. (TN3)           |
| Tak <i>přivzali (převzali)</i> balík (TN7)  |
| <b>Absence předpony</b>   |
| <i>Balili (sbalili, zabalili)</i> jídlo a jeli autem do parku.                    |
| Pak stalo kluci <i>jeli (přijeli)</i> na kole. (TN11)                             |
| <b>Nadbytečná předpona</b>  |
| Maminka a Tatínek pili víno a <i>pobavili (bavili se) o lásku</i> (lásce). (TN11) |

#### 6.4.4 Záměny u sloves pohybu

Kromě případů *pojedel* a *odešeli*, zmiňovaných ve skupině neexistujících slovesných tvarů, jsme v textech zaznamenali další problematické tvary sloves pohybu (nesprávné tvary u sloves pohybu, v nichž je zaměněna osoba nebo číslo, jsou zařazeny do tabulky 59).

Častou chybou v textech neslyšících bývá záměna sloves pohybu, a to napříč všemi časy. V našem materiálu jsme identifikovaly dva případy, kdy autoři textů TN7 a TN11 zaměnili sloveso *odjet* (resp. tvar *odjeli*) slovesem *odejít* (resp. tvarem *odešli*).<sup>147</sup> V textu TN11 byl zaznamenán další doklad záměny sloves pohybu, a to v budoucím čase: náležitý tvar *pojedeme* byl zaměněn slovesem *půjdeme*. Tyto záměny lze zdůvodnit významovou podobností sloves (označujících pohyb) i jejich formální podobností (obdobnou hláskovou stavbou).

Posledním dokladem záměny u sloves pohybu najdeme ve větě z textu TN9 *Rodina Liškovi přemýšleli, kam budou jet (pojedou) na výlet*. Sloveso *jet* patří z hlediska vidu mezi slovesa nedokonavá. V tomto případě autor vytvořil budoucí čas slovesa *jet* analogicky budoucímu času sloves nedokonavých (budoucí čas pomocného slovesa být plus infinitiv plnovýznamového slovesa), ovšem sloveso *jet* tvoří budoucí čas jinak, a to prefixací – pomocí předpony *po-* (*pojedou, pojedeme, pojedete, ...*). Tento jev můžeme vysvětlit jako overgeneralizaci, tedy nadměrné užívání pravidla tvoření tvaru.<sup>148</sup>

<sup>147</sup> V obrázkovém příběhu je nakresleno, jak Liškovi odjíždějí na piknik a vracejí se domů automobilem, tudíž za náležité v tomto kontextu považujeme slovo sloveso *odjet*.

<sup>148</sup> S touto chybou se často setkáme i v textech nerodilých mluvčích češtiny (srov. Kotková, 2017).

**Tabulka 52 Záměny u sloves pohybu**

| <b>Záměny u sloves pohybu</b>  |
|--|
| <i>Rodina <b>pojedel (jela, dojecha)</b> do (na) louce (louku).</i> (TN5)        |
| <i>Rodiče (Rodina) <b>odešli (odjela)</b> domů.</i>                              |
| <b>Odešli (Odjeli)</b> domů. (TN7)   |
| <i>Tam <b>zůstali dvě hodiny xxx (a) pak odešli (odjeli)</b> domů.</i> (TN11)    |
| <i>Tak <b>půjdeme (pojedeme)</b> auto (autem) do parku.</i> (TN11)               |
| <i>Rodina Liškovi přemýšleli, kam <b>budou jet (pojedou)</b> na výlet.</i> (TN9) |

#### 6.4.5 Vypouštění slovesných tvarů

Tabulka č. 53 obsahuje větné konstrukce, v nichž bude podle našeho názoru rodilý Čech postrádat sloveso. Ne vždy je snadné význam výpovědi rekonstruovat, resp. neexistuje jednoznačně „správné“ řešení, vedle konstrukcí z textu uvádíme návrhy jejich náležité podoby, ovšem se třemi poznámkami – 1. ne všechny návrhy se musí shodovat s jazykovým citem rodilých mluvčích češtiny, 2. úpravy citovaných větných konstrukcí vyžadovaly kromě doplnění slovesného tvaru ještě další úpravy, 3. navržené úpravy nepovažujeme za jediné možné řešení.

**Tabulka 53 Větné konstrukce s vypuštěným slovesem**

| <b>Originální větné konstrukce</b>                     | <b>Návrh úpravy</b>  |
|--|--|
| <i>Rodina překvapení balík v jídlo.</i> (TN1)          | <i>Rodina byla překvapená, protože v balíku bylo jídlo.</i>  |
| <i>Rodina povídali o kam plán výlet.</i> (TN8)         | <i>Rodina si povídala o tom, kam dnes pojedou na výlet.<br/>Rodina si povídala o plánech na výlet.</i> |
| <i>Rodina rozmysleli co lepší výlet.</i> (TN8)         | <i>Rodina si rozmyslela/se rozhodla, který výlet je nejlepší.</i>                                      |
| <i>Už brzy večer.</i> (TN9)                            | <i>Už brzy je/bude večer.</i>  |
| <i>Klára napád.</i> (TN11)                             | <i>Klára má/měla nápad.</i>  |
| <i>Ale děti nechtěli, protože venku horko.</i> (TN11)  | <i>Ale děti nechtěly, protože venku bylo horko.</i>  |
| <i>Pan Liška napád půjdeme na hradě?</i> (TN11)        | <i>Pan Liška má nápad: „Půjdeme na hrad?“</i>  |
| <i>Pak máma si uvědomila co nejlepší napád.</i> (TN11) | <i>Pak si máma uvědomila, který nápad je nejlepší.</i>   |
| <i>Ale lednička je prázdná jídlo.</i> (TN11)           | <i>Ale lednička je prázdná, nebylo v ní žádné jídlo.</i>   |



#### 6.4.6 Vypouštění a záměna sloves *být* a *mít*

V česky psaných textech neslyšící pisatelé často chybují při užívání slovesa *být* (srov. tabulka 54), mnohdy sloveso *být* vypouštějí (zejména jde o sponové sloveso *být*) nebo ho zaměňují se slovesem *mít*. Jde o chyby, které se vyskytují i v projevech nerodilých mluvčích češtiny (srov. např. Kotková, 2017). Vypouštění slovesa *být* pravděpodobně ovlivňuje to, že v českém znakovém jazyce se sponové sloveso *být* nevyjadřuje. Záměna slovesa *být* a *mít* v psaných textech může *být* zapříčiněna tím, že význam *být* *ne/nepřítomný* se v českém znakovém jazyce artikuluje podobným znakem jako význam vlastnictví (tento znak je artikulován tvarem ruky 5, kdy dlaň s rozevřenými prsty směřuje k zemi a prsty se třepotají), v češtině je však pro každý z těchto významů nutné použít jiné sloveso, srov. *Ve městě je divadlo.* x MĚSTO + DIVADLO + MÍT. / *Sestra má auto.* x SESTRA + AUTO + MÍT.

Ve zkoumaných textech jsme zdokumentovali tři případy záměny slovesa *být* a *mít*. Byly identifikovány v textech tří autorů, ve dvou případech se týkaly stejného významu, resp. skutečnosti – vysvětlení toho, odkud chlapi znali adresu rodiny Liškovy – adresa byla napsaná na staré krabici, kterou Liškovi nechali na místě pikniku.<sup>149</sup>

Tabulka 54 Záměna *být* a *mít*

| Konstrukce se záměnou slovesa <i>být</i> a <i>mít</i>  | Ekvivalent ve většinové češtině                 |
|--|---|
| <i>Rodiče tesili. Co tam mám krabice.</i> (TN5)        | <i>Rodiče se těšili na to, co je v krabici.</i> |
| <i>Krabice má adress.</i> (TN6)                        | <i>Na krabici je adresa.</i>                    |
| <i>Tam má krabice napsáno adresa od Liškovi.</i> (TN8) | <i>Na krabici je napsaná adresa Liškových.</i>  |

#### 6.4.7 Nestandardní užití slovesa *být*

Sloveso *být* je v textech neslyšících autorů hodně frekventované, v mnoha případech ho však neslyšící pisatelé nepoužívají správně. Důvodem může být, jak jsme již zmiňovali výše, to, jakým způsobem je sloveso *být* ne/vyjadřováno v českém znakovém jazyce, a zcela jistě také jeho polyfunkčnost – sloveso *být* se v různých tvarech užívá nejen ve významu existence, přítomnosti, ale (spolu)podílí se na tvoření řady tvarů jako sloveso pomocné, je také součástí přísudku jmenného se sponou. Neslyšící ho také nezřídka používají jako signál pro naznačení času, nejčastěji minulosti. Bohužel je téměř nemožné jednoznačně určit, kdy neslyšící autor například pomocí tvaru *bylo*, *byly* zařazuje popisovaný děj do minulosti a kdy nezvládl shodu přísudku s podmínkem, srov. vybrané příklady z tabulky 55.

<sup>149</sup> Záměnami sloves *být* a *mít* v textech neslyšících autorů se zabývala např. Ziebikerová (2009) nebo Benediktová (2010) aj.

**Tabulka 55** Nestandardní užití tvarů slovesa *být*

|   |
|---|
| <b>Záměna čísla v konstrukcích se slovesem <i>být</i></b>                       |
| <b>Záměna plurálu singulárem</b>  |
| <i>A tam <b>bylo</b> věci od naše.</i> (TN7)                                    |
| <i>Protože vstupenky <b>je</b> moc drahý.</i> (TN11)                            |
| <i>Rodiče <b>bylo</b> hodně spokojení.</i> (TN11)                               |
| <b>Záměna singuláru plurálem</b>  |
| <i>Protože <b>byly</b> tam bordel.</i> (TN5)                                    |
| <i>Protože <b>jsou</b> jejich jídlo.</i> (TN8)                                  |
| <b>Užití slovesa <i>být</i> ve tvaru <i>bylo</i></b>                            |
| <i>Odešli domů ale věci necháli, <b>bylo</b> napořádek.</i> (TN7)               |
| <i>Za hodinu přinese jídlo tam <b>bylo</b> bageta, banány, sýry, ...</i> (TN11) |
| <i><b>Bylo</b> báječný den.</i> (TN11)  |

#### 6.4.8 Reflexivní *se* a *si* ve slovesných tvarech

Reflexiva působí při psaní obtíže nejen neslyšícím, ale i ostatním nerodilým mluvčím češtiny zejména proto, že jde o slovesa, která se skládají ze dvou částí, a proto, že tvoří nehomogenní skupinu. V rámci reflexiv je třeba rozlišovat reflexiva, která existují pouze v podobě reflexivní, tj. morfém *se/si* je pevnou součástí jejich tvaru a nelze ho vypustit, jde např. o slovesa *bát se, dívat se, dotknout se, ptát se, stydět se, umívat se*, jejich výčet viz např. Cvrček, 2015, s. s 291–292),

Další skupinou jsou slovesa, která mají podobu zvrtnou i podobu nezvrtnou, například slovesa vyjadřující reciprocitu (*potkat se, hádat se, prát se, seznámit se* aj.), slovesa, kterými lze vyjádřit vlastní aktivitu směrem k sobě samému (*mýt se, česat se, holit se, oblékat se, přát si* aj.), nebo slovesa, která mohou tvořit pasivum zvrtné (*staví se, hledá se, oznamuje se* aj.).

Pro nerodilého mluvčího může být obtížné zorientovat se všech reflexivních slovesech a rozlišit, kdy sloveso morfém *se/si* vyžaduje a kdy je třeba napsat tvar bez něho. Nežřídká doplnit *si/se* ke slovesu opomenou. Jindy může být problém se slovosledem, resp. s tím, kam umístit morfém *se/si*.

To vše může být pro nerodilé<sup>150</sup> i neslyšící mluvčí poněkud nepřehledné a je vcelku pochopitelné, že při užívání reflexivních sloves chybují. Doklady vynechávání, nadbytečného přidávání a záměny morfémů *se* a *si* v analyzovaných textech je možné sledovat v tabulce 56.

Nejčastějším zaznamenaným nedostatkem bylo vynechání morfému *se* nebo *si* – identifikovali jsme ho celkem v 19 případech, ve čtyřech případech byl morfém *se* nebo *si* přidán nadbytečně.

<sup>150</sup> U nerodilých mluvčích češtiny přetrvává vynechávání morfému *se/si* i na vyšší úrovni pokročilosti studia češtiny jako druhého/cizího jazyka (Kotková, 2017).

Zvlášť jsme vyčlenili konstrukce se slovesem *připravít/připravovat*. V prvních dvou případech byl nevhodně uveden morfém *se*, v uvedených kontextech je třeba zvolit zvrtné *si*, případně lze slovo napsat bez zvrtného *si*. Stejně tak v dalších dvou případech je možné zvrtné *si* použít nebo ho vynechat. U poslední konstrukce se k nevhodně zvolenému *se* přidávají další nedostatky – v hláskové stavbě slova a v absenci valenčního doplnění slovesa (*připravuje + co*).

Poslední doklad uvedený v tabulce – *Rodina se šokovali*. (TN7) – je specifický tím, že morfém *se* je připojen k nesprávně utvořenému tvaru – správně by věta měla mít podobu *Rodina byla v šoku*. (viz kap. 6.4.2).

**Tabulka 56** Vynechání reflexivního *se* a *si*

| <b>Vynechání reflexivního <i>se</i> nebo <i>si</i></b>                                      |
|---|
| <i>Rodiče xxx (se) tesili</i> . (TN5)   |
| <i>Rodiče xxx (se) moc styděla</i> . (TN5)  |
| <i>Rodina xxx (si) nevemzou krabice</i> . (TN6)   |
| <i>Rodina xxx (se/si) rozmysleli co lepší výlet</i> . (TN8)                                 |
| <i>Kluci přišeli všiml xxx (si) věci</i> . (TN8)  |
| <i>Všimli xxx (si) adresu Liškovi</i> .   |
| <i>Rodina Liškovi vybalila krabici a styděli xxx (se)</i> .                                 |
| <i>V sobotu odpoledne xxx rodina xxx (si) podívají (povídají) o výlet</i> .                 |
| <i>Protože xxx (si) neobejnali (neobjednali) balík</i> . (TN8)                              |
| <i>Rodina Liškovi je osuda, protože xxx (se) nestrahalí (nestarali) pro přírodu</i> . (TN8) |
| <i>Dva kluci uklízeli zbytkem na krabicí, všimli xxx (si) adresu Liškovi</i> . (TN9)        |
| <i>Rodina Liškovi vybalila krabici a styděli xxx (se)</i> . (TN9)                           |
| <i>V sobotu odpoledne xxx (si) rodina podívají (povídají/povídá) o výlet</i> . (TN10)       |
| <i>Paní Lišková a Pan Liška podívají (povídají) xxx (si)</i> . (TN10)                       |
| <i>Tak celé rodiče sedí v kuchyni a povídají xxx (si) co bude dělat den</i> . (TN11)        |
| <i>Maminka a tatínek pili víno a pobavili (bavili) xxx (se) o lásku</i> . (TN11)            |
| <i>Pak xxx (se) stalo kluci jeli na kole...</i> (TN11)                                      |
| <i>Pak otevřeli a lekli xxx (se) tam jídlo a talíře</i> (TN11)                              |
| <b>Nadbytečné přidání reflexivního <i>se</i> nebo <i>si</i></b>                             |
| <i>Maminka s tatínkem připravuje si jídlo</i> . (TN3)                                       |
| <i>Kluci si vezmou do pošty</i> . (TN6)   |
| <i>Rodina se souhlasila její napad</i> . (TN7)  |
| <i>Děti se hráli badmintonem</i> . (TN9)  |
| <b>Reflexivní <i>se</i> a <i>si</i> u slovesa <i>připravít/připravovat</i></b>              |
| <i>Rodina Liškových už chceme na parku, připravujeme se (si) věci</i> (TN4)                 |
| <i>(rodina) se (si) připravili jídlo</i> (TN7)  |
| <i>Maminka s tatínkem připravuje si jídlo</i> . (TN3)                                       |

|  |
|--|
| <i>Paní Lišková a Pan Liška připravují jídlo.</i> (TN10) |
| <i>Rodina se přepravuje na podlahu.</i> (TN3)            |
| <b>Specifické případy</b>                                |
| <i>Rodina se šokovali.</i> (TN7)                         |

#### 6.4.9 Vypouštění infinitivu po modálních slovese *chtít*

Modální slovesa (*mít, moct, muset, chtít, smět*) ve spojení s infinitivem slovesa plnovýznamového vyjadřují v češtině postoj podmětu ke slovesnému ději. V analyzovaných textech jsme zdokumentovali několik příkladů vynechání infinitivu *jet*, příp. *jít, navštívit* po modálních slovese *chtít*.<sup>151</sup> Rodilí uživatelé češtiny v mluveném projevu infinitiv plnovýznamového slovesa vynechávají, nicméně v psaných projevech je doplnění významového slovesa očekávané. Vynechávání infinitivu plnovýznamového slovesa neslyšícími autory (zaznamenali jsme ho v polovině textů) můžeme vysvětlit interferencí z českého znakového jazyka – v konstrukcích MÁMA + CHCE + VÝSTAVA, TÁTA + CHCE + HRAD apod. může být sloveso JÍT, JET, NAVŠTÍVIT aj. vypuštěno.

**Tabulka 57 Absence infinitivu po modálním slovese *chtít***

| <b>Absence infinitivu po modálních slovese <i>chtít</i></b>   |
|---|
| <i>Klára chce xxx (jet/jít) na parky. Maminka chce xxx (jet/jít) muzeum. Tatínek chce xxx (jet/jít) zamek. Petr chce xxx (jet/jít) bazen.</i> (TN1)                                 |
| <i>Tatínek chce xxx (jet/jít) na výletu, Maminka chce xxx (jet/jít) na muzeum.</i> (TN4)  |
| <i>Klára chtěla xxx (jet/jít) na louce. Maminka chtěla xxx (jet/jít) muzeum. Tatínek chtěl xxx (jet/jít) na hradě. Petr chtěl xxx (jet/jít) do bazénu.</i> (TN5)                    |
| <i>V sobotu rodiče chce xxx (jet/jít) na výlet. Pan Liška chce xxx (jet/jít) do zámku. (...) Petr chce xxx (jet/jít) do plavání a Klára chce xxx (jet/jít) deku na louce.</i> (TN6) |
| <i>Pan Liška chce xxx (jet/jít) výlet hrad. Petr chce xxx (jet/jít) plavat na koupeliště.</i> (TN8)   |
| <i>Paní Lišková chtěla xxx (jet/jít) na výstavu, pan Liška chtěl xxx (jet/jít) na hrad, kluk chce xxx (jet/jít) bázen a holka chce xxx (jet/jít) oběd na parku.</i> (TN9)           |

#### 6.4.10 Vyjadřování času

Dosud nejdetailnější průzkum vyjadřování času v psané češtině neslyšících provedla Richterová (2009). Ve svém rozsáhlém výzkumu doložila široké spektrum různých typů nestandardního vyjadřování času v textech psaných neslyšícími autory (viz kap. 1.3.1). S nestandardním vyjadřováním času jsme se setkali i v analyzovaných textech, okruh těchto odchylek však nebyl tak široký jako v materiálu, kterých zkoumala Richterová (2009). To je samozřejmě dáno nejen rozsahem textů, které Richterová zkoumala, ale

<sup>151</sup> Modální sloveso *chtít* ve spojení s infinitivem plnovýznamových slov vyjadřuje přání nebo vůli či záměr.

i povahou narativních textů, na něž jsme se ve svém výzkumu zaměřili my. Přestože obvykle v narativech zprostředkováváme to, co se již stalo, můžeme pro vyprávění volit i čas přítomný, příp. i budoucí, častěji se však ve vyprávěních setkáváme s časem minulým. Důležité však je, aby pisatel narativního textu vybraný čas dodržel, neměl by „přeskakovat“ z jednoho času do druhého. Zásada dodržení jednoho času však může být v určitých případech porušena – například pro zvýšení napětí, kdy je možné přejít z času minulého do času přítomného apod.

V žádném z analyzovaných textů tato zásada bez výjimek dodržena nebyla, v některých textech však výrazně převažují tvary času přítomného – např. v textu TN2 najdeme pouze tvary času přítomného a v textu TN1 vedle tvarů času přítomného jen jeden doklad tvaru minulého – *postačka přinesl*), nemůžeme však tvrdit, že to vždy bylo záměrem autorů. V textech s převahou slovesných časů přítomných je navíc třeba zohlednit to, že šlo v některých případech o formální dodržení zásady jednoho času – v textech se totiž objevují také přítomné tvary dokonavých sloves, ty však nesou význam budoucnosti, přítomnost vyjadřovat nemohou. V jiných textech však pisatelé v rámci jednoho textu nebo i výpovědi čas minulý, přítomný i budoucí střídaly, srov. tabulku 58.<sup>152</sup> Do počtu slovesných tvarů podle času jsme nezahrnovali případy, u nichž nebylo možné čas jednoznačně určit, například z důvodu slovnědruhov<sup>é</sup> záměny, výpustky sponového slovesa nebo proto, že šlo o neexistující tvary apod.

**Tabulka 58 Zastoupení slovesných tvarů podle času**

| Text | Slovesné tvary   | Počet výskytů  |
|------|--|--|
| TN1  | v minulém čase<br>v přítomném čase<br>dokonavých sloves v přítomném čase<br>budoucího času<br>budoucího času sloves <i>jet a jít (pojedeme, půjdeme)</i><br>nezahrnuto | 1<br>7<br>0<br>0<br>2<br>3<br>elize sponového <i>být</i><br>infinitiv <i>přinest</i><br>slovnědruhov <sup>á</sup> záměna<br><i>balík</i> |
| TN2  | v minulém čase<br>v přítomném čase<br>dokonavých sloves v přítomném čase<br>budoucího času<br>budoucího času sloves <i>jet a jít (pojedeme, půjdeme)</i><br>nezahrnuto | 0<br>7<br>3<br>0<br>1<br>5<br>neexistující tvary<br><i>poslá</i> (2x); <i>přípravá,</i><br><i>zapomná</i> (2x)                           |

<sup>152</sup> V tabulce se zaměřujeme pouze na čas užitých slovesných tvarů, další problematice či specifické jevy nezohledňujeme.

|            |   |   |
|------------|---|---|
| <b>TN3</b> | minulého času<br>přítomného času<br>dokonavých sloves v přítomném čase<br>budoucího času<br>budoucího času sloves <i>jet a jít (pojedeme, půjdeme)</i><br>nezahrnuto                | 3<br>9<br>1<br>0<br>1<br>1<br>elidované sponové <i>být</i>  |
| <b>TN4</b> | minulého času<br>přítomného času<br>slovesné tvary dokonavých sloves v přítomném čase<br>budoucího času<br>budoucího času sloves <i>jet a jít (pojedeme, půjdeme)</i><br>nezahrnuto | 3<br>12<br>2<br>0<br>0<br>0<br>3<br>elidované sponové <i>být</i><br>neexistující tvar <i>naha (2x)</i>          |
| <b>TN5</b> | minulého času<br>přítomného času<br>dokonavých sloves v přítomném čase<br>budoucího času<br>slovesný tvar budoucího času sloves <i>jet a jít</i><br>nezahrnuto                      | 18<br>4<br>0<br>0<br>0<br>0<br>1<br>neexistující tvar <i>pojedel</i>  |
| <b>TN6</b> | minulého času<br>přítomného času<br>dokonavých sloves v přítomném čase<br>budoucího času<br>budoucího času sloves <i>jet a jít (pojedeme, půjdeme)</i><br>nezahrnuto                | 1<br>18<br>4<br>0<br>0<br>0<br>2<br>sloveso v imperativu <i>pojd'</i><br>neexistující tvar <i>šoká</i>          |
| <b>TN7</b> | minulého času<br>přítomného času<br>dokonavých sloves v přítomném čase<br>budoucího času<br>budoucího času u sloves <i>jet a jít (pojedeme, půjdeme)</i><br>nezahrnuto              | 24<br>10<br>1<br>0<br>0<br>0<br>0   |
| <b>TN8</b> | minulého času<br>přítomného času<br>dokonavých sloves v přítomném čase<br>budoucího času<br>budoucího času sloves <i>jet a jít (pojedeme, půjdeme)</i><br>nezahrnuto                | 22<br>7<br>2<br>1<br>0<br>0<br>3<br>infinitiv <i>zbalit, uvidět</i><br>slovnědruhová záměna<br><i>oni divné</i> |
| <b>TN9</b> | minulého času<br>přítomného času<br>dokonavých sloves v přítomném čase<br>budoucího času<br>budoucího času sloves <i>jet a jít (pojedeme, půjdeme)</i>                              | 17<br>2<br>0<br>1<br>0  |

|             |  |   |
|-------------|--|---|
|             | nezahrnuto   | 1   |
| <b>TN10</b> | minulého času<br>přítomného času<br>dokonavých sloves v přítomném čase<br>budoucího času<br>budoucího času sloves <i>jet a jít (pojedeme, půjdeme)</i><br>nezahrnuto | 0<br>18<br>3<br>0<br>0<br>3<br>elidované sponové <i>být</i><br>neexistující tvary<br><i>dostá, otevří</i>   |
| <b>TN11</b> | minulého času<br>přítomného času<br>dokonavých sloves v přítomném čase<br>budoucího času<br>budoucího času sloves <i>jet a jít (pojedeme, půjdeme)</i><br>nezahrnuto | 35<br>14<br>4<br>3<br>5<br>3<br>elidované sponové <i>být</i><br><i>Klára napád</i><br><i>Pan Liška napád</i><br><i>venku horko</i><br><i>co nejlepší</i><br>slovnědruhová záměna<br><i>ochrana (2x)</i> |

V češtině je čas vyjadřován především (nikoli pouze) gramaticky pomocí různých tvarů (srov. např. tvary slovesa *hledat* pro minulost *hledala jsem*, přítomnost *hledám*, pro budoucnost *budu hledat*).

V českém znakovém jazyce funguje vyjadřování času jinak – není založeno na změně slovesných tvarů, čas je vyjadřován **lexikálními prostředky** – tedy znaky s odpovídajícím časovým významem. Pokud například ke slovesu připojíme znak VČERA, znamená to, že děj, který popisujeme, se odehrál předešlý den, srov. větu v češtině a v českém znakovém jazyce: *Včera jsem uklízela.* x VČERA + JÁ + UKLÍZET. Další specifikum vyjadřování času v českém znakovém jazyce spočívá ve využívání tzv. **časových rámců**. Lexikální prostředek s časovým významem (například znak či lexikální signál s významem VČERA, PŘEDEVČÍREM, MINULÝ, VLONI, PŘÍŠTÍ TÝDEN aj.) se použije na začátku výpovědi a k tomuto časovému rámci se pak vztahují všechny děje, které následují. Jako časový rámec může fungovat i to, že autor na začátku vyprávění uvede den (srov. texty TN10 a TN11) nebo datum (např. v textech TN7, TN8 a TN9), kdy se příběh odehrává.

Vybraný časový rámec platí až do okamžiku, kdy je „nastaven“ nový časový rámec. Dalším specifikem vyjadřování času v českém znakovém jazyce je artikulace výrazů konkretizujících časový rámec na tzv. **časových osách** (Macurová, 2003; Servusová, 2008). Základní časová osa pro minulost, přítomnost a budoucnost je lokalizovaná nad ramenem ve směru zezadu dopředu, doba trvání je vyjadřována na ose, která vede v úrovni prsou zleva doprava, významy růstu či vývoje v čase jsou znakovány na ose

vedoucí podél pravé strany těla ve směru zdola nahoru (srov. Macurová, 2003; Komorná, 2019; Kováčová – Kuchařová 2005; Servusová, 2008; Richterová, 2009).

Lexikální vyjadřování času a situování dějů do časových rámců se tedy nejspíše promítá i do způsobu, jakým neslyšící čas v psaných textech vyjadřují, a to tak, že časy jednotlivých dějů nereflktují gramatickými prostředky a používají buď tvary přítomného času, nebo tvary minulého času, případně v jednom textu slovesné časy různě, z pohledu adresáta nesystematicky a neprůhledně, kombinují. Jako příklad můžeme uvést část z textu TN9. Autor své vyprávění zasazuje do konkrétního časového bodu upřesněním data, kdy se příběh odehrává, a vyprávět začíná v minulém čase. V části, kde představuje návrhy jednotlivých členů na způsob trávení sobotního odpoledne, nejprve používá slovesa v času minulém, následně pro totožné konstrukce se slovesem *chce* užívá slovesa v čase přítomném a opět se vrací k času v minulému, srov.: *Paní Lišková **chtěla** výstavu, pan Liška **chtěl** hrad, kluk **chce** bázen a holka **chce** oběd na parku. Nakonec všichni **souhlasili** s holkou. **Balili** jídlo a **jeli** autem do parku.*

Nestandardní způsoby vyjadřování minulého času, tedy času, kterým jsou narativní texty nejčastěji prezentovány, patří v psaných textech neslyšících k častým jevům. Minulý čas je v češtině vyjadřován analyticky, tj. složeným tvarem (spojením přičestí l-ového<sup>153</sup> významového slovesa a pomocného slovesa *být* v přítomném čase, přičemž sloveso *být* nese kategorie oznamovacího způsobu, osoby a čísla – např. *hledala jsem*). V textech neslyšících se však často setkáváme s tím, že pomocné sloveso *být* je vynecháno, nebo s tím, že v minulém čase je uvedeno pomocné sloveso *být* a plnovýznamové sloveso je uvedeno v infinitivu nebo v některém jiném tvaru, nikoli v přičestí l-ovém (Richterová, 2009). Tento typ nestandardního vyjádření minulého času jsme ve zkoumaném materiálu zaznamenali pouze ve dvou případech.

V prvním případě je minulost vyjádřena pomocí l-ového přičestí slovesa *být* *byli* a přítomným tvarem slovesa významového *naha* (resp. pokusem o vytvoření přítomného tvaru slovesa *nechat*): *Rodina Liškových překvapení v šoku **byli** v parkě krabice **naha** na zemi.* (TN4) – ekvivalent v češtině: *Rodina Liškových byla překvapená a v šoku, protože v parku **nechali** krabici.*<sup>154</sup> Ve druhém příkladu je minulost vyjádřena minulým časem slovesa *být* v 1. os. pl. *byli jsme* a infinitivem významového slovesa *nechat*, srov. ***Byli jsme** v parku **nechat** krabice.* (TN8) – ekvivalent v češtině: *Nechali jsme v parku krabici.* Další typy nestandardního vyjadřování minulého času (jejich přehled srov. Richterová, 2009) ve zkoumaném materiálu identifikovány nebyly.<sup>155</sup>

Důvodem však není to, že by autoři textů z našeho šetření minulý čas složený bez potíží zvládali, ale to, že v mnoha textech autoři minulý čas nepoužili vůbec nebo jen výjimečně, a dále je potřeba v potaz brát fakt, že pomocné sloveso *být* je součástí pouze tvarů pro

<sup>153</sup> V textu se kloníme spíše k užívání označení l-ové přičestí, je to proto, že toto označení je významově průhlednější než synonymní termíny přičestí minulé nebo činné a lépe odráží formu tohoto slovesného tvaru.

<sup>154</sup> Interpretace této větné konstrukce může být ovšem i jiná: *Rodina Liškových byla překvapená a v šoku, protože to byla krabice, kterou nechali krabici.*

<sup>155</sup> To je ovšem samozřejmé, Richterová (2009), jak již bylo zmíněno v kap. 1.3.1, ve svém výzkumu analyzovala široký soubor různorodých textů neslyšících autorů.



1. a 2. osobu obou čísel, nikoli tvarů 3. osoby. Autoři analyzovaných textů však nevyprávěli to, co se stalo jim, ale příběh jiných osob, tedy ve třetí osobě jednotného i množného čísla. Pokud neslyšící autoři používali pro vyprávění minulý čas, užívali v naprosté většině pouze 1-ové participium významového slovesa (ovšem ne vždy v náležité rodě, čísle a pádě, které vyžadoval kontext).

#### 6.4.11 Slovesný vid

Slovesný vid je morfologicko-lexikální kategorií, která ovlivňuje nejen morfologickou kategorii času, ale i slovesný rod a modalitu (Čechová, 2011).

Pro nerodilé mluvčí češtiny, slyšící neslyšící, představuje jednu z nejobtížněji uchopitelných slovesných kategorií. Prokšová, Štindlová a Cíchová Hronová (2019) dokonce uvažují o tom, zda dokonce nejde o kategorii pro nerodilé mluvčí vůbec nejkomplicovanější, a podle nich můžeme plné osvojení vidového systému u studentů češtiny jako druhého/cizího jazyka očekávat až na vyšší úrovni pokročilosti.

Kategorie vidu úzce souvisí s kategorií času do té míry, že „*nedostatečné osvojení vidu nutně vede k nepřesnostem ve vyjadřování času*“ (Prokšová – Štindlová – Cíchová Hronová, 2019, s. 46). V analyzovaných textech se nedostatky v užívání vidu objevily také, zejména v případě, kdy se neslyšící pisatelé pokoušeli psát svá vyprávění v přítomném čase. Často ve svých textech užívali přítomné tvary dokonavých sloves (četnost přítomných tvarů dokonavých v jednotlivých textech dokládá tabulka 58), ty však nesou význam budoucnosti – resp. přítomné tvary dokonavých sloves vyjadřují budoucí čas. K tomu lze dodat, že jde sice o nepřesnosti, které nejspíše nepovedou k nedorozumění, ale rodilí mluvčí je mohou vnímat jako nepatřičné či rušivé.

Domníváme se, že chyby ve vidu u neslyšících vznikají zejména proto, že si nemusí uvědomovat významový rozdíl mezi dvojicemi slov odlišujících se dokonavostí, svou roli může hrát i jejich formální podobnost, nositelem významových rozdílů jsou zejména předpony a přípony – srov. např. dvojici sloves *psát* x *napsat*).

Nedostatky při vyjadřování vidu v textech neslyšících jsou zcela jistě ovlivněny také jinakostí vyjadřování vidu v českém znakovém jazyce. I v českém znakovém jazyce je možné vyjádřit slovesný vid, a to buď lexikálně, nebo lexikálně gramaticky. Lexikálně se vyjadřuje například ohraničenost, ukončenost děje, a to tak, že se za znak příslušného slovesa přidá znak HOTOVO nebo VYPRÁZDNIT (např. *uvařila jsem* nebo *dovařila jsem* by bylo možné v českém znakovém jazyce artikulovat jako VAŘIT HOTOVO).

Pohyb jakožto gramatický prostředek vyjádření vidu se používá, pokud chceme rozlišit děje probíhající jednorázově a děje probíhající opakovaně (pohyb při artikulaci znaku je opakován), nebo pro vyjádření dlouho trvajícího děje (využívá se kruhový pohyb, např. při artikulaci znaku ČEKAT, HLEDAT apod.). Konkrétní příklady a podrobnější vysvětlení viz např. Multimediální cvičebnice pro kurz český znakový jazyk (2011).

Lexikální vyjadřování vidu v českém znakovém jazyce proniká v některých případech i do textů neslyšících tak, že za slovesem jako lexikální signál ukončení děje uvádějí slovo *hotovo*. Jeden z dokladů tohoto způsobu vyjadřování vidu, resp. ukončení děje můžeme

dokumentovat i na příkladu z textu TN11: *Máma a táta dřív vstávali než děti a jdeli hotovo* (ekvivalent v češtině: *Máma a táta vstávali dřív než děti a najedli se*).

#### 6.4.12 Záměna osoby a/nebo čísla

Záměny osoby a čísla ve slovesných tvarech jsou nejčtenějším problematickým jevem v analyzovaných textech. Otázkou, kterou jsme řešili, bylo, zda a jak doklady záměny osoby a čísla roztrždit. Nakonec jsme pro větší přehlednost rozdělili případy záměny osoby a čísla podle podmětu věty, v nichž byly identifikovány.

#### Záměna tvaru 3. os. sg. tvarem 1. os. pl. ve větách s podmětem rodina<sup>156</sup>

V textech jsme identifikovali celkem 19 dokladů záměny čísla, resp. osoby u slovesných tvarů v přísudku ve větách s podmětem *rodina*, nejčastějšími záměnami byla záměna tvaru 3. os. singuláru tvarem 1. os. plurálu (šlo tedy o záměnu v osobě a čísle) a záměna tvaru 3. os. singuláru tvarem 3. os. plurálu (záměna v čísle).

Záměna slovesného čísla mohla být dle našeho názoru způsobena určitou asymetrií formy a významu slova *rodina*. Slovo *rodina* je morfologicky substantivum, které má singulár i plurál, avšak i v singuláru v sobě „zahrnuje“ více osob – srov. např. Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost (1994. s. 354), kde je slovo *rodina* definováno jako „základní společenská jednotka tvořená dvojicí manželů nebo rodičů s dětmi.“ Z toho důvodu mohou neslyšící volit pro vyjádření přísudku slovesný tvar v množném čísle.

Záměna osoby a/nebo čísla v uvedených případech může být ovlivněna znakovým jazykem, v němž většina znaků ekvivalentních českým slovesům své tvary podle osoby a čísla nemění.

Tabulka 59 Záměna tvaru 3. os. sg. tvarem 1. os. pl. ve větách s podmětem *rodina*

|  |
|--|
| <b>Záměna tvaru 3. os. sg. tvarem 1. os. pl. ve větách s podmětem <i>rodina</i></b>      |
| <i>Rodina pojedeme na parky.</i> (TN1).  |
| <i>Rodina jedeme domu.</i> (TN1)   |
| <i>Rodina Liškových mají napad a pojedeme do parku.</i> (TN3)                            |
| <i>Rodina Liškových přemýšlí kam pojedeme.</i> (TN4)                                     |
| <i>Rodina Liškových už chceme na parku, připravujeme se věci, jedeme do parku.</i> (TN4) |
| <i>Rodina Liškových odejeme vrátíme jedeme domů.</i> (TN4)                               |
| <b>Záměna tvaru 3. os. sg. tvarem 3. os. pl. ve větách s podmětem <i>rodina</i></b>      |
| <i>Rodina Liškových mají napad a pojedeme do parku.</i> (TN3)                            |
| <i>Rodina jedou do parku.</i> (TN3)  |
| <i>Rodina odjedou domů.</i> (TN3)  |
| <i>Rodina připravili jídlo a věci.</i> (TN5)   |

<sup>156</sup> V řadě dokladů je možné zaznamenat kumulaci více nedostatků – v tomto případě se soustředíme pouze na záměnu osoby a čísla, ostatní nedostatky, např. záměny času, vynechání zvrtného *se* a *si* apod., zde nereflktujeme.

|   |
|---|
| Rodina <b>nevemzou</b> krabice. (TN6)                         |
| Rodina <b>otevřeli</b> dveře vzal balík a zavřel dveře. (TN7) |
| Rodina <b>se šokovali</b> a pořad zíra na věci. (TN7)         |
| 25. května v sobotu po obědě rodina <b>povídali</b> (TN8)     |
| rodina <b>museli jet</b> domů. (TN8)                          |
| Rodina Liškova vybalila krabici a <b>styděli</b> . (TN8)      |
| V sobotu odpoledne rodina <b>podívají</b> o výlet. (TN10)     |
| Rodina už <b>jsou</b> v parku (TN10)                          |
| Rodina <b>odjedou</b> , ale neuklízí jídlo. (TN10)            |

### Záměna slovesného tvaru přísudku ve větách s podmětem *rodice*

Zajímavými doklady záměny čísla jsou věty s podmětem *rodice*. V první části tabulky 60 jsou prezentovány věty, jejichž podmětem je jméno v nominativu plurálu. Tomu by mělo odpovídat i číslo slovesa v přísudku, avšak přísudky v těchto větách mají číslo jednotné. Podle našeho názoru by však v uvedených větách mělo být podmětem slovo *rodina* – pak by samozřejmě shoda přísudku v osobě a čísle byla v pořádku. V druhé části tabulky 60 je možné vidět konstrukce, v nichž byl také nesprávně užit výraz *rodice* namísto označení *rodina*, přísudek je však v čísle množném – vzhledem k nevhodné volbě pojmenování pro podmět je však číslo množné uvedeno nesprávně.

### Tabulka 60 Záměna slovesného tvaru přísudku ve větách s podmětem *rodice*

|  |
|--|
| a)   |
| Rodiče <b>otevřil</b> krabice (TN5)                |
| Rodiče moc <b>styděla</b> . (TN5)                  |
| V sobotu rodiče <b>chce jet</b> na výlet. (TN6)    |
| Rodiče <b>má</b> napád. (TN6)                      |
| Rodiče <b>bylo</b> hodně spokojení. (TN11)         |
| b)   |
| Rodiče <b>odešeli</b> domů. (TN5)                  |
| Rodiče <b>tesili</b> . (TN5)                       |
| Celé rodiče kromě ne máma <b>nechtěli</b> . (TN11) |
| Rodiče <b>si uvědomili</b> . (TN11)                |
| Rodiče <b>litovali</b> . (TN11)                    |

Důvodem, proč neslyšící pisatelé zaměňovali v textech pojmenování *rodina* a *rodice*, nejspíše spočívá ve formální podobnosti obou slov. Český znakový jazyk rozlišuje znak pro slovo *rodina* a znak pro slovo *rodice*. Oba znaky jsou od sebe jasně odlišeny místem artikulace (znak RODIČE se artikuluje na hlavě, znak RODINA v neutrálním znakovacím prostoru) i tvarem ruky (znak RODIČE se znakuje ohnutým ukazovákem pravé ruky, znak RODINA se znakuje oběma rukama ve tvaru ruky 5, který přechází

v průběhu artikulace do tzv. špetky).<sup>157</sup> V projevech v českém znakovém jazyce neslyšící žáci znaky RODINA a RODIČE rozlišovali bez potíží.

### **Záměna slovesného tvaru přísudku ve větách s podmětem *kluci***

V analyzovaných textech jsme našli devět dokladů užití jednotného čísla v přísudkovém slovese ve větách s podmětem *kluci*. Téměř v polovině případů tedy nebylo sloveso v přísudku uvedeno ve správném čísle. Nedokážeme však vysvětlit, proč právě ve shodě podmětu *kluci* s přísudkem neslyšící autoři chybovali.

Slovesný tvar přísudku ve větách s podmětem *kluci* byl správně uveden v konstrukcích *Kluci jezdí na kole.* (TN6) a *Kluci vidí krabice ...* (TN6), je však třeba upozornit na to, že tvary sloves *jezdit* a *vidět* se ve 3. os. singuláru i plurálu přítomného času shodují.

**Tabulka 61 Záměna slovesného tvaru přísudku ve větách s podmětem *kluci***

| <b>Záměna slovesného tvaru přísudku ve větách s podmětem <i>kluci</i></b> |
|---|
| <i>Dvě kluci najde věci od rodina Liškových.</i> (TN2)                    |
| <i>Kluci viděl bodel.</i> (TN5)   |
| <i>Kluci našel má adresu.</i> (TN5)                                       |
| <i>Kluci uklízel do krabici.</i> (TN5)                                    |
| <i>Kluci poslal ho Liškovi.</i> (TN5)                                     |
| <i>Kluci sbírá nádoby do krabice.</i> (TN6)                               |
| <i>Kluci přišeli všiml věci.</i> (TN7)                                    |
| <i>Kluci udělá balík.</i> (TN10)  |
| <i>Víte odkud, že kluci ví adresa?</i> (TN10)                             |

### **Záměna osoby a čísla ve větách s nevyjádřeným podmětem**

Nesnadné je hodnotit dodržení shody v osobě a čísle ve větách s nevyjádřeným podmětem, protože ne vždy je jasné, jaký podmět je vlastně nevyjádřený. Je to mimo jiné dáno i kumulací několika dalších problematických jevů v rámci jedné věty. V tabulce jsme uvedli některé vybrané doklady problematického užití shody přísudku ve větách s nevyjádřeným podmětem. Věty jsme uvedli v kontextu vět, které jim v daných textech předcházejí. Nelze si nevšimnout, že také v nich je shoda přísudku vyjadřována nestandardně – například v rámci věty pisatel střídá číslo slovesného tvaru přísudku.

<sup>157</sup> Oba znaky se liší i pohybem, ten však nedokážeme slovně přesně popsat.

**Tabulka 62 Slovesný tvar přísudku ve větách s nevyjádřeným podmětem**

| Slovesný tvar přísudku ve větách s nevyjádřeným podmětem  |
|---|
| <i>Rodina pojedeme na parky. Maminka a Tatínek balík na jídlo. <b>Pojedeme</b> do parky.</i> (TN1)                  |
| <i>Rodina Liškových vymyslí o výletu a Na konec pojedje do louky. Už <b>sedí</b> v autě a <b>jede</b>.</i> (TN2)    |
| <i>Tatínek a maminka připravá jídla na louce. Petr a Klára hrají badminton na louce. Už <b>jede</b> domů.</i> (TN2) |
| <i>Rodina přemyslí kam <b>pojedeme</b>.</i> (TN4) <sup>158</sup>  |
| <i>Rodina otevřeli dveře vzal balík a zavřel dveře. A hned <b>vynahoval</b> balík.</i> (TN7)                        |
| <i>Rodina nevezou krabice. Krabice <b>nechá</b> na louce.</i> (TN6)   |

**Tabulka 63 Záměny osoby a čísla ve větách s několikanásobným podmětem**

| Záměna čísla ve větách s několikanásobným podmětem                       |
|--|
| <i>Paní a pan <b>sbírá</b> jídlo na krabici.</i> (TN6)                   |
| <i><b>Petr a Klára</b> si hraje.</i> (TN6)                               |
| <i>Paní a pán Liškovi <b>připravila</b> jídla a věci pro deka.</i> (TN8) |

V analyzovaných textech jsme dále ve větách s podmětem *děti* zaznamenali pravopisnou chybu v koncovce přísudku v minulém čase, viz tabulka 64. V žádné větě s podmětem *děti* nebyla koncovka přísudku uvedena správně. Substantivum *dítě* je v singuláru rodu středního, v plurálu je rodu ženského, shoda přísudku ve 3. os. plurálu minulého času tedy vyžaduje *-y*. Je otázkou, do jaké míry tento rozdíl neslyšící pisatelé reflektují, ostatně jde o chybu objevující se nezřídka i u pisatelů slyšících.

**Tabulka 64 Pravopisná chyba ve shodě přísudku s podmětem**

| Pravopisná chyba ve shodě přísudku s podmětem |
|---|
| <i>děti hráli bambiton</i> (TN8)              |
| <i>Děti se hráli badmintonem</i> (TN9)        |
| <i>v sobotu děti vstaváli</i> (TN11)          |
| <i>děti nechtěli</i> (TN11)                   |

Další doklady nedodržení shody ve větných konstrukcích s různými podměty v osobě a čísle dokumentuje tabulka 65.

<sup>158</sup> Tento případ je specifický tím, že jde o souvětí, kdy v první větě je osoba a číslo vyjádřena správně, ve druhé části je však uveden nesprávný slovesný tvar v 1. os. plurálu.

**Tabulka 65 Záměna plurálu singulárem**

|  |
|--|
| <b>Záměna plurálu singulárem</b>                 |
| <i>Vstupenky je (jsou) moc drahé.</i> (TN11)     |
| <i>... a tam bylo (byly) věci od naše.</i> (TN7) |
| <i>Potom všichni jí (jedí).</i> (TN10)           |

Odpověď na otázku, proč právě záměny osoby a čísla u slovesných tvarů jsou v psané češtině neslyšících tak četné, je třeba hledat v jinakosti způsobů, jakým jsou osoba a číslo vyjadřovány v českém znakovém jazyce. Dobře to lze demonstrovat na příkladu z příběhu o rodině Liškových. Na obrázku je vidět, že na louku/do parku přijeli dva kluci. V českém znakovém jazyce tuto skutečnost vyjádříme tak, že význam mnohosti nese číslovka DVA, znak KLUK se nemění a nemění se ani tvar slovesa PŘI/JET (pořadí znaků: KLUK + DVA + JET, příp. DVA + KLUK + JET). Máme-li též význam vyjádřit českou větou, význam „množství větší než jeden“ nese jednak substantivum v podmětu (a samozřejmě číslovka vyjadřující přesný počet osob v podmětu), jednak také (povinně) tvar slovesa, který se s podmětem musí shodovat také v osobě a čísle, popř. ve tvarech minulého času také v rodě). Z množství doložených případů, kdy shoda přísudku v osobě a čísle s podmětem dodržena nebyla, je zřejmé, že neslyšící autoři v psaných textech nereflktují nebo spíše nedokážou reflektovat pravidlo, že kategorie osoby a čísla je v češtině u sloves vždy syntakticky závisle proměnná, tj. kongruenční. Hodnota čísla je vyjadřována vždy pohromadě s hodnotami jiných kategorií: kategorií osoby (v osobní koncovce finitního tvaru) nebo jmenného rodu (v rodové koncovce přechodníku a příčestí).

## 6.5 Stavba vět

V jednoduchých větách neslyšící pisatelé často nadbytečně vyjadřují stejný podmět dokonce v několika větách za sebou. Zvláště nepřirozeně až rušivě působí na čtenáře opakování stejného podmětu například v pěti (!) větách následujících po sobě v textu TN5: *Kluci viděl bordel. Kluci našel má adresa. Kluci uklízel do krabici. Kluci poslal ho Liškovi.*

Ve většině vět s vyjádřeným podmětem šlo podmět substantivní. Zajímavé dle našeho názoru je, že podmět vyjádřený osobním zájmenem jsme identifikovali pouze v jednom případě, konkrétně v textu TN8: *Paní pošta přivezla, balík je pro rodina Liškovi a oni divné.* Analýza textů tedy nepotvrdila zjištění Čížkové (2010), že neslyšící v psaných textech nadužívají osobní zájmena. V pozici podmětu se však také objevilo zájmeno neurčité *všechen* (v textu TN9: *Nakonec všichni souhlasili s holkou.*, v textu TN10 dokonce třikrát: *Potom všichni jí. – Všichni hned otevři balík. Všichni jsou šok.*) a záporné zájmeno *nikdo* (v textu TN11: *Tak dnešek doba nikdo ochrana příroda.*).

V textech TN2, TN7, TN8, TN9, TN10 a TN11 se věty s podmětem vyjádřeným i nevyjádřeným střídají vcelku proporčně a v přirozeném rytmu.

V každém analyzovaném textu najdeme alespoň jeden doklad nevyjádřeného podmětu, například v textu TN1 však jde pouze o jediný případ. Větné konstrukce s vyjádřeným podmětem převažují nejen v textu TN1, ale také v textech TN3 (nevyjádřený podmět najdeme pouze ve druhé větě souvětí *Rodina přemýšlí kam pojedeme. a Rodina Liškových mají napad a pojedem do parku.*), v textu TN4 (podmět není vyjádřen pouze ve druhé a třetí větě souřadného souvětí *Rodina Liškových už chceme na parku, připravujeme se věci, jedeme na parku. a v souvětí Rodina Liškových přikvapení v šoku byli v parkě krabice naha na zemi.*). V textu TN5 jsme našli pouze jeden doklad nevyjádřeného podmětu (*Rodiče tesili. Co tam mám krabice*). V textu TN6 není podmět vyjádřený ve větě *Krabice nechá na louce*. Nevyjádřený podmět tedy najdeme často ve větách spojených do souvětí – resp. ve druhé větě v pořadí.

Co se týče pořadí větných členů v analyzovaných větách, věty mají obvykle strukturu podmět – přísudek – doplnění příslovečným určením místa nebo předmětem. Podmět obvykle stojí na prvním místě. Určitou variabilitu představují zejména věty začínající nějakým časovým určením, kdy je podmět z první pozice ve větě odsunut, srov. vybrané příklady: *Potom kluci uvidili naha krabice na zemi.* (TN4); *V sobotu rodiče chce na výlet.* (TN6); *Potom paní Lišková šoká v krabici je...* (TN6); *Potom nastoupí a jede do parku.* (TN7); *O později týden paní pošta nesl balík...* (TN7); *25. května v sobotu po obědě rodina povídali o kam plán na výlet.* (TN8); *V sobotu dne 25. května ráno rodina Liškovi přemýšleli...* (TN9); *V sobotu odpoledne rodina podívají o výlet.* (TN10); *Až v úterý rodina Liška dostá balík.* (TN10); *V sobotu děti vstávali a jdou snídaně ráno.* (TN11) aj. V analyzovaných textech jsme nezaznamenali ve větší míře pořadí větných členů S-O-V (tedy subjekt-objekt-sloveso v predikátu), tedy takové pořadí, kdy je sloveso kladeno na konec výpovědi tak, jak je to typické pro řadu výpovědí nejen v českém znakovém jazyce, ale i v mnoha jiných znakových jazycích (srov. Multimediální cvičebnice pro kurz český znakový jazyk, 2011). Z hlediska slovosledu se odchylky od většinové češtiny týkaly zejména postavení příklonek a postavení větných členů v pořadí druhých vět v souvětí konstrukcích.

Iwimey a Lachterman

## 6.6 Stavba souvětí

V každém z analyzovaných textů lze najít nějaké souvětí, v některých textech souvětí dokonce převyšují počet vět jednoduchých (srov. text TN8 a TN9), v jiných věty jednoduché převažují (např. v textu TN1 a TN2). V některých případech však formulace výpovědi jednoznačné odlišení věty jednoduché a souvětí znemožňuje, srov. např.: *Rodina Liškových odejeme vrátíme jedeme domů.*; *Potom kluci uvidili naha krabice na zemi.* (TN4)

V řadě dokladů tvoří věty souvětí pouze formálně – začínají velkým písmenem a končí tečkou. Do souvětí jsou spojeny velmi volně – mohli bychom je zařadit mezi souvětí souřadná, v nichž jsou věty v poměru slučovacím. Věty jsou v těchto souvětích spojeny buď slučovací spojkou *a*, nebo asyndeticky (bez spojovacího výrazu) a odděleny jsou pouze čárkou. Jsou tedy mechanicky „řetězeny“ za sebou, aniž by mezi nimi byl

naznačený nějaký formální vztah. Tento jev je popsán i v anglicky psaných textech britských neslyšících (Ivimey – Lachterman, 1980).

Vedle těchto formálních spojení vět můžeme v textech identifikovat souvětí „pravá“, resp. pokusy o konstrukci takových souvětí.<sup>159</sup>

V první tabulce najdeme souvětí souřadná, v nichž jsou hlavní věty v poměru odporovacím. Tabulka 66a) představuje asyndeticky spojené hlavní věty v poměru slučovacím. V tabulce č. 66b) je možné vidět souvětí s větami v poměru odporovacím spojenými spojkou *ale*. V tabulce 66c) je příklad s větami, mezi nimiž sice je poměr odporovací, ale nejsou formálně spojeny do souvětí (navíc je mezi ně vložena věta vedlejší předmětná).

**Tabulka 66 Souřadné větné konstrukce hlavními větami v odporovacím poměru**

| <b>a) asyndetické spojení vět v odporovacím poměru</b>                           | <b>ekvivalent ve většinové češtině</b>  |
|--|---|
| <i>Neměli nechat to na parku, měli uklízet.</i> (TN9)                            | <i>Neměli nepořádek nechat v parku, (ale) měli ho uklidit.</i>                          |
| <i>Rodiče odešli domů. Louka je bordel.</i> (TN5)                                | <i>Rodina odjela domů, ale na louce zůstal nepořádek.</i>                               |
| <b>b) spojení vět v poměru odporovacím spojkou <i>ale</i></b>                    | <b>ekvivalent ve většinové češtině</b>  |
| <i>Odešli domů <b>ale</b> věci nechali, bylo napořádek.</i> (TN7)                | <i>Odjeli domů, ale věci tam/na louce nechali, byl/zůstal tam nepořádek.</i>            |
| <i>Potom rodina odjela domů, <b>ale</b> nechali zbytkem na parku.</i> (TN9)      | <i>Potom rodina odjela domů, ale zbytky nechali v parku.</i>                            |
| <i>Rodina odjedou, <b>ale</b> neuklízí jídlo.</i> (TN10)                         | <i>Rodina odjede/odjela, ale jídlo neuklidila.</i>                                      |
| <b>c) dvě věty jednoduché v odporovacím poměru</b>                               | <b>ekvivalent ve většinové češtině</b>  |
| <i>Klára moc se těší, že půjdeme piknik. Ale tam lednička je prázdná jídlo.“</i> | <i>Klára se moc těší, že půjdou/pojedou na piknik, ale v ledničce není žádné jídlo.</i> |

Autoři analyzovaných textů ve svých textech také vytvářeli souvětí podřadná, v nichž jsme identifikovali celkem tři druhy vět vedlejších: věty vedlejší příslovecné příčinné, věty předmětné a věty přívlastkové, jejich repertoár tedy nebyl široký.

Tabulka č. 67 představuje prostředky, kterými byly v analyzovaných textech vyjádřeny příčinné vztahy. Tabulky 67a) a 67b) demonstrují doklady souvětí podřadných s vedlejšími větami příslovecnými příčinnými, které jsou k větě hlavní připojeny pomocí

<sup>159</sup> Souvětími, v nichž jsou věty hlavním v poměru slučovacím, spojené spojkou *a* nebo asyndeticky, se dále zabývat nebudeme.



spojky *protože* a *že*. Podle zjištění Nedbalové (2016) patří spojky *protože* a *že* (společně se spojovacím výrazem *tak*) k nejfrekventovanějším prostředkům vyjadřování příčiny v textech neslyšících.

Do tabulky jsme doplnili další dva způsoby, jakými neslyšící v analyzovaných textech vyjadřovali příčinné vztahy. V tabulce 67c) vidíme příklady vyjádření příčinného vztahu mezi dvěma samostatnými větami, které nejsou spojeny do souvětí (druhá z vět vždy začíná spojkou *protože*). Tabulka 67d) uvádí větné konstrukce, v nichž příčinný vztah není formálně vyjádřen spojovacím výrazem.

**Tabulka 67 Větné konstrukce vyjadřující příčinné vztahy**

| <b>a) věta vedlejší příčinná uvozená spojkou <i>protože</i></b>   | <b>ekvivalent ve většinové češtině</b>  |
|---|---|
| <i>Pošták přinese baník, protože zapomněla věci na louce.</i> (TN2)   | <i>Poštáčka jim přinese balík, protože zapomněli věci na louce.</i>   |
| <i>Rodina Liškovi je osuda, protože nestrahalí pro přírodu.</i> (TN8)   | <i>Rodina Liškova se stydí/styděla, protože se nestarali o přírodu.</i>   |
| <i>„Celé rodiče kromě ne máma nechtěli, protože nebaví uklízet.“</i> (TN11)   | <i>Celá rodina kromě mámy nechtěla, protože je nebaví uklízet.<br/>Nikdo z rodiny kromě mámy nechtě, protože je nebaví uklízet.</i> |
| <i>Ale děti nechtěli, protože venku horko pak budeme těžký chodit.</i>  | <i>Ale děti nechtěly, protože venku bylo horko a špatně by se jim chodilo.</i>  |
| <i>Rodiče odmítali, protože vstupenky je moc drahý. Tak nic.</i> (TN11)   | <i>Rodiče odmítali/nechtěli, protože vstupenky byly/jsou moc drahé.</i>   |
| <b>b) věta vedlejší příčinná uvozená spojkou <i>že</i></b>  | <b>ekvivalent ve většinové češtině</b>  |
| <i>Rodina Liškových má velkou radost že přinese věci.</i> (TN2)   | <i>Rodina Liškových má/měla velkou radost, (proto)že jim přinesla věci.</i>   |
| <i>Musí říct děkovat dvě kluci že poslá věci od rodina Liškových.</i> (TN2)   | <i>Musí poděkovat dvěma klukům, že jim poslali jejich věci.</i>   |
| <i>Dva kluci přijeli na kole a uviděli nechat krabice a brodel, že Liškovi neuklízeli krabice a jídlo.</i> <sup>160</sup> (TN8) | <i>Dva kluci přijeli na kole a uviděli krabici a nepořádek, protože Liškovi jídlo a krabici neuklidili.</i>                         |
| <b>c) v. v. příslovečná příčinná</b> <sup>161</sup>   | <b>ekvivalent ve většinové češtině</b>  |
| <i>Rodiče moc styděla. Protože byli tam bordel. Kvůli na louce.</i> (TN5)   | <i>Rodiče se moc styděli, protože na louce nechali nepořádek.</i>   |

<sup>160</sup> Tato vedlejší věta může být interpretována jako vedlejší věta předmětná – viz níže.

<sup>161</sup> Také v textu TN10 najdeme větu, která začíná spojovacím výrazem *protože*: *Víte odkud kluci, že vi adresa. Protože tam v park nechá krabice jídlo a napíše adresa.* Tento případ je však specifický, neboť spojkou *protože* je uvedena odpověď na otázku položenou v předcházející větě.

|   |   |
|---|---|
| <i>Paní pošta přivezla, balík je pro rodina Liškovi a oni divné. <b>Protože</b> neobejnali balík. (TN8)</i> | <i>Paní pošťačka přivezla balík pro rodinu Liškovu a oni se divili, protože si /žádný) balík neobjednali.</i>                                 |
| <i>Všichni jsou šok. <b>Protože</b> jsou jejich jídlo. (TN9)</i>  | <i>Všichni byli v šoku, protože to bylo jejich jídlo.</i>   |
| <b>d) asyndetické vyjádření příčinného vztahu</b>   | <b>ekvivalent ve většinové češtině</b>  |
| <i>Rodina viděli a překvapení nepořádek. (TN3)</i>  | <i>Liškovi byli překvapení, <b>protože</b> tam/v krabici byl nepořádek.</i>   |
| <i>Rodina Liškových přikvapení v šoku byli v parkě krabice naha na zemi. (TN4)</i>                          | <i>Rodina Liškových byla překvapená a v šoku, <b>protože</b> to byla krabice, kterou nechali v parku na zemi.</i>                             |
| <i>Potom paní Lišková šoká v krabici je umělé láhev a nádoby. (TN6)</i>                                     | <i>Potom byla paní Lišková v šoku, <b>protože</b> v krabici byla plastová lahev a nádobí.</i>   |
| <i>Lekli se a tam bylo věci od naše, co jsme nechali v parku. (TN7)</i>                                     | <i>Lekli se, <b>protože</b> tam byly jejich věci, které nechali v parku.</i>  |
| <i>Rodiče bylo hodně spokojení, bylo báječný den. (TN11)</i>  | <i>Rodiče byli hodně spokojení, <b>protože</b> to byl báječný den. / byl to totiž báječný den.</i>  |
| <i>Rodiče se těší něco objevilo balík, pak otevřeli a lekli tam jídlo a talíři. (TN11)</i>                  | <i>Rodina se těší/těšila, co se objeví v balíku, pak ho otevřou/otevřeli a leknou se/lekli se, <b>protože</b> tam je/bylo jídlo a talíře.</i> |

Druhým nejčastěji zastoupeným typem vět vedlejších v analyzovaných textech byly věty vedlejší předmětné.

V tabulce č. 68a) jsou uvedeny případy, kdy formální vztah mezi větou hlavní a větou předmětnou nebyl formálně vyjádřen spojovacím výrazem. Tabulka č. 68b) představuje příklady spojení věty vedlejší k větě hlavní pomocí vztažného zájmenného příslovce vztažného *kam*. V tabulce č. 68c) jsou doklady souvětí, v nichž větu předmětnou k větě hlavní připojuje vztažné zájmeno *co*. Tabulka č. 68d) obsahuje příklady, kdy je ve funkci spojovacího prostředku využito neurčité zájmeno *něco* namísto vztažného zájmena *co*. Tabulka č. 68e) představuje případy, kdy je věta předmětná k větě hlavní připojena pomocí spojky *že*. Tabulka č. 68f) obsahuje jediný doklad věty předmětné uvozené pomocí vztažného zájmenného příslovce *odkud*. Rodilý mluvčí češtiny by v tomto případě použil spíše zájmenné příslovce vztažné *jak*. Užití výrazu *odkud* vzniklo nejspíše na základě interference z českého znakového jazyka. Tabulka č. 68g) uvádí příklad, kdy věta vedlejší netvoří s větou hlavní jeden souvětý celek, ale stojí samostatně.

**Tabulka 68 Větné konstrukce s vedlejšími větami předmětnými**

| <b>a) asyndeticky</b>  | <b>ekvivalent ve většinové češtině</b>   |
|--|--|
| <i>Rodina Liškových mají nápad a pojedeme do parku (ven). (TN3)</i>  | <i>Rodina Liškových má nápad, že pojedou/pojde do parku.</i>   |
| <i>Potom kluci uviděli naha krabice na země. (TN4)</i>   | <i>Potom kluci uviděli, že na zemi nechali krabici.</i>  |
| <i>Kluci vidí oni neuklízet. (TN9)</i>   | <i>Kluci viděli, že (Liškovi) neuklízeli/neuklidili.</i>   |
| <i>Pak stalo kluci jeli na kole, uviděli parku tam nepořádek a nechal jídlo. (TN11)</i>  | <i>Pak kluci přijeli na kole a uviděli, že v paku je nepořádek a že tam někdo nechal jídlo.</i>  |
| <b>b) kam</b>  | <b>ekvivalent ve většinové češtině</b>   |
| <i>Rodina Liškových přemyšlí kam pojedeme. (TN4)</i>   | <i>Rodina Liškových přemýšlí, kam pojedou/pojede.</i>  |
| <i>25. května v sobotu po obědě rodina povídali o kam plán výlet. (TN8)</i>  | <i>25. května v sobotu po obědě si rodina povídá, kam pojedou/pojede na výlet. / 25. května v sobotu po obědě si rodina povídá o plánech na výlet.</i> |
| <i>Ve sobotu dne 25. května ráno, rodina Liškovi přemýšleli, kam budou jet na výlet. (TN9)</i>                                 | <i>Ve sobotu 25. května ráno rodina Liškových přemýšlí/přemýšlela, kam pojedou na výlet.</i>   |
| <b>c) co</b>   | <b>ekvivalent ve většinové češtině</b>   |
| <i>Rodina přemýšlí co dnes planujeme. (TN7)</i>  | <i>Rodina přemýšlí, co dnes budou dělat. / Rodina přemýšlí o dnešních plánech.</i>   |
| <i>Rodina rozmysleli co lepší výlet a už si vybrali jet do Parku. (TN8)</i>  | <i>Rodina si rozmyslela, který výlet je nejlepší, a vybrali si výlet do parku.</i>   |
| <b>d) něco</b>   | <b>ekvivalent ve většinové češtině</b>   |
| <i>Rodina Liška neví něco v krabici. (TN6)</i>   | <i>Rodina Liškova neví, co je v krabici.</i>   |
| <i>Rodiče se těší něco objevilo balík, pak otevřeli a lekli tam jídlo a talíři. (TN11)</i>                                     | <i>Rodina se těší/těšila, co se objeví v balíku, pak ho otevřou/otevřeli a leknou se/lekli se, protože tam je/bylo jídlo a talíře.</i>                 |
| <b>e) že</b>   | <b>ekvivalent ve většinové češtině</b>   |
| <i>Dva kluci přijeli na kole a uviděli nechat krabice a brodel, že Liškovi neuklízeli krabice a jídlo.<sup>162</sup> (TN8)</i> | <i>Dva kluci přijeli na kole a uviděli, že tam zůstala krabice a nepořádek a že Liškovi neuklidili krabici a jídlo.</i>                                |
| <i>Klára moc se těší, že půjdeme piknik.</i>   | <i>Klára se moc těší, že půjdou/pojedou na piknik.</i>   |
| <i>Rodiče si uvědomili, že neuklízeli jídlo a nechali jídlo na parku. (TN11)</i>   | <i>Liškovi si uvědomili, že neuklízeli jídlo a nechali ho v parku.</i>   |

<sup>162</sup> Tato vedlejší věta může být interpretována také jako vedlejší věta příslovečná příčinná – viz výše.

|  |   |
|--|---|
| <b>f) odkud</b>                                | <b>ekvivalent ve většinové češtině</b>          |
| <i>Víte odkud kluci, že ví adresa. (TN9)</i>   | <i>Víte, jak/odkud kluci znali adresu?</i>      |
| <b>g) izolovaná v. v. předmětná</b>            | <b>ekvivalent ve většinové češtině</b>          |
| <i>Rodiče tesili. Co tam má krabice. (TN5)</i> | <i>Rodina se těšila na to, co je v krabici.</i> |

Posledním druhem vedlejších vět identifikovaných ve zkoumaných textech byly věty dvě konstrukce s vedlejšími větami přívlastkovými, uvozenými vztažnými zájmeny *co* a *který*.

#### **Tabulka 69 Větné konstrukce s vedlejšími větami přívlastkovými**

|   |   |
|---|---|
| <b>v. v. přívlastkové</b>   | <b>ekvivalent ve většinové češtině</b>  |
| <i>Lekli se a tam bylo věci od naše, <b>co</b> jsme nechali v parku. TN7</i>                    | <i>Lekli se, protože tam byly jejich věci, které nechali v parku.</i>                     |
| <i>Pak tam <b>které</b> pracuje jako pošta uviděl ten balík, tak poslala do Liška byt. TN11</i> | <i>Pak paní, která pracuje na poště, uviděla ten balík a poslala ho Liškovým do bytu.</i> |

Na uvedených příkladech je možné vysledovat, že při pokusech spojovat věty do souvětí a propojovat je adekvátními formálními prostředky se neslyšící autoři potýkali s různými obtížemi. Nedostatky lze vysledovat ve volbě vhodných spojovacích výrazů, ne/vyjádření podmětu, shodě podmětu s přísudkem v osobě a čísle, slovesném čase, valenci sloves aj. To vše ve větší či menší míře ovlivňuje srozumitelnost vět a pro slyšícího adresáta je někdy obtížné až nemožné přiřadit (sou)větným konstrukcím odpovídající význam (srov. pokusy o vytvoření ekvivalentních vyjádření ve většinové tabulce – ty v žádném případě není možné považovat za jediné možné či jediné správné konstrukce ve většinové češtině).

Příčiny nedostatků při konstrukci souvětí v psané češtině je možné vidět v komplexu vzájemně propojených jevů. Při konstrukci musí rodilý i nerodilý mluvčí češtiny, tedy i neslyšící, zohledňovat řadu faktorů. Nejprve musí identifikovat náležitý vztah mezi výpověďmi, poté zvolit vhodný spojovací výraz a vybrat adekvátní jazykové prostředky pro vyjádření slovesného času, shody jména v podmětu (ten často nebývá např. ve druhé větě souvětí vyjádřen, případně může mít každá z vět jiný podmět) a slovesného přísudku v osobě čísle. Neslyšícím samozřejmě situaci komplikuje fakt, že český znakový jazyk využívá pro spojování výpovědí zcela jiné prostředky (nemanuální prostředky, prostor, simultánnost atd.).

#### **Přímá řeč**

Součástí vyprávění bývá přímá řeč postav, které v nich vystupují. Přímou řeč postav se do svých textů pokusili zakomponovat autoři textů TN6, TN7 a TN11 – vždy se jednalo o úvodní rozhovor členů rodiny, který se týkal návrhů/plánů na to, jak strávit sobotní odpoledne. Přímá řeč mohla být prezentována i v jiných částech vyprávění, ale tuto možnost žádný z neslyšících autorů nevyužil. Nejvíce invence projevila autorka textu

TN11, která rozhovor na téma, jak strávit volné odpoledne, rozšířila o odmítnutí návrhu na úklid a také o řešení situace s obstaráním občerstvení na piknik, když v ledničce není žádné jídlo – tím (nepřímo) vysvětlila, proč na krabici byla adresa Liškových.

Formálně však přímá řeč není ani v jednom případě uvedena správně. Nedostatky můžeme najít ve formulaci uvozovacích vět, v užití formy slovesa v přímé řeči i v kladení uvozovek a dalších interpunkčních znamének.<sup>163</sup> Důvody mohou spočívat ve způsobu, jakým je přímá řeč postav ztvárňována v českém znakovém jazyce. K tomu viz kap. 4.6.2, střídání rolí.

Autor textu TN6 pro označení přímé řeči sice používá uvozovky, ale neumísťuje je správně před výpovědi s přímou řečí, někde uvozovky chybí a není možné jednoznačně vyvodit, která z výpovědí přímou řečí je a která ne. Přímá řeč je formulována ve třetí, nikoli v první osobě. Autor zůstává v perspektivě vypravěče, neproměňuje tvar sloves podle toho, kdo právě mluví. Nedostatky lze najít také ve formulaci uvozovacích vět.

### **Přímá řeč 1 (TN6)**

*Pan Liška “chce do zámku.”*

*Paní Lišková říká “to ne lepší do muzeum”.*

*Petr “chce do plavání” a Klára chce deku na louce. Rodiče má napád.*

*Pan Liška „pojď” jedeme na louce?“*

*Rodina souhlasí na louce.*

V textu TN7 je sice sloveso uvedeno náležitě v 1. osobě, ale přímá řeč není naznačena uvozovkami.

### **Přímá řeč 2 (TN7)**

*Petr řekl jdeme do bázenu*

*Pan řekl jdeme do zámku.*

*Paní řekla jdeme do vystaviště.*

*Klára řekla jdeme na parku.*

Ani v textu TN11 autorka nepoužívá uvozovky k vyznačení přímé řeči správně. Někde chybí na začátku přímé řeči, jinde na jejím konci. V některých případech jsou umístěny před uvozovací větu.

---

<sup>163</sup> Ne/náležité užívání interpunkce jsme jinak vzhledem k povaze zkoumaného materiálu nesledovali.

### Přímá řeč 3 (TN11)

„Klára napád půjdeme piknik?“  
Maminka Lišková povídala ještě uvidíme co další dobrý nápad.“  
Pak si uvědomila, že „musíme uklízet celé doma?“  
„Celé rodiče kromě ne máma nechtěli, protože nebaví uklízet.“  
„Pan Liška napád půjdeme na hradě?“  
„Paní Lišková říkala „dobrý napád!“,“  
„Pak Petr říkal půjdeme bazén tam budeme zábava.,,  
„Pak máma si uvědomila co nejlepší napád tak Klára.“  
Klára moc se těší, že „půjdeme piknik.

### Přímá řeč 4 (TN11)

Petr „říkal, tak půjdeme nakupovat?“  
Mamka říkala že ne, protože bolí nohy.  
Tak si „objednáme?“  
„Rodiče říkali dobrý napád, „tak si objednáme jídlo.“

## 6.7 Výstavba psaných narativ

### Údaje o autorovi textu TN1

|  |   |
|--|---|
| <b>Pohlaví</b>   | muž   |
| <b>Věk v době vzniku textu</b>                           | 16 let  |
| <b>Vzdělání</b>  | nedokončené základní, žák základní školy pro sluchově postižené |
| <b>Škola</b>   | A   |
| <b>Stav sluchu</b>                                       | osoba s kochleárním implantátem                                 |
| <b>Rodiče</b>  | oba slyšící   |
| <b>Jazyk, kterým respondent komunikuje v úzké rodině</b> | mluvená čeština   |
| <b>Preferovaný jazyk</b>                                 | mluvený český jazyk i český znakový jazyk                       |

### Text vyprávění TN1

Klára chce na parky, Maminka chce muzeum, Tatínek chce zámek a Petr chce bazen.  
Rodina pojedeme na parky.  
Maminka a Tatínek balík na jídlo.  
Pojedeme do parky.  
dětí hrají badminton . tatínek a maminka přinesl jídlo .  
Rodina jedeme domu a pada balík.  
Postačka přinesl balík  
Rodina překvapení balík v jídlo

## Výstavba projevu TN1 – složky narativa

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <b>Abstrakt</b>                | není obsažen   |
| <b>Orientace</b>               |  |
| <b>Časoprostorové ukotvení</b> | vyprávění není zasazeno do konkrétního času a prostoru, přestože relevantní informace jsou v obrázku č. 1 vyjádřeny. |
| <b>Postavy</b>                 | jsou vedeny přímo do děje  |
| <b>Zápletka</b>                | není obsažena  |
| <b>Rozuzlení</b>               | není obsaženo  |
| <b>Hodnocení</b>               | není obsaženo  |
| <b>Závěr</b>                   | není obsaženo  |

**Vztah k tématu:** Autor se neodchýlil od tématu, pokusil se usouvztažnit své vyprávění s předloženou obrázkovou osnovou. Bohužel text neobsahuje všechny relevantní informace

V textu chybí uvedení do děje – autor ve svém „vyprávění“ nereflektuje úvodní scénu, která čtenáře seznamuje s informacemi o čase a o prostředí děje, svůj text začíná přímo uvedením návrhů jednotlivých členů rodiny.

Respondent se pokusil vyprávět příběh, v jeho pojetí jde spíše o popis událostí, které je možné na obrázku vidět (každý obrázek je popsán na samostatném řádku). O vyprávění ve vlastním slova smyslu nejde, protože mezi prezentovanými událostmi chybí kauzální souvislost a autor se nepokusil zapracovat do svého textu zápletku příběhu. Z tohoto důvodu působí text v poslední části nekoherentně (poslední dvě věty).

Posuzovatelé hodnotili tento text jako nejméně smysluplný či sdělný – není jasné, proč pošťáčka přinesla Liškovým balík, co v balíku bylo ani kdo je jeho odesílatelem a proč.

## Údaje o autorovi textu TN2

|  |   |
|--|---|
| <b>Pohlaví</b>   | muž   |
| <b>Věk v době vzniku textu</b>                           | 16 let  |
| <b>Vzdělání</b>  | nedokončené základní, žák základní školy pro sluchově postižené |
| <b>Škola</b>   | A   |
| <b>Stav sluchu</b>                                       | nedoslýchavý, porucha autistického spektra                      |
| <b>Rodiče</b>  | oba slyšící   |
| <b>Jazyk, kterým respondent komunikuje v úzké rodině</b> | český znakový jazyk   |
| <b>Preferovaný jazyk</b>                                 | český znakový jazyk   |

## Text vyprávění TN2

*Rodina Liškových vymyslí o výletu a Na konec pojede do louky. Balí jídlo a sportu věci. Už sedí v autě a jede. Tátínek a maminka připravá jídla na louce. Petr a Klára hrají badminton na louce. Už jede domů. Zapomná věci. Dvě kluci najde věci od rodina Liškových. Dvě kluci poslá baníku do Prahy. Pošťák přinese baník, protože zapomná věci na louce. Rodina Liškových má velkou radost že přinese věci. Musí říct děkovat dvě kluci že poslá věci od rodina Liškových.*

### Výstavba projevu TN2 – složky narativa:

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| <b>Abstrakt</b>                | není obsažen  |
| <b>Orientace</b>               |   |
| <b>Časoprostorové ukotvení</b> | vyprávění není zasazeno do konkrétního času a prostoru, přestože relevantní informace jsou v obrázku č. 1 vyjádřeny.  |
| <b>Postavy</b>                 | jsou uvedeny přímo do děje  |
| <b>Zápletka</b>                | je obsažena, ale neodpovídá příběhové linii, autor pochopil situaci tak, že Liškovi věci na louce zapomněli omylem; rodina má proto na konci radost, protože mají své věci zpět |
| <b>Rozuzlení</b>               | není obsaženo – není jasné, jak pošta mohla doručit krabici na správnou adresu  |
| <b>Hodnocení</b>               | není obsaženo   |
| <b>Závěr</b>                   | není obsažen  |

**Vztah k tématu:** Autor se neodchýlil od tématu, pokusil se usouvztažnit své vyprávění s předloženou obrázkovou osnovou. Bohužel text neobsahuje všechny relevantní informace.

Autor ve svém vyprávění nereflektuje úvodní scénu, která čtenáře seznamuje s informacemi o čase a prostředí děje. Ani postavy autor nepředstavuje, uvádí je „na scénu“ přímo. V textu postrádáme také informace o tom, jaké návrhy na trávení sobotního odpoledne měl každý z členů rodiny.

Tento text dle našeho vykazuje znaky vyprávění. V první části autor popisuje události, které za sebou následují v časové souslednosti. Pokouší se také o konstrukci zápletky, i když ji nepochopil. V druhé části představuje události v časové návaznosti, zároveň lze mezi prezentovanými událostmi vysledovat kauzální souvislost – Liškovi zapomněli na louce krabici se svými věcmi, na louku přijeli dva kluci, věci jim poslali poštou a Liškovi měli radost, že se jim jejich věci vrátily. Pro potenciální čtenáře by však mohlo být matoucí to, že v textu není explicitně vyjádřeno, jak kluci mohli znát adresu Liškových. To se ostatně odrazilo i v hodnocení posuzovatelů – ti hodnotili tento jako srozumitelný, při hodnocení upozorňovali na chybějící element příběhu objasňující to, jak mohli kluci znát adresu rodiny Liškových.

### Údaje o autorovi textu TN3

|  |   |
|--|---|
| <b>Pohlaví</b>   | Muž   |
| <b>Věk v době vzniku textu</b>                           | 16 let  |
| <b>Vzdělání</b>  | nedokončené základní, žák základní školy pro sluchově postižené |
| <b>Škola</b>   | A   |
| <b>Stav sluchu</b>                                       | osoba s kochleárním implantátem                                 |
| <b>Rodiče</b>  | oba slyšící   |
| <b>Jazyk, kterým respondent komunikuje v úzké rodině</b> | mluvená čeština   |
| <b>Preferovaný jazyk</b>                                 | mluvený český jazyk i český znakový jazyk                       |



### Text vyprávění TN3

*Tatínek chtěl jít do zámku a maminka chce jít do muzeu. Petr chce jít do bazénu a Klára chce jít ven. Rodina Liškových mají napad a pojedeme do parku (ven). Maminka a tatínek připravují jídlo a badminton. Rodina jedou do parku (ven). Petr a Klára hrají badminton. Rodiče se připravuje na podlahu. Rodina odjedou domů. Kluci viděli nepořádek na podlahu. Pošťátka dávala dopis. Rodina viděli a překvapení nepořádek.*

#### Výstavba projevu TN3 – složky narativa:

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <b>Abstrakt</b>                | není obsažen   |
| <b>Orientace</b>               |  |
| <b>Časoprostorové ukotvení</b> | vyprávění není zasazeno do konkrétního času a prostoru, přestože relevantní informace jsou v obrázku č. 1 vyjádřeny. |
| <b>Postavy</b>                 | jsou vedeny přímo do děje  |
| <b>Zápletka</b>                | není obsažena  |
| <b>Rozuzlení</b>               | není obsaženo  |
| <b>Hodnocení</b>               | není obsaženo  |
| <b>Závěr</b>                   | není obsažen   |

**Vztah k tématu:** Autor se neodchýlil od tématu, pokusil se usouvztažnit své vyprávění s předloženou obrázkovou osnovou, text však neobsahuje všechny relevantní informace. V textu chybí uvedení do děje – autor ve svém „vyprávění“ nereflektuje úvodní scénu, která čtenáře seznamuje s informacemi o čase a o prostředí děje, svůj text začíná přímo uvedením návrhů jednotlivých členů rodiny.

Respondent se pokusil vyprávět příběh, v jeho pojetí jde spíše o popis událostí, které za sebou následují v časové souslednosti. O vyprávění ve vlastním slova smyslu nejde, protože mezi prezentovanými událostmi chybí kauzální souvislost a autor nezpracoval do svého textu zápletku příběhu. Z tohoto důvodu působí text v poslední části nekoherentně (srov. poslední dvě věty).

Posuzovatelé se shodli na tom, že tento text není pro čtenáře smysluplný také z toho důvodu, že z něj podobně jako u textu TN1 nevyplývá, proč pošťátka přinesla Liškovým balík („dopis“), kdo je jeho odesílatelem a jak odesílatel zjistil jejich adresu. Na rozdíl od textu TN1 však text obsahuje informaci, že v zásilce byl nepořádek.

#### Údaje o autorce textu TN4

|  |   |
|--|---|
| <b>Pohlaví</b>   | žena  |
| <b>Věk v době vzniku textu</b>                           | 16 let  |
| <b>Vzdělání</b>  | nedokončené základní, žák základní školy pro sluchově postižené         |
| <b>Škola</b>   | A   |
| <b>Stav sluchu</b>                                       | těžká nedoslýchavost  |
| <b>Rodiče</b>  | oba slyšící, Ukrajina   |
| <b>Jazyk, kterým respondent komunikuje v úzké rodině</b> | mluvený ukrajinský jazyk, izolované znaky ukrajinského znakového jazyka |
| <b>Preferovaný jazyk</b>                                 | český znakový jazyk   |

## Text vyprávění TN4

*Rodina Liškových přemýšlí kam pojedeme. Petr chce plavat v bazénu, Tatínek chce na výletu, Maminka chce na muzeum, Klára má napád pojedeme na parku. Rodina Liškových už chceme na parku. Klára s Petrem hraje badminton. Maminka s tatínkem připravuje si jídlo. Rodina Liškových odejeme vrátíme jedeme domů. Rodina Liškových naha pust krabice na zemi. Potom kluci uvidili naha krabice na zemi. Paní poštovna dala krabice pro Liškovi. Rodina Liškových přikvapení v šoku byli v parkě krabice naha na zemi..*

### Výstavba textu jako celku – složky narativa:

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <b>Abstrakt</b>                | není obsažen   |
| <b>Orientace</b>               |  |
| <b>Časoprostorové ukotvení</b> | vyprávění není zasazeno do konkrétního času a prostoru, přestože relevantní informace jsou v obrázku č. 1 vyjádřeny. |
| <b>Postavy</b>                 | jsou uvedeny přímo do děje   |
| <b>Zápletka</b>                | je obsažena  |
| <b>Rozuzlení</b>               | není obsaženo  |
| <b>Hodnocení</b>               | není obsaženo  |
| <b>Závěr</b>                   | není obsažen   |

**Vztah k tématu:** Autorka se neodchýlila od tématu, pokusila se usouvztažnit své vyprávění s předloženou obrázkovou osnovou, text však neobsahuje všechny relevantní informace.

V textu chybí uvedení do děje – autor ve svém „vyprávění“ nereflektuje úvodní scénu, která čtenáře seznamuje s informacemi o čase a prostředí děje, svůj text začíná přímo uvedením návrhů jednotlivých členů rodiny.

Respondentka se pokusila vyprávět příběh, jde však spíše o popis děje, událostí, které za sebou následují v časové následnosti. Mezi prezentovanými událostmi chybí kauzální souvislost. Autorka se sice pokusila do popisu událostí zapracovat zápletku příběhu (Liškovi nechali na louce nepořádek, ten objevili kluci, kteří na ni přijeli), ale dále s ní nepracuje. Z tohoto důvodu působí text v poslední části nekoherentně (poslední dvě věty). Není možné vyvodit, proč Liškovi dostali balík a jak mohla být krabice doručena na správnou adresu.

### Údaje o autorovi textu TN5

|  |   |
|--|---|
| <b>Pohlaví</b>   | Muž   |
| <b>Věk v době vzniku textu</b>                           | 14 let  |
| <b>Vzdělání</b>  | nedokončené základní, žák základní školy pro sluchově postižené |
| <b>Škola</b>   | B   |
| <b>Stav sluchu</b>                                       | neslyšící   |
| <b>Rodiče</b>  | oba neslyšící   |
| <b>Jazyk, kterým respondent komunikuje v úzké rodině</b> | český znakový jazyk   |
| <b>Preferovaný jazyk</b>                                 | český znakový jazyk   |

## Text vyprávění TN5

*Klára chtěla na louce. Maminka chtěla muzeum. Tatínek chtěl na hradě. Petr chtěl do bazénu. Nakonec vyhráli Klára na louce. Rodina připravili jídlo a věci. Rodina pojedel do louce. Tatínek s mámou sedí na zemi. Klára s Petrem hráli badminton. Rodiče odešli domů. Louka je bordel. Kluci viděl bordel. Kluci našel má adresa. Kluci uklízel do krabici. Kluci poslal ho Liškovi. Poštačka dala krabici. Tatínek s mámou vzali krabice. Rodiče tesili. Co tam má krabice. rodiče otevřil krabice. Rodiče moc styděla. Protože byli tam bordel. Kvůli na louce.*

### Výstavba projevu jako celku – složky narativa:

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <b>Abstrakt</b>                | není obsažen   |
| <b>Orientace</b>               |  |
| <b>Časoprostorové ukotvení</b> | vyprávění není zasazeno do konkrétního času a prostoru, přestože relevantní informace jsou v obrázku č. 1 vyjádřeny. |
| <b>Postavy</b>                 | jsou vedeny přímo do děje  |
| <b>Zápletka</b>                | je obsažena  |
| <b>Rozuzlení</b>               | je obsaženo  |
| <b>Hodnocení</b>               | je obsaženo  |
| <b>Závěr</b>                   | není obsažen   |

**Vztah k tématu:** Respondent se neodchýlil od tématu, pokusil se usouvztažnit své vyprávění s předloženou obrázkovou osnovou. Text obsahuje většinu informací relevantních pro příběh a proto, aby ho jeho potenciální čtenáři pochopili – autor pouze neuvedl, že kluci přijeli na louku na kolech.

V textu chybí uvedení do děje – autor ve svém „vyprávění“ nereflektuje úvodní scénu, která čtenáře seznamuje s informacemi o čase a o prostředí děje, svůj text začíná přímo uvedením návrhů jednotlivých členů rodiny.

Jinak ale respondent celkem zdařile vypráví příběh podle obrázkové osnovy a uvádí všechny důležité složky příběhu. Jeho text splňuje požadavky na narativa – obsahuje nejen události prezentované podle časové následnosti, ale odráží také kauzální vztahy mezi nimi, podařilo se u do textu zapracovat i zápletku a její rozuzlení. Text lze charakterizovat jako koherentní.

Posuzovatelé hodnotili tento text sice jako velmi stručný, ale výstižný, resp. smysluplný. Narozdíl od několika dalších textů, které v rámci výzkumu vznikly, je z textu tohoto autora jasné, proč poštačka přinesla Liškovým balík, co bylo v balíku, kdo byl jeho odesílatel a jak odesílatel zjistil adresu Liškových.

## Údaje o autorovi textu TN6

|  |   |
|--|---|
| <b>Pohlaví</b>   | muž   |
| <b>Věk v době vzniku textu</b>                           | 14 let  |
| <b>Vzdělání</b>  | nedokončené základní, žák základní školy pro sluchově postižené |
| <b>Škola</b>   | B   |
| <b>Rodiče</b>  | oba neslyšící   |
| <b>Jazyk, kterým respondent komunikuje v úzké rodině</b> | český znakový jazyk   |
| <b>Preferovaný jazyk</b>                                 | český znakový jazyk   |

## Text vyprávění TN6

*V sobotu rodiče chce na výlet.  
Pan Liška "chce do zámku."  
Paní Lišková říká "to ne lepší do muzeum".  
Petr "chce do plavání" a Klára chce deku na louce. Rodiče má napád.  
Pan Liška „pojd' jedeme na louce?“  
Rodina souhlasí na louce. Paní a pan sbírá jídlo na krabici. Jedou na přírodu. Petr a Klára si hraje. Pan Liška připravuje deka a krabice. Rodina jí došlo jídlo.  
Rodina nevemzou krabice. Krabice nechá na louce. Kluci jezdí na kole. Kluci vidí krabice vedle umělé láhev a nádoby. Kluci sbírá nádoby do krabice. Krabice má adress: Jiří Liška, Lesní 12 a Praha 1900. Kluci si vemzou do pošty. Paní přinese do Praha 1900.  
Rodina Liška neví něco v krabici. Potom paní Lišková šoká v krabici je umělé láhev a nádoby.*

## Výstavba projevu jako celku – složky narativa:

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| <b>Abstrakt</b>                | není obsažen  |
| <b>Orientace</b>               |   |
| <b>Časoprostorové ukotvení</b> | časové učení je v textu (alespoň částečně) uvedeno – v sobotu; místo, kde začíná vyprávění, uvedeno není, přestože relevantní informace jsou v obrázku č. 1 vyjádřeny |
| <b>Postavy</b>                 | jsou vedeny přímo do děje   |
| <b>Zápletka</b>                | je obsažena   |
| <b>Rozuzlení</b>               | je obsaženo   |
| <b>Hodnocení</b>               | není obsaženo   |
| <b>Závěr</b>                   | není obsažen  |

**Vztah k tématu:** Respondent se neodchýlil od tématu, pokusil se usouvztažnit své vyprávění s předloženou obrázkovou osnovou. Text obsahuje většinu relevantních informací.

Autor zasazuje vyprávění do určitého času, z jeho vyprávění víme, že jde o sobotu, kde se příběh odehrává, resp. kde rodina diskutuje o sobotních plánech, neuvádí. Postavy představeny nejsou, jsou uvedeny přímo v příběhu, když autor uvádí jejich návrhy na strávení volného dne.

Příběh v podání tohoto autora lze dle našeho názoru i názoru našich spoluodnotitelů považovat za vyprávění, protože obsahuje nejen popis událostí, ale také zápletku a její

rozuzlení. Přestože v textu najdeme hodně odchylek od standardní češtiny, je čtenářům vcelku srozumitelný, posuzovatelé na jeho základě dokázali příběh rekonstruovat.

### Údaje o autorce textu TN7

|  |  |
|--|--|
| <b>Pohlaví</b>   | žena   |
| <b>Věk v době vzniku textu</b>                           | 14 let   |
| <b>Vzdělání</b>  | nedokončené základní, žákyně základní školy pro sluchově postižené |
| <b>Škola</b>   | B  |
| <b>Stav sluchu</b>                                       | neslyšící  |
| <b>Rodiče</b>  | oba neslyšící  |
| <b>Jazyk, kterým respondent komunikuje v úzké rodině</b> | český znakový jazyk  |
| <b>Preferovaný jazyk</b>                                 | český znakový jazyk  |

### Text vyprávění TN7

|   |
|---|
| <i>25. 5. sobota</i>  |
| <p><i>V domě bydlí rodina Liška.</i></p> <p><i>Rodina přemýšlí co dnes planujeme. Petr řekl jdeme do bazenu Pan řekl jdeme do zámku. Paní řekla jdeme do vystaviště. Klara řekla jdeme na parku. Rodina se souhlasila její nápad „Klára“ a se připravili jídlo. Potom nastoupí do auta a jede do parku. A tam zastavili, sedí na zemi pokezáli. Po povídání a jedli všechno. Odešli domů ale věci nechali, bylo napořadek. Kluci přišeli všiml věci. O později týden paní pošta nesl balík a zazvonil Liška. Rodina otevřeli dveře. A hned vynahoval balík. Lekli se a tam bylo věci od naše, co jsme nechali v parku. Rodina se šokovali a pořad zíra na věci.</i></p> |

### Výstavba projevu jako celku – složky narativa:

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| <b>Abstrakt</b>                | není obsažen  |
| <b>Orientace</b>               |   |
| <b>Časoprostorové ukotvení</b> | vyprávění je zasazeno do konkrétního času (25. 5. sobota) a částečně i do prostoru (v domě bydlí rodina...) |
| <b>Postavy</b>                 | jsou uvedeny přímo do děje  |
| <b>Zápletka</b>                | je obsažena   |
| <b>Rozuzlení</b>               | není obsaženo   |
| <b>Hodnocení</b>               | není obsaženo   |
| <b>Závěr</b>                   | není obsažen  |

**Vztah k tématu:** Respondentka se neodchýlila od tématu, pokusila se usouvztažnit své vyprávění s předloženou obrázkovou osnovou. Text neobsahuje všechny relevantní informace – není jasné, jak je možné, že balík byl doručen na správnou adresu, a kdo ho poslal. V textu to není přímo řečeno, ani to z něj nevyplývá.

Autorka ve svém vyprávění reflektuje úvodní scénu, informace o čase jsou v textu uvedeny přímo, místní určení lze z textu vyvodit na základě první věty (*V domě bydlí*

rodina Liška.). Text po úvodní větě pokračuje zprostředkováním rozhovoru členů rodiny a představením jejich návrhů.

V autorčině pojetí jde především o popis událostí, které za sebou následují v časové souslednosti. Text se blíží narativnímu textu, autorka naznačuje zápletku, nicméně do svého textu nezahrnula její rozuzlení, tedy vysvětlení toho, jak je možné, že krabice byla doručena na správnou adresu a kdo ji poslal.

Posuzovatelé hodnotili tento text jako relativně smysluplný a vyvodili, že balík poslali kluci, kteří přijeli na louku. Jak zjistili adresu, odhadovali (např. jeden z chlapců znal rodinu Liškovu, pronásledovali je na kole až před dům apod.).

### Údaje o autorce textu TN8

|  |   |
|--|---|
| <b>Pohlaví</b>   | žena  |
| <b>Věk v době vzniku textu</b>                           | 16 let  |
| <b>Vzdělání</b>  | nedokončené základní, žák základní školy pro sluchově postižené |
| <b>Škola</b>   | B   |
| <b>Stav sluchu</b>                                       | neslyšící   |
| <b>Rodiče</b>  | oba neslyšící   |
| <b>Jazyk, kterým respondent komunikuje v úzké rodině</b> | český znakový jazyk   |
| <b>Preferovaný jazyk</b>                                 | český znakový jazyk   |

### Text vyprávění TN8

*25. května v sobotu po obědě rodina povídali o kam plán výlet. Klára chce jet park s dekou a jídla. Paní Lišková chce prohlídku muzeum. Pan Liška chce výlet hrad. Petr chce plavat na koupeliště. Rodina rozmysleli co lepší výlet a už si vybrali jet do Parku. Paní a pán Liškovi připravila jídla a věci pro deka. Rodina Liškovi už odjeli z domova, jeli na parku. Pan a paní Liškovi jedli jídla a děti hráli bambiton. Už je večer, rodina museli jet domů. Uklízeli deku a jídla. A odjeli auto domů. Dva kluci přijeli na kole a uviděli nechat krabice a brodel, že Liškovi neuklízeli krabice a jídlo. Tam má krabice napsáno adresa od Liškovi. Kluci zbalit věci do krabice a poslali do pošty. Paní pošta přivezla, balík je pro rodina Liškovi a oni divné. Protože neobejnali balík. Tak přivzali balík a rozbali uvidět věci od naše. Byli jsme v parku nechat krabice. Rodina Liškovi je osuda, protože nestrahal pro přírodu.*

### Výstavba projevu jako celku – složky narativa:

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <b>Abstrakt</b>                | není obsažen   |
| <b>Orientace</b>               |  |
| <b>Časoprostorové ukotvení</b> | vyprávění je zasazeno do konkrétního času (25. května v sobotu po obědě), místo explicitně zmíněno není, ale (i) z časového určení <i>po obědě</i> lze vyvodit, že hlavní postavy jsou (nejspíše) doma |
| <b>Postavy</b>                 | jsou uvedeny přímo do děje   |
| <b>Zápletk</b>                 | je obsažena  |
| <b>Rozuzlení</b>               | je obsaženo  |
| <b>Hodnocení</b>               | je obsaženo  |
| <b>Závěr</b>                   | není obsažen   |

**Vztah k tématu:** Autorka se neodchýlila od tématu, pokusila se usouvztažnit své vyprávění s předloženou obrázkovou osnovou. Text obsahuje všechny relevantní informace.

V textu nechybí uvedení času vyprávění, místo ve vyprávění přímo uvedeno není, ale lze jej vyvodit z dalších informací.

Vyprávění je koherentní, obsahuje zápletku i její rozuzlení. Čtenáři je jasné, kdo poslal Liškovým krabici s jejich nepořádkem i to, odkud znal jejich adresu. V závěru příběhu nechybí ani hodnocení, resp. jistá reflexe, ke které Liškovi dospěli – Liškovi si uvědomili, že po sobě nechali v parku nepořádek, a styděli se, že se nestarali o přírodu.

### Údaje o autorovi textu TN9

|  |   |
|--|---|
| <b>Pohlaví</b>   | muž   |
| <b>Věk v době vzniku textu</b>                           | 16 let  |
| <b>Vzdělání</b>  | nedokončené základní, žák základní školy pro sluchově postižené |
| <b>Škola</b>   | B   |
| <b>Stav sluchu</b>                                       | neslyšící   |
| <b>Rodiče</b>  | oba neslyšící   |
| <b>Jazyk, kterým respondent komunikuje v úzké rodině</b> | český znakový jazyk   |
| <b>Preferovaný jazyk</b>                                 | český znakový jazyk   |

### Text vyprávění TN9

*Ve sobotu dne 25. května ráno, rodina Liškovi přemýšleli, kam budou jet na výlet. Paní Lišková chtěla výstavu, pan Liška chtěl hrad, kluk chce bázen a holka chce oběd na parku. Nakonec všichni souhlasili s holkou. Balili jídlo a jeli autem do parku. Děti se hráli badmintonem a rodiče Liškovi připravili oběd. Potom rodina odjela domů, ale nechali zbytek na parku. Dva kluci uklízeli zbytek na krabicí, všimli adresu Liškovi a poslali na poštu, listonoška doručili to rodina Liškovi. Rodina Liškovi vybalila krabici a styděli. To byla ostuda. Neměli nechat to na parku, měli uklízet.*

### Výstavba projevu jako celku – složky narativa:

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| <b>Abstrakt</b>                | není obsažen  |
| <b>Orientace</b>               |   |
| <b>Časoprostorové ukotvení</b> | vyprávění je zasazeno do konkrétního času (Ve sobotu 25. května ráno); místně zařazeno není |
| <b>Postavy</b>                 | jsou uvedeny přímo do děje  |
| <b>Zápleтка</b>                | je obsažena   |
| <b>Rozuzlení</b>               | je obsaženo   |
| <b>Hodnocení</b>               | je obsaženo   |
| <b>Závěr</b>                   | není obsažen  |

**Vztah k tématu:** Autor se neodchýlil od tématu, pokusil se usouvztažnit své vyprávění s předloženou obrázkovou osnovou. Text obsahuje všechny relevantní informace.

Autor svůj text začíná časovým zařazením příběhu a uvedením do základní situace – rodina přemýšlí o tom, jak stráví sobotní den. Text je možné označit jako narativum, protože autor nejenže prezentuje jednotlivé události v jejich časovém průběhu a časové následnosti, ale do příběhu zahrnuje také zápletku a její rozuzlení, nechybí ani závěrečná reflexe hlavních hrdinů, kteří pochopili, že se nezachovali správně.

Posuzovatelé hodnotili text sice jako velmi stručný, zato ale velmi dobře srozumitelný. Z textu lze pochopit, co se stalo, i to, proč pošťačka přinesla Liškovým balík, co v balíku bylo, kdo ho poslal a odkud se dozvěděl adresu.

### Údaje o autorce textu TN10

|  |   |
|--|---|
| <b>Pohlaví</b>   | žena  |
| <b>Věk v době vzniku textu</b>                           | 16 let  |
| <b>Vzdělání</b>  | nedokončené základní, žák základní školy pro sluchově postižené |
| <b>Škola</b>   | B   |
| <b>Stav sluchu</b>                                       | neslyšící   |
| <b>Rodiče</b>  | oba neslyšící   |
| <b>Jazyk, kterým respondent komunikuje v úzké rodině</b> | český znakový jazyk   |
| <b>Preferovaný jazyk</b>                                 | český znakový jazyk   |

### Text vyprávění TN10

*V sobotu odpoledne rodina podívají o výlet. Petr chce plavat na bázenu. Pan Liška chce jet do hrad. Paní Lišková chce jít na vystavě. Klára chce jít do park. Nakonec rodina jedou do park. Paní Lišková a Pan Liška připravují jídlo. Pak jedou do park. Rodina už jsou v parku. Petr a Klára hrajou tenis. Paní Lišková a Pan Liška a připravují jídlo. Potom všichni jí. Děti dále hrajou tenis. Paní Lišková a pan Liška podívají. Už brzy večer. Rodina odjedou, ale neuklízí jídlo. Kluci vidí oni neuklízet. Kluci udělá balík. Až v úterý rodina Liška dostá balík. Všichni hned otevří balík. Všichni jsou šok. Protože jsou jejich jídlo. Víte odkud kluci, že ví adresa. Protože tam v park nechá krabice jídlo a napiše adresa.*

### Výstavba projevu jako celku – složky narativa:

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| <b>Abstrakt</b>                | není obsažen  |
| <b>Orientace</b>               |   |
| <b>Časoprostorové ukotvení</b> | vyprávění je zasazeno do konkrétního času (V sobotu odpoledne), i když nepřesně – na prvním obrázku hodiny ukazují 8:00, místo představeno není |
| <b>Postavy</b>                 | jsou uvedeny přímo do děje  |
| <b>Zápletka</b>                | je obsažena   |
| <b>Rozuzlení</b>               | je obsaženo   |
| <b>Hodnocení</b>               | není obsaženo   |
| <b>Závěr</b>                   | není obsažen  |

**Vztah k tématu:** Autorka se neodchýlila od tématu, pokusila se usouvztažnit své vyprávění s předloženou obrázkovou osnovou, text obsahuje všechny relevantní



informace, chybí pouze informace o tom, že balík Liškovým přinesla pošťáčka. Tato informace však není pro konstrukci a pochopení příběhu obligatorní.

Autorka textu zasazuje příběh do konkrétního času, místo, kde se odehrává počátek děje, uvedeno není. Postavy jsou uvedeny přímo do děje. Respondent se pokusil vyprávět příběh, popisované události za sebou následují v časové souslednosti a je mezi nimi kauzální souvislost. Autor do svého textu zapracoval zápletku příběhu i její rozuzlení. Text je koherentní a můžeme ho označit za narativum. Posuzovatelé tento text hodnotili jeden z nejvíce srozumitelných.

### Údaje o autorce textu TN11

|  |   |
|--|---|
| <b>Pohlaví</b>   | žena  |
| <b>Věk v době vzniku textu</b>                           | 16 let  |
| <b>Vzdělání</b>  | nedokončené základní, žák základní školy pro sluchově postižené |
| <b>Škola</b>   | B   |
| <b>Stav sluchu</b>                                       | neslyšící   |
| <b>Rodiče</b>  | oba neslyšící   |
| <b>Jazyk, kterým respondent komunikuje v úzké rodině</b> | český znakový jazyk   |
| <b>Preferovaný jazyk</b>                                 | český znakový jazyk   |

### Text vyprávění TN11

*„Nikdo ochrana příroda“  
V sobotu děti vstaváli a jdou snídaně ráno. Máma a táta dřív vstaváli než děti, a jdeli hotovo chléba s maslem a čaj. Tak celé rodiče sedí v kuchyni a povídají co bude dělat den. „Klára napád půjdeme piknik?“ Maminka Lišková povídala ještě uvidíme co další dobrý nápad. “ Pak si uvědomila, že “musíme uklízet celé doma?“ „ Celé rodiče kromě ne máma nechtěli, protože nebaví uklízet. “ „Pan Liška napád půjdeme na hradě?“ “Paní Lišková říkala „dobrý napád!“, “Ale děti nechtěli, protože venku horko pak budeme těžký chodit. „Pak Petr říkal půjdeme bazén tam budeme zábava.,, Rodiče odmítali, protože vstupenky je moc drahý. Tak nic. „Pak máma si uvědomila co nejlepší napád tak Klára. “ Klára moc se těší, že “půjdeme piknik. Ale tam lednička je prázdná jídlo.“ Petr “říkal, tak půjdeme nakupovat?“ Mamka říkala že ne, protože bolí nohy. Tak si „objednáme?“ „Rodiče říkali dobrý napád, “tak si objednáme jídlo.“ Za hodinu přinese jídlo tam bylo bageta, banány, sýry, talíři, hrneček, tenis, jablko a víno. Tak půjdeme auto do parku. Tam už sedíme a jíme. Venku bylo krásné počasí. Pak Petr s Klárou hráli tenis s míčem. Maminka a Tatínek pili víno a pobavili o lásku. Tam zůstali dvě hodiny pak odešli domů. Rodiče bylo hodně spokojení, bylo baječný den. Pak stalo kluci jeli na kole, uviděli parku tam nepořádek a nechal jídlo. Kluci přemýšleli, tak uklízí zpátky do balík. Dali na poště. Pak tam které pracuje jako pošta uviděl ten balík, tak poslala do Liška byt. Rodiče se těší něco objevilo balík, pak otevřeli a lekli tam jídlo a talíři. Rodiče si uvědomili, že neuklízeli jídlo a nechali jídlo na parku. Pak rodiče litovali. Tak dnešek doba nikdo ochrana příroda  
☺*

### Výstavba projevu jako celku – složky narativa:

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <b>Abstrakt</b>                | není obsažen   |
| <b>Orientace</b>               |  |
| <b>Časoprostorové ukotvení</b> | vyprávění je zasazeno do konkrétního času (sobota; ráno) i prostředí (kuchyně) |
| <b>Postavy</b>                 | jsou uvedeny přímo do děje   |
| <b>Zápletka</b>                | je obsažena  |
| <b>Rozuzlení</b>               | je obsaženo  |
| <b>Hodnocení</b>               | je obsažen   |
| <b>Závěr</b>                   | není obsažen   |

**Vztah k tématu:** Autorka se pokusila usouvztažnit své vyprávění s předloženou obrázkovou osnovou, text obsahuje nejen všechny relevantní informace, ale i řadu informací navíc. Autorka se sice nechala inspirovat obrázkem, ale do svého vyprávění vložila i vlastní invenci (například rozhovor členů rodiny doplnila o další složky – maminka navrhuje uklízet, zbytek rodiny nechce, jít do bazénu by bylo moc drahé, je velké vedro na to, aby vyrazili na hrad apod.) Liškovi se nakonec se rozhodnou, že pojedou na piknik, ale nemají v ledničce žádné zásoby – rozhodnou se tedy jídlo si objednat (tím je nepřímo vysvětleno, proč byla na krabici adresa).

Autorka textu zasazuje příběh do konkrétního času (sobota ráno), uvádí i místo, kde se odehrává počátek děje (kuchyně). Postavy jsou uvedeny přímo do děje. Prezentované události za sebou následují v časové souslednosti a je mezi nimi kauzální souvislost. Autorka do svého textu zapracovala zápletku příběhu i její rozuzlení, i když explicitně není vysvětleno, jak kluci znali adresu, kam poslali balík. Text je koherentní a můžeme ho označit za narativum.

Posuzovatelé tento text hodnotili jeden z nejvíce srozumitelných a z hlediska zpracování za nejzajímavější. Text je výjimečný také svou délkou a pestrostí použitých jazykových prostředků (srov. analýzu psaných textů).

## 7 Analýza projevů v českém znakovém jazyce

Získané nahrávky byly konzultovány a analyzovány dvěma rodilými mluvčími českého znakového jazyka. Cílem této sondy nebylo poskytnout detailní lingvistický rozbor projevů v českém znakovém jazyce (v některých případech o projevy v českém znakovém jazyce nejde), ale srovnat, jakým způsobem neslyšící žáci konstruují souvislé projevy v češtině i českém znakovém jazyce, zda jsou schopni prezentovat v českém znakovém jazyce souvislý, koherentní příběh a vyjádřit v něm všechny relevantní obsahové složky a využívat k tomu adekvátně všech prostředků, manuálních i nemanuálních, které český znakový jazyk nabízí.

Vzhledem k tomu, že jsme chtěli zprostředkovat obsah projevů v českém znakovém jazyce maximálně komplexně, a vzhledem k tomu, že kvůli zachování anonymity jsme nezískali souhlas projevy v českém znakovém jazyce zveřejnit, získané nahrávky projevů v českém znakovém jazyce jsme přeložili do psané češtiny a transkribovali v podobě glos.<sup>164</sup> Základní přepis glosami představuje formu reprodukování obsahu projevu v českém znakovém jazyce, kdy se znaky zapisují velkými písmeny pomocí jejich (přibližných) ekvivalentů v češtině. Tento způsob se využívá například v případě, pokud je cílem zprostředkovat projev v českém znakovém jazyce někomu, kdo neovládá některý z notačních systémů vytvořených pro zápis znakových jazyků. Je vhodný také v situacích, kdy nás zajímá syntax či sémantika projevu ve znakovém jazyce, nikoli vnitřní struktura znaku (Okrouhlíková, 2007). Při tomto způsobu zápisu projevu ve znakovém jazyce je však třeba brát v potaz to, že předávané informace projevu v českém znakovém jazyce nejsou a ani nemohou být vzhledem k jeho vizuálně-motorické povaze kompletní, tento způsob zápisu nemůže reflektovat všechny relevantní manuální a nemanuální komponenty znaků, proměny znaků v průběhu jejich artikulace apod. Čtenář takové transkripce může také nabýt dojmu, že se projev skládá pouze ze znaků kladených za sebou.<sup>165</sup>

---

<sup>164</sup> Překlad i transkripci glosami provedla zkušená tlumočnice, která má dlouholetou praxi v oblasti tlumočení a překladu pro neslyšící.

<sup>165</sup> Nemanuální složky však mohou být zachyceny v rozšířené transkripci, kdy se společně s glosami využívají horní paralelní linie, na něž je možné pomocí konvenčních symbolů zaznamenat nemanuální složky znaků (otázka, negace), orální a mluvní komponenty znaku apod. (Okrouhlíková, 2007; k notaci znakových jazyků podrobně Okrouhlíková, 2008 a zejména Okrouhlíková, 2015)

## Projev mluvčího N1<sup>166</sup>

### Překlad projevu N1 do češtiny

Dívka chce do parku. A máma chce do muzea. A táta chce na zámek. Kluk strašně chce do bazénu plavat. Kdo rozhodne? Nakonec zjistí, že chtějí všichni do parku. Táta a máma balí jídlo. Všichni potom jedou do parku. Obě děti hrají badminton. Rodiče připravují jídlo. Potom jedou všichni domů. Vypadl jim na zem balík s jídlem. Dva kluci ho uvidí a jdou s ním na poštu, aby ho poslali. Pošťáčka přinese balík rodině. Oni si ho vezmou a potom odchází pošťák pryč. Oni ho otevřou a jsou překvapení, protože je tam jídlo.

### Přepis projevu N1

DÍVKA CHTÍT CHTÍT PARK A MÁMA CHTÍT CHTÍT MUZEUM CHTÍT TÁTA  
CHTÍT CHTÍT ZÁMEK KLUK CHTÍT CHTÍT BAZÉN PLAVAT CHTÍT CHTÍT  
KDO-Z-NICH UŽ NAJÍT CHTÍT VŠICHNI RODINA PARK TAM MÁMA-TÁTA  
BALIT JÍDLO VŠICHNI JET-AUTEM PARK OBA DĚTI HRÁT-BADMINTON  
MÁMA-TÁTA PŘIPRAVOVAT JÍDLO PŘIPRAVOVAT UŽ VŠICHNI JÍT-DOMŮ  
VYPADNOUT-NA-ZEM BALÍK VYPADNOUT OBA KLUK VIDĚT VZÍT DO  
POŠTA POŠŤAČKA PŘEVÉZT DO RODINA RODINA VIDĚT VZÍT TAM  
OTEVŘÍT PŘEKVAPENÍ JÍDLO TAM-V-BALÍKU

### Hodnocení projevu N1

Oba neslyšící konzultanti se shodli, že v případě projevu mluvčího N1 nelze hodnotit jako projev v českém znakovém jazyce. Nevyužívá prostor pro vyjadřování vztahů, střídání rolí ani další prostředky českého znakového jazyka, z nemanuálních prostředků využívá v omezené míře mimiku. Je znát, že znaky, které používá, se naučil ve škole od spolužáků. Struktura vět je monotónní, opakují se holé věty se strukturou podmět – přísudek – doplnění.

Projev sice obsahuje náznak zápletky (oproti projevu psanému), ale chybí její rozuzlení. Autor navíc zápletku nepochopil správně – balík nespadol z auta, ale Liškovi po sobě na louce/v parku nechali nepořádek.

Autor nepracuje s vyvozováním souvislostí a významů – to, co není na obrázku, do svého příběhu nezahrnuje. Věty jsou jednoduše řazené za sebou, bez propojení kohezními prostředky. Jde spíše o popis jednotlivých obrázků bez naznačení kauzální a časové souvislosti. Z toho důvodu vyprávění nepůsobí souvisle a koherentně.

Celkový projev navíc ovlivňuje to, že autor stále očima sleduje a kontroluje obrázkový příběh. To značné míry narušuje kontinuitu a plynulost projevu.

Celková úroveň projevu neodpovídá úrovni očekávané u žáků ve věku 15 let.

<sup>166</sup> Číslo označuje mluvčího, písmeno N je označením projevu v českém znakovém jazyce. Autorem textu TN a projevu N v českém znakovém jazyce shodným číslem je stejný žák.

## **Projev mluvčího N2**

### **Překlad projevu N2 do češtiny**

Rodina vymýšlí, kam pojedou na výlet. Holka má nápad jet na nějaký kopec, dát si tam jídlo. Máma má nápad jít do muzea, táta na hrad, kluk do bazénu. Nakonec mají nápad všichni vyjet na kopec, dát si tam jídlo. Připravují a balí jídlo a věci. Jídlo balí a sportovní věci balí. Potom už jedou autem na kopec. Tam na prostírání připraví jídlo. Kluk s holkou hrají badminton. Potom jedou domů. Dva kluci našli věci. Byly to věci té rodiny. Pošťák zazvonil u jejich dveří a balík jim předal. Oni ho převzali a zhrozili se, protože to byly věci, které zapomněli na kopci.

### **Přepis projevu N2**

RODINA VYMÝŠLET TO KAM JET VÝLET HOLKA NÁPAD TAM NĚJAKÝ  
KOPEC TAM JÍDLO PLOCHA-ROZPROSTRÍT MÁMA NÁPAD MUZEUM TAM  
TÁTA HRAD TAM BAZÉN NAKONEC NÁPAD VŠICHNI JET KOPEC TAM  
PLOCHA-ROZPROSTRÍT PŘIPRAVIT BALIT VĚC TAM HÁZET JÍDLO TAM  
HÁZET SPORT VĚCI UŽ JEDE TAM KOPEC TAM UŽ PŘIPRAVIT PLOCHA-  
ROZPROSTRÍT JÍDLO KLUK DRUHÝ HOLKA HRÁT-BADMINTON HOTOVO  
JET-DOMŮ DVA KLUCI NAJÍT VĚCI VZÍT-VĚCI JÍT TAM DŮM JEHO RODINA  
POŠTÁK ZNONIT UŽ BALÍK DÁT VYBALIT ZHZOZIT VĚC ZAPOMENOUT

### **Hodnocení projevu N2**

Oba rodilí mluvčí srovnávali projev mluvčího N2 s projevem mluvčího N1 a hodnotili ho jako méně srozumitelný. Autor nevyužívá prostor pro vyjadřování vztahů, střídání rolí ani další prostředky českého znakového jazyka, vůbec nevyužívá ani mimiku a orální komponenty. Má problém zkonstruovat větu v českém znakovém jazyce. V projevu používá řadu znaků naučených od dětí. Velký problém představuje nepřesná artikulace znaků, zejména nesprávné tvary ruky. Struktura vět je narušena tím, že autor některé znaky vynechává. Má problémy s rychlostí vybavování znaků. I z tohoto důvodu je projev je celkově neplynulý.

Obsahové složky příběhu nejsou správně uspořádané, některé dokonce chybí. Autor se v příběhu příliš neorientuje. Text v psané češtině a znakovaný text se obsahově neshodují. V psaném příběhu chlapci najdou věci rodiny Liškovy a pošlou jim je. Na videonahrávce chlapci nalezené věci vezmou, ale chybí informace o tom, že je Liškovým pošlou. Autor přechází přímo k tomu, že pošťák zvoní u Liškových doma. Jde spíše o popis děje, nikoli o vyprávění. To, co není na obrázcích, autor do svého příběhu nezahrnuje. V příběhu chybí rozuzlení – není jasné, odkud chlapci znali adresu Liškových. Jednotlivé výpovědi nejsou propojené, projev je nekoherentní.

Celkově se projev neslyšícího autora N2 blíží spíše projevu ve znakované češtině.

### **Projev mluvího N3**

#### **Překlad projevu N3 do češtiny**

Táta chce jet na zámek. Máma chce jet do muzea. Kluk Petr chce jet do bazénu. Holka Klára chce jet do parku. Rodina dostala nápad, že pojedou do parku. Táta a máma připravují věci – badminton, jídlo. Potom jedou do parku. Klára a Petr hrají badminton. Táta a máma připravují jídlo na podlaze. Po jídle odjíždějí domů. Kluk vidí nepořádek na podlaze. Pošťáčka předává balík. Rodina, když otevře balík, vidí nepořádek.

#### **Přepis projevu N3**

TÁTA CHTÍT JET ZÁMEK MÁMA CHTÍT JET TAM MUZEUM KLUK PETR CHTÍT JET DO BAZÉN ŽENA KLÁRA JET DO PARK RODINA UŽ NÁPAD JET DO PARK TÁTA A MÁMA PŘIPRAVIT BALIT BADMINTON JÍDLO HOTOVO JET DO PARK KLÁRA A PETR HRÁT-BADMINTON MÁMA A TÁTA POKLÁDAT-NA ZEM PŘIPRAVOVAT NA PODLAHA UŽ JÍDLO HOTOVO ODEJÍT DOMŮ KLUK VIDĚT NEPOŘÁDEK NA PODLAHA ŽENA POŠTA DÁVAT KRABICI DOPIS RODINA VIDĚT OTEVŘÍT NEPOŘÁDEK

#### **Hodnocení projevu N3**

Projev autora projevu N4 byl oběma informanty charakterizován jako projev ve znakované češtině. Autor sice využívá některé znaky z českého znakového jazyka, vedle nich se však často objevují znaky typické pro znakovou zásobu znakované češtiny, například znaky pro předložky (NA, DO) a spojky (A). Také pořadí znaků kopíruje slovosled české věty.

Autor ve svém projevu v podstatě nevyužívá prostředky českého znakového jazyka – prostor, simultánnost, střídání rolí, mimiku ani orální komponenty. Lze zaregistrovat bezhlasou artikulaci českých slov. Jedním z prostředků českého znakového jazyka, který konzultanti identifikovali, bylo užití znaku pro ukončení děje HOTOVO (např. UŽ JÍDLO HOTOVO = ekvivalent v češtině: *snědli jídlo*).

Příběh není po obsahové stránce kompletní, není jasné, kdo Liškovým poslal zbytky věci a jídla, které nechali na louce, ani to, jak se odesílatel dozvěděl jejich adresu.

V psaném textu autor zmiňuje dva chlapce, kteří přijeli na louku, v projevu ve znakované češtině pouze jednoho chlapce. Jinak jsou oba texty o obsahové stránce ekvivalentní.

### **Projev mluvčího N4**

#### **Překlad projevu N4 do češtiny**

Syn chce jít do bazénu. Táta chce na prohlídku hradu. Máma se chce jít podívat do muzea. Holka chce jít do parku. Rodině se zdá, že jít do parku je dobrý nápad. Rodina připravuje věci a potom vyjede do parku. Všichni připravují jídlo. Děti, kluk a holka spolu hrají badminton. Potom se rodina vrací domů. Kluk vidí věci v krabici. Rodině je pošle balíkem. Zazvoní u dveří a předá balík. Rodina převezme balík a rozbalí. Vidí, že to jsou zapomenuté věci.

#### **Přepis projevu N4**

RODINA TEN KLUK NÁPAD BAZÉN PLAVAT TAM TÁTA CHTÍT HRAD  
PROHLÉDNOUT TAM MÁMA CHTÍT MUZEUM PROHLÉDNOUT HOLKA CHTÍT  
NÁPAD PARK RODINA NÁPAD DOBRÝ TAM PARK TAM RODINA PŘIPRAVIT  
BALIT-VĚCI PŘIPRAVIT PRYČ PARK TAM RODINA PŘIPRAVOVAT JIDLO  
DĚTI HOLKA KLUK SPOLU HRÁT-BADMINTON RODINA PŘIPRAVIT JÍT-  
DOMŮ VRÁTIT KLUK VIDĚT NECHAT KRABICE RODINA POSLAT BALÍK  
BALÍK TAM DVEŘE ZVONIT RODINA VZÍT VYBALIT VIDĚT ZAPOMENOUT  
NECHAT BALÍK

#### **Hodnocení projevu N4**

Projev autorky projevu N3 charakterizovali oba hodnotitelé jako velmi nejistý. Autorka sice používá znaky znakového jazyka, ale znaková zásoba je celkově chudá, znaky si vybavuje obtížně a pomalu, v některých případech nejsou znaky artikulovány přesně. Znaky neumí spojovat do výpovědi a souvislého vyprávění. Autorka ve svém projevu nevyužívá gramatické prostředky českého znakového jazyka – prostor, simultánnost, střídání rolí, mimiku ani orální komponenty. Znakovací prostor je malý.

Zdá se, že se v příběhu neorientuje a příběhu nerozumí. Do příběhu není zahrnuto nic, co není na obrázcích. Autorka v textu zmiňuje pouze jednoho chlapce, není jasné, jak se v příběhu objevil. V příběhu chybí rozuzlení – příjemce se nedozví, odkud chlapci znali adresu Liškových.

Projev je celkově neplynulý. Jednotlivé výpovědi nejsou propojené, projev není koherentní a pro příjemce je nesrozumitelný. Lze ho charakterizovat spíše jako popis děje (to, co není na obrázku, v příběhu není), nikoli jako vyprávění.

Podobně chudý a úsporný je i popis děje v psané češtině. Je však přesnější, mimo jiné i proto, že autorka uvádí, že na louku přijeli dva chlapci. Zápletka je naznačena, ale její zpracování stejně jako rozuzlení chybí.

## **Projev mluvího N5**

### **Překlad projevu N5 do češtiny**

Rodina přemýšlí, co bude v sobotu dělat. Otec rodiny Liškových říká, že zatím neví. Dcera chce vyjet odpočinout si do parku. Máma chce do muzea. Otec chce na hrad. Syn chce do bazénu. Všichni přemýšlejí, a nakonec si v rodině řeknou, že je nejlepší odpočívat. Balí věci jako jídlo, chléb, lžíce a další. Potom vyjedou celá rodina autem. Děti na místě hrají badminton. S rodiči se potom společně nají. Všechny věci tam nechají a odjedou. Potom jedou okolo dva kluci na kolech a všimnou si nepořádku. Najdou adresu rodiny. Všechny věci zabalí do balíku. S ním zajdou na poštu a pošlou ho rodině. Rodina má radost, že dostala balík. Jsou zvědaví, co v něm je. Balík otevřou a jsou v šoku. V balíku je jejich bordel. Moc se stydí. V parku nechali všechen nepořádek a teď si o tom všichni budou povídat.

### **Přepis projevu N5**

RODINA PŘEMÝŠLET SOBOTA CO DĚLAT NEVĚDĚT DCERA JEJÍ OTEC  
RODINA LIŠKOVI DCERA CHTÍT POVÍDAT PARK ODPOČINOUT MÁMA  
CHTÍT MUZEUM OTEC CHTÍT HRAD SYN CHTÍT BAZÉN RODINA LEPŠÍ PARK  
ODPOČINOUT RODINA DOBRÝ BALIT VĚCI JÍDLO CHLĚB LŽÍCE BALIT  
RODINA JET TAM AUTO HOTOVO DĚTI BADMINTON-HRÁT RODINA PO  
SEJÍT SE JÍST HOTOVO NECHAT ODJET AUTO KOLO DVA KLUCI PŘIJET  
VIDĚT BORDEL CO UVIDĚT ADRESA PŘIPRAVIT ZABALIT VĚCI ZAVŘÍT  
POŠTA DÁT JET AŽ DOMA RODINA DOSTAT KOUKAT CO RADOST CO TAM  
OTEVŘÍT ŠOK BORDEL STYDĚT VELKÝ BYLO TAM POVÍDAT NESLYŠÍCÍ  
SLYŠÍCÍ

### **Hodnocení projevu N5**

Oba konzultanti se shodli na tom, že projev N5 je projevem v „čistém“ znakovém jazyce. Mluví používá prostředky českého znakového jazyka, protostor, simlutánnost, mimiku i orální komponenty.

Projev je koherentní, autor prezentuje srozumitelně a jasně celý příběh, všechny časové i kauzální souvislosti, informace, které podává, jsou kompletní (jeho vyprávění obsahuje i informace o tom, že chlapci přijeli na louku na kole ap.). Nevynechává žádnou podstatnou složku příběhu. Domýšlí a vypráví i to, co na obrázku není přímo nakresleno, nechybí tedy ani zápletka, ani rozuzlení příběhu. Chybí pouze upřesnění toho, že adresa byla napsaná na staré krabici.

Při srovnání s vyprávěním v psané češtině je možné zjistit, že projev v českém znakovém jazyce je bohatší a rozvinutější a že obsahuje i informaci navíc – konkrétně v závěru příběhu – všichni, slyšící i neslyšící si budou povídat o tom, že Liškovi na louce nechali nepořádek.



## Projev mluvčího N6

### Překlad projevu N6 do češtiny

Rodina Liškových chce názor od všech, kam pojedou v sobotu 2. května na dovolenou. Každý chce trochu něco jiného. Pan Liška chce vyrazit na zámek. Paní se nechce, radši by šla do muzea. Děti chtějí na piknik a mladší Petr chce jít plavat. Všichni přemýšlí a diskutují, kam pojedou. Nakonec odsouhlasí, že vyrazí na piknik. Rodiče nachystají do krabic jídlo, které děti se zájmem okukují, co jim rodiče připravují. Naloží všechno do auta a vyrazí k louce. Jedou na místo, kde není ani živáčka, aby měli klid. Tam si všechno připraví. Děti si tam zahrají badminton, pán připraví deku a na ní vyndá jídlo. Když mají dojedeno, měli by vše sbalit a uklidit, ale neudělají to. Nechají to tam tak, jak to je. Toho velkého nepořádku si všimne kluk na kole: Říká si: Auto je pryč a lidi taky nechají takový binec! Vůbec se mu to nelíbí. Jak to, že vůbec nemyslí na ochranu přírodu? Všechn nepořádek zabalí do balíku a na kole ho odveze na poštu. Štěstí bylo, že na krabici s jídlem byla uvedena adresa rodiny. Kluk na poště říká paní na přepážce, že by chtěl ten balík poslat na uvedenou adresu, protože patří rodině, která přijela na piknik, ale po dojetí nechala všechn nepořádek v přírodě a odjela. Paní na poště balík přijala. Za nějaký čas zazvoní u rodiny Liškových pošťák. Jsou překvapení, že zrovna jim přišla pošta. Chtějí vědět, co je uvnitř balíku, a tak ho hned otevrou. Jsou velmi překvapeni. Hned je polije hanba. Stydí se za to, co udělali. Uvědomí si, že po společném pikniku vůbec neuklidili. Všechn nepořádek nechali v přírodě. Opravdu se za to moc stydí. V žádném případě se tak neměli zachovat.

### Přepis textu N6

RODINA LIŠKA SKUPINA CHTÍT NÁZOR SOBOTA KVĚTEN DRUHÉHO SOBOTA KAM DOVOLENÁ VYRAZIT RŮZNÉ CHTÍT PAN LIŠKA CHTÍT VYRAZIT ZÁMEK PANÍ NE LEPŠÍ MUZEUM JINÉ DĚTI CHTÍT PIKNIK NEBO MALÝ PETR CHTÍT VYRAZIT PLAVAT PŘEMÝŠLET DISKUTOVAT CHTÍT KAM PŘEMÝŠLET TAK JO PIKNIK VYRAZIT SOUHLASIT VYRAZIT ALE PANÍ SPOLU MUŽ BALIT PŘIPRAVIT JÍDLO KRABICE BALIT DĚTI ZAJÍMAVÉ PŘEMÝŠLET JÍDLO JAK VYPADAT ZAJÍMAVÉ VZÍT-AUTO VYRAZIT TAM LOUKA JAKO LIDI MÍT PRÁZDNÝ MÍR SÁM AŽ PŘIPRAVIT DEKA DĚTI SPOLU HRÁT-BADMINTON HRÁT MUŽ PŘIPRAVIT DEKA ZABALIT NE VYNDAT-JÍDLO POTOM JÍDLO SNÍST MÁ BÝT VZÍT ZABALIT NE NECHAT POHÁZET NECHAT PRASE AKORÁT TO KLUK VŠIMNOUT ZACHYTIT ŠPINAVÝ AUTO ODJET PŘEMÝŠLET NESPOKOJENÝ OCHRANA PŘÍRODA NECHAT BORDEL PROČ ZABALIT TO KOLO TAM POŠTA KAM UVÉST ADRESA ADRESA UVÉST ŠTĚSTÍ DÁT-BALÍK POŠTA NAJÍT ADRESA TO MUSET VRÁTIT DŮVOD BORDEL NEUMÍT-NÁDOBÍ NECHAT MÁ-BÝT JÍDLO SNÍST ZABALIT OK POŠTA VZÍT-BALÍK RODINA PŘÍSTĚ ZVONIT PODÍVAT POŠTA NAJEDNOU PŘEMÝŠLET DIVNÉ NÁM POŠTA NECHAT VĚDĚT CO ZVĚDAVÝ TAM ZVĚDAVÝ ROZBALIT PŘEKVAPENÝ HANBA NEUMÍT-

NÁDOBÍ BYLO UDĚLAT PŘEMÝŠLET ŠPÍNA TICHU PŘEMÝŠLET UDĚLAT  
BYLO BORDEL TICHU HANBA JAKO HANBA NECHAT BÝT

### **Hodnocení projevu N6**

Projev N6 byl oběma konzultanty hodnocen jako projev v českém znakovém jazyce. Autor adekvátně využívá znaky a prostředky českého znakového jazyka, protostor, simultánnost, mimiku i orální komponenty. Autor znakuje v rychlém tempu, jeho projev však doprovázejí krátká přerušování a projev působí místy „trhaně.“

Po obsahové stránce je projev kompletní a propracovaný, nechybí žádná relevantní složka příběhu ani informace o tom, jak se chlapeci dostali na louku a kde zjistili adresu Liškových. Události jsou představeny v časové i kauzální souvislosti. Výpovědi jsou propojeny vhodnými spojovacími prostředky, projev je koherentní.

V porovnání s psaným vyprávěním je vyprávění v českém znakovém jazyce obohaceno o detaily navíc, nechybí ani hodnocení jednání postav.

### **Projev mluvčího N7**

#### **Překlad projevu N7 do češtiny**

Rodina Liškových přemýšlí, kdy a kam vyjet na výlet. Petr chce jet do bazénu. Táta chce vyrazit na hrad. Máma chce zajít na výstavu. Dcera chce na piknik. Rodina nakonec souhlasí, že vyjedou společně na piknik. Zabalí všechny věci, naloží je do auta a vyrazí. Na pikniku se dobře nají a popovídají. Potom všechno uklidí a vyjedou domů, jen na místě nechají všechny věci. Kluk je najde, zabalí do balíku a pošle jim je poštou. Týden na to zazvoní pošťák u dveří Liškových. Ti převezmou balík. Po jeho vybalení poznávají své věci z pikniku. Dost je to šokuje.

#### **Přepis projevu N7**

TAM RODINA JMENOVAT SE LIŠKA TAM JAK PŘEMÝŠLET KDY VÝLET  
PROTO PETR CHTÍT VYRAZIT PLAVAT TÁTA CHTÍT VYRAZIT HRAD TAM  
MÁMA CHTÍT VYRAZIT VÝSTAVA DÍVKA CHTÍT VYRAZIT PIKNIK RODINA  
SOUHLASIT TAM PIKNIK TAM PŘIPRAVIT BALIT-VĚCI NALOŽIT AUTO JET  
AŽ JÍDLO ZNAKOVAT MLUVIT PO ODEJÍT NECHAT TAM VĚCI KLUK  
VŠIMNOUT TAK ZABALIT-VĚCI PŘÍSTÍ TÝDEN UŽ ZVONIT POŠTA OTEVŘÍT-  
DVEŘE BALÍK JÍT-DOMŮ VYBALIT-VĚCI ZARAZIT NAJEDNOU MOJE VĚCI  
BÝT MINULÝ TÝDEN NECHAT-VĚCI PICKNICK PŘEKVAPENÝ NAJEDNOU  
ŠOK PODÍVAT SE

### **Hodnocení projevu N7**

Projev autorky projevu N7 byl také hodnocen jako projev v českém znakovém jazyce. Autorka používá prostředky českého znakového jazyka, prostor, simultánnost, mimiku i orální komponenty. Oba konzultanti kladně hodnotili způsob, jakým autorka ve

znakovém projevu pracuje s časem, například pro vyjádření významu *příští týden* používá časové určení typické pro vyjadřování času v českém znakovém jazyce.

V příběhu jsou obsaženy všechny podstatné složky, některé detaily však autorce unikly – například kdy a kde se začíná odehrávat příběh, nepřesně uvádí počet chlapců, kteří našli věci Liškových na louce. Tempo znakování je adekvátní. Výpovědi v českém znakovém jazyce jsou propojeny vhodnými spojivacemi prostředky, projev je koherentní.

Z hlediska uvedení relevantních informací a jejich zpracování jsou oba projevy, psaný text i projev projev v českém znakovém jazyce, ekvivalentní.

## **Projev mluvčí N8**

### **Překlad projevu N8 do češtiny**

Rodina doma sedí v kruhu a společně přemýšlejí o tom, kam by vyrazili na výlet. Dcera Klára chce vyjet do parku na rodinný piknik. Máma by se raději zašla podívat na výstavu. Táta by rád vyrazil na prohlídku nějakého hradu. A Petr chce jít plavat. Společně diskutují o všech nápadech. Nakonec se všichni rozhodnou vyjet do parku na piknik. Rodiče připravují do krabice všechno jídlo a další potřebné věci. Když mají sbaleno překryjí krabici šátkem a mohou vyrazit autem do parku. Tam si připraví piknikové místo. Klára a Petr hrají badminton a rodiče si užívají dobré jídlo. Když už se blížil večer, sbalili se a odjeli domů. Dva kluci projížděli parkem na kole, uviděli krabici s jídlem a nepořádkem kolem. Vůbec nikdo to tam neuklidil. Na krabici byla uvedená adresa. Kluci místo uklidili, všechno dobalili do krabice a odjeli na poštu, aby balík poslali. Potom u bytu rodiny Liškových zazvonil pošťák. Rodina se divila, co jim to přichází za balík. Když ho rozbalili, všechno jim došlo. Po pikniku všechno nechali v parku, vůbec po sobě neuklidili. Taková ostuda! Taková hanba! Ani trochu nemysleli na péči o přírodu.

### **Přepis projevu N8**

CELÝ RODINA SEDĚT-V-KRUHU DISKUTOVAT PŘEMÝŠLET CHTÍT KAM PLÁN VÝLET TAM PŘEMÝŠLET DÍVKA DCERA KLÁRA CHTÍT VÝLET VYRAZIT PARK PIKNIK CHTÍT JÍDLO VŠICHNI CELÁ RODINA MÁMA CHTÍT VYRAZIT ZHLÉDNOUT MUZEUM TÁTA CHTÍT VYRAZIT PROHLÉDNOUT HRAD KLUK PETR CHTÍT TAM PLAVAT DISKUTOVAT PŘEMÝŠLET NAKONEC ANO PARK PIKNIK VŠICHNI CELÝ RODINA HOTOVO MÁMA TÁTA PŘIPRAVOVAT KRABICE JÍDLO PLUS VĚC-BALIT PŘIKRÝT-ŠÁTKEM HOTOVO JET-AUTEM AŽ TAM PARK PŘIPRAVOVAT PIKNIK PRVNÍ DCERA KLÁRA A DRUHÝ PETR TAM HRÁT BADMINTON HRÁT MÁMA TÁTA SEDĚT ODPOČÍVAT MAZAT JÍST POTOM HOTOVO UŽ ČAS NOC ODEJÍT DOMŮ RODINA ODEJÍT AUTO DVA KLUCI KOLO UVIDĚT KRABICE NECHAT NEPOŘÁDEK UKLIDIT VŮBEC KRABICE UVÉST ADRESA TAM KLUK SBALIT HOTOVO VŠECHNO DOVNITŘ POŠTA DÁT-KRABICI POŠTA PŘINĚST-KRABICI K-VÁM RODINA LIŠKOVI BYT ZVONEK KRABICE NAJEDNOU ODKUD VZÍT-KRABICI VYBALIT ZABALIT MLČET BÝT NECHAT UKLIDIT VŮBEC OSTUDA STYDĚT SE PEČOVAT PŘÍRODA NULA VŮBEC

### **Hodnocení projevu N8**

Projev mluvčí N8 je podle hodnocení konzultantů velmi zdařilým vyprávěním v českém znakovém jazyce. Projev je adekvátní věku autorky.

Autorka používá prostředky českého znakového jazyka, prostor, simultánnost, mimiku i orální komponenty. Oba konzultanti kladně hodnotili zvláště autorčinu práci s prostorem.

Příběh vyprávěný v českém znakovém jazyce je koherentní a obsahuje všechny relevantní informace, jen na začátku vyprávění chybí uvedení doby, kde se příběh začíná odvíjet. Vyprávění je detailní, zápletka i rozuzlení jsou obsaženy, do příběhu je zahrnuto i určité hodnocení.

Projevy v psané češtině i v českém znakovém jazyce jsou obsahově ekvivalentní, v psaném textu najdeme navíc informace o tom, kdy příběh začíná – s drobnou nepřesností, není to po obědě, ale po snídani.

### **Projev mluvčího N9**

#### **Překlad projevu N9 do češtiny**

25. května v 8 hodin ráno rodina Liškových při snídani diskutovala nad tím, kam se vydají na výlet. Paní Lišková by ráda na výstavu a pan Liška by rád výlet na hrad. Jejich syn chce jít plavat a dcera chce jít na piknik. Nakonec se všichni domluví, že půjdou na piknik. Tak zabalí všechny věci a vyrazí autem na piknik. Tam vytáhnou deku, vše si připraví, sednou si na deku a děti hrají tenis. Později odjedou domů, ale nic po sobě neuklidí, všechno tam nechají tak, jak to je. Dva kluci jedou kolem a všimnou si nepořádku. Pustí se do úklidu. Najdou krabici s adresou rodiny. Do ní všechno zabalí a odešlou poštou. Rodina si od pošťáka balík převezme a když ho otevrou, najdou v něm věci z pikniku. Zastydí se. Je to velká hanba.

#### **Přepis projevu N9**

TAM 25 KVĚTEN RÁNO 8-HODIN RODINA JMÉNO LIŠKA RODINA JEHO LIŠKA  
RODINA RÁNO SNÍDAT SEJÍT-SE DOMLUVIT NÁPAD KAM VÝLET KAM  
VÝLET ALE PANÍ LIŠKA CHTÍT VÝSTAVA ON PAN LIŠKA CHTÍT HRAD KLUK  
MALÝ CHTÍT PLOVAT HOLKA CHTÍT PIKNIK PŘEMÝŠLET DOMLUVIT  
VŠICHNI DOMLUVIT ANO PIKNIK JÍDLO BUDE PIKNIK VĚCI BALIT VYRAZIT  
AUTO VYRAZIT PIKNIK TAM PŘIPRAVIT PIKNIK RODINA PŘIPRAVIT DEKA  
DĚTI OBĚ HRÁT-TENIS HRÁT TENIS HOTOVO VÝVOJ UŽ DOMŮ VĚCI  
UKLIDIT VŮBEC NECHAT-TAM VĚCI NECHAT NECHAT-BÝT DOMŮ KLUK  
DVA VIDĚT PŘIJÍT VĚCI NECHAT NECHAT-BÝT SBÍRAT UKLIDIT VIDĚT  
KRABICE ADRESA TAM MÍT ADRESA TAM ADRESA POŠTA POSLAT-TAM  
POŠTA AŽ PŘIVÉZT HOTOVO DŮM POŠTA PŘINÉST BALÍK LIŠKA PŘEVZÍT  
OTEVŘÍT ALE VIDĚT VĚCI NECHAT-TAM ZABALIT VĚC DÁT STYDĚT  
HANBA STYDĚT

### **Hodnocení projevu N9**

Projev autora projevu N9 oba konzultanti hodnotili kladně. Jde o stručný, nicméně zdařilý projev v českém znakovém jazyce, autor adekvátně užívá prostředky českého znakového jazyka, prostor, simultánnost, mimiku i orální komponenty.

Tempo je sice pomalejší, ale projev je srozumitelný a koherentní. Autor uvádí všechny relevantní informace, přesně je také určen čas, kdy se příběh začíná odvíjet. V příběhu je rozvinuta zápleтка i její rozuzlení, v závěru je naznačeno určité hodnocení.

Projevy v psané češtině i v českém znakovém jazyce jsou obsahově ekvivalentní.

### **Projev mluvčí N10**

#### **Překlad projevu N10 do češtiny**

Je sobota odpoledne a rodina společně přemýšlí, kam vyrazí na výlet. Pan Liška chce vyjet na hrad, paní Lišková chce vyrazit na výstavu, syn Petr chce jít plavat a dcera chce na piknik do parku. Rodina diskutuje, přemýšlí, a nakonec se rozhodne pro piknik. Zabalí jídlo s sebou a vyrazí do parku. Mezitím co děti hrají badminton, rodiče chystají jídlo a povídají si. Pak se přidají i děti. Když se dobře pobavili a pohráli, je už skoro večer. Rodina odjíždí domů, ale neuklidí po sobě. Zbytky jídla nechali ležet v parku. Nepořádku si všiml kolemjdoucí chlapec. Vůbec se mu to nelíbilo. Pustil se do úklidu a naštěstí narazil na krabici s adresou. Všechnen nepořádek do ní zabalil a poslal rodině poštou. Když balík otevřeli, zalekli se. Uvnitř našli zbytky jídla z jejich pikniku v parku. Uvědomili si, že příště po sobě určitě nesmí zapomenout uklidit, aby tak chránili přírodu.

#### **Přepis projevu N10:**

SOBOTA TAM ODPOLEDNE RODINA DISKUTOVAT PŘEMÝŠLET CHTÍT VÝLET KAM ON PAN LIŠKA ON CHTÍT VYRAZIT HRAD PANÍ CHTÍT VÝSTAVA DALŠÍ KLUK PETR CHTÍT PLAVAT DALŠÍ DÍVKA CHTÍT PARK PIKNIK RODINA PŘEMÝŠLET DOBŘE PARK PIKNIK RODINA PŘIPRAVIT BALIT JÍDLO PŘIJET PARK OBLAST DĚTI HRÁT TENIS BADMINTON RODIČE PŘIPRAVIT JÍDLO POVÍDAT POTOM DĚTI TAKY POVÍDAT HRÁT POTOM HOTOVO DOKONČENO ZA CHVILKA VEČER TAM RODINA ODEJÍT DOMŮ VEČER RODINA ODEJÍT DOMŮ ALE JÍDLO NECHAT POHÁZENÉ ALE KLUK ON VIDĚT NELÍBIT VYHOZENÝ ALE KRABICE MÍT NÁPIS ADRESA BYT KLUK VÝHODA VZÍT NAHÁZET-JÍDLO ZABALIT POTOM POSLAT TAM POŠTA HODIT BALÍK ON RODINA PŘEMÝŠLET NAJEDNOU CO DOBŘE VZÍT ROZBALIT-BALÍK LEKNOUT UVNITŘ JÍDLO POHÁZENÉ TICHO UVĚDOMIT PŘÍŠTĚ MUSET UKLIDIT PŘÍRODA OCHRANA

## **Hodnocení projevu N10**

Projev autorky projevu N10 byl oběma konzultanty hodnocen jako projev v českém znakovém jazyce. Autorka používá prostředky českého znakového jazyka, prostor, simultánnost, mimiku i orální komponenty. Autorka znakuje plynule a v rychlém tempu. Konzultanati se však mírně lišili v hodnocení využívání protoru – první konzultantka zaznamenala případ, kdy prostor nebyl využit správně (jde o moment, kdy se v příběhu objevují chlapi, kteří našli na louce nepořádek po Liškových), dle jejího názoru nebylo jasně odlišeno, že chlapi nejsou součástí rodiny Liškovy. Druhý konzultant však hodnotil autorčinu práci s prostorem kladně.

Projev obsahuje všechny relevantní složky příběhu, zahrnuje zápletku i rozuzlení. Nepřesně je uveden čas, kdy se vyprávění začíná odvíjet (v sobotu odpoledne místo v sobotu ráno) a z autorčina projevu není zřejmé, odkud se vzali chlapi, kteří poslali balík Liškovým. Jinak jsou zaznamenány všechny časové i kauzální souvislosti, projev je koherentní.

Psaný text i text v českém znakovém jazyce jsou po obsahové stránce ekvivalentní.

## **Projev mluvě TN11**

### **Překlad projevu N11 do češtiny**

Ve čtyřčlenné rodině se dvěma dětmi si rodiče přivstali, aby se v klidu najedli a popovídali si. Děti vstávaly o něco později, šly se najíst a popovídat si s rodiči. Společně si povídali o plánech na sobotu. Dceru Kláru napadlo jít na piknik, kde si budou moci spolu pořádně povídat. Mámě se nápad líbil, ale také ji napadlo, že by mohli doma pořádně uklidit. To se ostatním moc nezamlouvalo. Bylo by to hodně práce. Rozhodli úklid odložit, protože uklízet je zrovna moc nebaví. Tátu napadlo vyrazit na hrad. To rodina odmítla, protože má být horko, na hrad by museli kus dojít. Byli by z toho celí schvácení. Syna napadlo jít plavat do bazénu. To rodina zamítla, protože jim vstupné připadalo příliš drahé. Mámě nakonec připadal nápad dcery udělat si piknik nejlepší. Všichni na to přistoupili a těšili se na to. V lednici ale nebylo žádné jídlo, tak přemýšleli, jak to vyřešit. Jídlo se rozhodli objednat a nechat si dovézt domů společně s veškerými dalšími potřebami pro piknik. Když jim to přivezli, naložili všechno do auta a odjeli na místo, kde si udělají piknik. Zůstali tam nakonec dvě hodiny. Děti si ještě odběhly zahrát tenis. Máma a táta si spolu dvě hodiny romanticky povídali a popíjeli víno. Pak všichni odjeli domů. Za chvíli na to na místo přijeli dva kluci na freestylových kolech. Uprostřed krásného přírodního parku narazili na nepořádek a rozházené zbytky jídla. To se jim ani trochu nelíbilo. Rozhodli se odpadky uklidit. Musí přece myslet na ochranu přírody. Při úklidu si všimli, že jedna z krabic na má sobě štítek se jménem a adresou. Napadlo je odnést sbalenou krabici s nepořádkem na poštu a poslat to na nalezenou adresu. Balík podali paní pošťačce na přepážce a vysvětlili jí, jak k němu přišli. Paní s pochopením slíbila, že vše odešlou. Tak to také udělali.

Paní se těšila na to, co asi najde v doručeném poštovním balíku. Když ho otevřela, velmi se zalekla. Uvnitř balíku našla zbytky jídla a odpadky z jejich pikniku. Hned si uvědomila,

že po sobě vůbec neuklidili. Ani na chvíli nepomysleli na ochranu přírody, podobně jako mnoho lidí v dnešní době.

### **Přepis projevu N11**

RODINA ČTYŘI (oni) TAM DVA DĚTI SPÁT DÁL MÁMA TÁTA DŘÍV VSTÁT JÍT  
JÍDLO ZNAKOVAT DVĚ DĚTI VSTÁT POZDĚ POTOM JÍT JÍDLO ZNAKOVAT  
TÉMA ZAMĚŘIT-SE SOBOTA ČASOVÉ-OBDOBÍ CO BUDE DĚLAT PLÁN TAM  
TAM JEDNA HOLKA KLÁRA TAM CHTÍT BUDE PIKNIK RODINA ZNAKOVAT  
TAM MÁMA ANO ALE POČKAT DÁL NÁPAD CO MÁMA CHTÍT DOMA  
OBLAST ÚKLID NĚCO OBLAST NAHROMADIT-SE FIFI NEBAVIT ÚKLID  
VŮBEC NEBAVIT TŘETÍ TÁTA NÁPAD ONI BUDE JÍT BUDE HRAD NE DŮVOD  
TAM HORKO JÍT MUSÍ TĚŽKÝ JÍT MOKRÝ (tělo) ČTVRTÝ KLUK NÁPAD JEHO  
BAZÉN SPORT VODA ONI NE PLATIT VSTUP MOC DRAHÝ NE MÁMA  
PŘEMÝŠLET LEPŠÍ TAM KAM KLÁRA NÁPAD PICKNICK TAM ZNAKOVAT  
ONI DOBRÝ TĚŠIT-SE KLÁRA TĚŠIT-SE RODIČE DOBRÝ PŘEMÝŠLET ALE  
JAK LEDNICE VĚCI DÁT-TAM CO NEMÍT JAK PŘEMÝŠLET OBJEDNAT  
ODPOČINOUT-SI OBJEDNAT PŘINĚST (oni nám) TALÍŘE JÍDLO BLAHOBYT  
DOBRÝ BUDE TAM AUTO NASTOUPIT (do něj) AŽ TAM HOTOVO PICKNICK  
JÍDLO ZŮSTAT DVĚ-HODINY TAM POTOM DVĚ DĚTI ODBĚHNOUT TENIS  
HRÁT MÁMA TÁTA SPOLU VYPRÁVĚT ROMANTIKA LÁSKA VÍNO PÍT  
HOTOVO DVĚ-HODINY ZŮSTAT POTOM ZPÁTKY ZROVNA STALO DVA  
KLUCI ONI KOLO TYP FRAJER LUMP JAKO TYP ONI KOLO PARK  
PŘISTIHNOUT OKOLÍ JAK JAKO PARK KRÁSNÝ OKOLÍ JÍDLO HÁZET  
NELÍBIT NESPOKOJENÝ PŘEMÝŠLET DOBŘE UKLIDIT (do pytle) OCHOTNÝ  
MYSLET POZITIVNÍ OCHRANA PŘÍRODY ZABALIT VIDĚT KRABICE MÍT  
MĚSTO JMÉNO NÁPAD ODNĚST-BALÍK DÁT PANÍ ONA PRO PRÁCE POŠTA  
DÁT (jí). JÁ NAŠEL PARK DALEKO PANÍ ANO DOBŘE VŠECHNO ODEJÍT PRYČ  
PANÍ VZÍT (balík) PŘEMÝŠLET JAKO BYLO ZEMĚ PŘEDTÍM TO-JE-JEDNO  
VEJÍT DÁT (balík) PANÍ ČEKAT VÝSLEDEK CO OBJEVIT BALÍK POŠTA DOBRÝ  
TĚŠIT SE OTEVŘÍT LEKNOUT SE TAM JÍDLO TALÍŘ NĚKOLIK ODPADEK OD  
NÁS NAPADNOUT ANO JÁ NEBYLO UKLIDIT PŘEMÝŠLET DŮVOD TEĎ  
DŮVOD PŘEMÝŠLET NEBYLO UKLIDIT PŘEMÝŠLET JAKO OCHRANA NENÍ  
PŘÍRODA DŮVOD TEĎ OBDOBÍ OKOLÍ NIKDO NEOCHRAŇOVAT PŘÍRODA  
PROTO

### **Hodnocení projevu N11**

Jak psaný text, tak projev v českém znakovém jazyce poslední autorky jsou v kontextu ostatních projevů výjimečné.

Projev autorky projevu N11 v českém znakovém jazyce oba konzultanti hodnotili jako průměrný, první konzultantka jej dokonce označila jako umělecký. Autorka znakuje plynule a v rychlém tempu. Na velmi dobré úrovni využívá všech prostředků českého znakového jazyka, manuálních i nemanuálních, včetně střídání rolí a dalších. V jejím

projevu je možné zaznamenat užití specifického znaku. Tzv. specifické znaky představují zvláštní, ale důležitou součást prostředků českého znakového jazyka. Vyjadřují například stavy lidské mysli, pozitivní i negativní emoce či postoje mluvčího (hodnocení, úsudek, osobní názor) ke sdělované skutečnosti. Pro nerodilé mluvčí představují obtížně uchopitelnou část slovní zásoby českého znakového jazyka, čeština nemá pro specifické znaky jednoslovné ekvivalenty. Jejich typickým rysem je výrazná nemanuální složka: mimika, pohyby horní části těla a přítomnost tzv. orálního komponentu (pohyby úst neodvozené z mluveného jazyka, které se produkují simultánně s produkcí manuálních znaků, často jsou obligatorní složkou znaků) (Multimediální cvičebnice pro kurz českého znakového jazyka, 2011).<sup>167</sup>

Autorka textu ve svém projevu použila specifický znak FIFI.<sup>168</sup> Znak FIFI se používá ve dvou případech: 1. vyjadřuje nechuť mluvčího vykonávat nějakou činnost, 2. „vyjadřuje snahu mluvčího předcházet problémům nebo situacím, které by ho uvedly do nepříjemností, někdy mluvčí vyjadřuje i snahu hledat jednodušší řešení situace. Nejčastější formulace překladu: *Nechci to udělat, protože...*“ (Vysuček, 2009, s. 45). Dle kontextu autorka tento znak použila v prvním významu – nikomu z rodiny se v sobotu nechce uklízet (srov. přepis FIFI NEBAVIT ÚKLID VŮBEC).

Dalším příkladem užití jazykového prostředku českého znakového jazyka je znak TYP v konstrukci DVA + KLUCI + ONI + KOLO + TYP + FRAJER + LUMP. Tento prostředek se používá k vyjádření charakteristických vlastností určitého objektu, v tomto případě je s jeho pomocí popsáno kolo, na kterém přijeli chlapi na louku, věta v českém znakovém jazyce byla přeložena jako *...přijeli dva kluci na freestylových kolech.*

Po obsahové stránce je vyprávění v českém znakovém jazyce propracované. Autorka dodržuje základní linii obrázkového příběhu, ale využívá i vlastní invenci a do příběhu dodává další informace a detaily – popis prostoru, návrhy členů na strávení volného odpoledne a diskuse o tom, co budou dělat, pokusila se vysvětlit i to, proč na krabici byla uvedena adresa Liškových (rodina si na piknik objednala občerstvení od donáškové služby). Detailnější je také popis toho, co Liškovi dělali na louce. Oproti ostatním autorům se více zaměřuje také na roli chlapců, kteří přijeli na louku, a na jejich zdůvodnění toho, proč Liškovým balík poslali, jak zjistili jejich adresu, popisuje i to, jak poslali balík poštou. Nechybí tedy ani zápletka, ani rozuzlení, závěr obsahuje také hodnocení.

Srovnání projevů v psané češtině a v českém znakovém jazyce ukazuje, že po obsahové stránce jsou ekvivalentní, v psaném textu však autorka explicitně neuvádí, jak chlapi zjistili adresu rodiny Liškovy. Popis situace není pro čtenáře zcela průhledný, ve

---

<sup>167</sup> Podrobně se lze s problematikou specifických znaků seznámit v pracích P. Vysučka (Vysuček, 2008; Vysuček, 2009).

<sup>168</sup> Popis artikulace znaku: manuální složka znaku: znak je artikulován v neutrálním znakovacím prostoru před tělem, obě ruce jsou ve tvaru V, levá dlaň je orientována doprava, pravá dlaň doleva, ruce se pohybují současně nahoru a dolů. Nemanuální složka znaku: hlava nepatrně kýve ze strany na stranu, orální komponent: ústa artikulují „FIFI“.



znakovém jazyce je situace popsána jasně a srozumitelně. Na druhé straně je detailnější například ve výčtu potravin, které byly zabaleny v krabici.

## 8 Shrnutí výsledků analýz

Úkoly vymezené na začátku výzkum se nám podařilo splnit. Získané texty jsme analyzovali, odchylky od standardní češtiny jsme se pokusili identifikovat, a pokud to bylo možné, rozdělit do kategorií a vysvětlit jejich vznik.

V následující části textu se pokusíme podat shrnutí dat získaných analýzou textů v psané češtině i v českém znakovém jazyce.

Zjištěné nedostatky v oblasti diakritiky a hláskové stavby slov (záměny, výpustky, přidávání) nepůsobí větší potíže při porozumění textům, zvláště když se objevují u slov v kontextu věty nebo souvislého projevu. Větší obtíže však mohou nastat, pokud se tyto nedostatky v rámci jednoho slova kumulují ve větší míře, nebo se ještě kombinují například s nesprávně utvořeným slovním tvarem. V takových případech jsou pak lexikální jednotky obtížněji interpretovatelné, případně je není možné interpretovat vůbec. V oblasti užívání diakritiky a zaznamenávání náležité hláskové podoby slov je těžké nějak zobecnovat příčiny obtíží neslyšících pisatelů, svou roli zde ale určitě hraje absence sluchové kontroly a větší nároky na paměť – pokud se neslyšící nemohou spolehnout na sluchovou kontrolu, musí si náležitou podobu skladbu hlásek v určitém slově zapamatovat a zafixovat, to ovšem u některých slov nemusí být snadné (v textech, které jsme analyzovali, byl například problém napsat správně slovo *poštačka*), přidat se mohou také potíže s rozlišováním slov vizuálně podobných a problém zcela jistě působí například samotná čeština tím, že se v řadě příbuzných slov i v rámci různých tvarů téhož slova hlásková skladba vlivem střídání hlásek mění.

V oblasti slovní zásoby jsme při analýze zaznamenali nejméně obtíží. To, že jsme v této oblasti identifikovali méně nedostatků, ovšem bylo významně ovlivněno zvoleným obrázkovým příběhem, resp. událostmi, ději, postavami, objekty a prostředím, které do něho byly zahrnuty. V naprosté většině šlo o slovní zásobu, jejíž ovládání jsme u neslyšících žáků v posledních ročnících základní školy pro sluchově postižené očekávali. Překvapivé pro nás bylo, že neslyšící autoři většiny textů neznali pojmenování pro doručovatelku a že někteří z nich zaměňují slova *rodina* a *rodiče*. Domníváme se, že obě slova by měla patřit do základní slovní zásoby neslyšících žáků na konci základní školy a že by tyto lexikální jednotky od sebe měli neslyšící žáci umět odlišit, přestože jsou si formálně podobná. Další lexikální záměny byly spíše individuální záležitostí jednotlivých autorů a týkaly se slov významově se (více či méně) překrývajících. Zajímavým případem byly dva doklady pronikání českého znakového jazyka do psané češtiny identifikované v textech TN6 a TN8 *deka na louce* a *park s dekou na louce*, které autoři těchto textů použili namísto slova *piknik*.

Nejvíce dokladů odchylek od většinové češtiny v textech neslyšících autorů ukázala analýza morfosyntaktická. Nedostatky napříč nejrůznějšími jevy v této oblasti jsou způsobeny v první řadě odlišností českého znakového jazyka a češtiny, resp. vlivem českého znakového jazyka na češtinu neslyšících. Čeština je jazyk ve vysoké míře flektivní, vztahy mezi slovy jsou vyjadřovány bohatým systémem deklinačních i konjugačních koncovek. Morfosyntaktický systém češtiny je složitý a není překvapivé,

že s jeho osvojením neslyšící mají největší obtíže. Český znakový jazyk díky svému vizuálně-motorickému charakteru funguje na zcela jiných principech, v českém znakovém jazyce znaky pro jména a slovesa své tvary (většinou) nemění nebo je mění, ale jinak, než se proměňují slovní tvary v češtině. Významy, které v češtině vyjadřujeme pomocí bohatého systému předložek ve spojení se jmény (která navíc podle zapojení do kontextu mění své tvary), jsou v českém znakovém jazyce vyjadřovány pomocí prostoru. Na vyjadřování gramatických významů se v českém znakovém jazyce významně podílí nemanuální složka znaku, která se jen velmi obtížně „přenáší“ do psané češtiny. S tím souvisí i další aspekt ovlivňující velké množství nedostatků v morfosyntaktické rovině: stále není zcela jasné, jak češtinu neslyšící žáky učit, jaké metody používat, na jaké jevy se zaměřit.

Pokud se podíváme na to, v čem neslyšící žáci chybovali nejvíce, je zřejmé, že jde především o oblast užívání slovesných kategorií (konkrétně kategorii osoby a čísla), valence a náležitých pádových tvarů jmen. Méně nedostatků bylo v rámci flektivních slovních druhů identifikováno například v užívání gramatické kategorie rodu, ze slovních druhů u adjektiv, číslovek i zájmen. I tady je třeba připomenout, že roli zde hrál typ textu, na němž jsme založili analýzu – vyprávění vyžaduje více sloves a méně slovních druhů, které blíže specifikují podstatné jméno. Pokud jsou tyto slovní druhy zastoupeny v menší míře, pak se objeví také méně nedostatků v jejich užívání, například ve shodě přídavného jména a substantiva.

Analýza vět a souvětí ukázala například to, že repertoár spojovacích výrazů, které neslyšící používají, je omezený jen na několik málo prostředků a že řada autorů výpovědi ve svých textech řetězí, aniž by se pokusili vztah mezi nimi formálně reflektovat. Na druhé straně jsme v textech identifikovali řadu (více či méně úspěšných) pokusů o konstrukci souvětí souřadných i podřadných. Mezi větami jednoduchými převládaly věty se strukturou podmět – přísudek – doplnění – nejčastěji příslovečným určením (místa) nebo předmětem. Podmět byl ve větách jednoduchých obvykle vyjádřený, nevyjádřený podmět se objevoval spíše v souvětích (přesněji ve druhé větě souvětí). Pokud byl podmět vyjádřený, v naprosté většině byl vyjádřen substantivem, zájmený podmět se objevil ojediněle. Tím se naše zjištění liší například od zjištění Čížkové (2010), která ve svém výzkumu popsala nadužívání osobních zájmen v pozici podmětu.

Některé specifické rysy či odchylky od většinové češtiny, které byly popsány v jiných pracích, jsme v našem výzkumu neidentifikovali, nemůžeme však tvrdit, že by v nich naši respondenti nechybovali. To, že se v textech určité chyby neobjevily nebo se objevily jen v menší míře, je dáno spíše typem textu, na který se náš výzkum soustředil.

Z hlediska stavby textů lze zkoumané texty rozdělit na dvě skupiny. První skupina je tvořena texty TN1, TN2 a TN4, které nemůžeme označit jako narativa. Jde spíše o dějový popis. Autoři v podstatě popisují pouze to, co vidí na obrázcích. To, co na obrázcích není, není nereflektováno ani v textu. Věty jsou propojeny na základě časové souslednosti, kauzální propojení však chybí. Texty postrádají nejen rozuzlení, ale i zápletku. V případě příběhu o Liškových bylo třeba doplnit informaci, která na obrázku nebyla přímo vyjádřena – kluci, kteří přijeli na louku/do parku, uviděli nepořádek, který zde nechali

Liškovi, ten sesbírali do krabice a poslali poštou na adresu Liškových – ta byla uvedena na krabici.

Mimo tuto skupinu stojí text TN3, z něhož je sice zřejmá zápletka, ale není jasné, odkud kluci věděli, na jakou adresu mají balík poslat, ale autor tohoto textu pochopil celou situaci jinak – totiž že Liškovi věci na louce zapomněli.

Ve druhé skupině textů (TN5, TN6, TN7, TN8, TN9, TN10 A TN11) můžeme identifikovat zápletku a u většiny z nich také rozuzlení i vysvětlení toho, kdo byl odesílatelem balíku s nepořádkem a jak tento odesílatel znal adresu Liškových. V těchto textech je možné sledovat také mnohem širší repertoár prostředků, které umožňují vnímat texty jako koherentní. Přestože i tyto texty vykazují řadu odchylek od většinové češtiny na všech sledovaných rovinách, přítomnost všech relevantních složek příběhu umožňuje i tak textům porozumět.

Analýza psaných textů tedy ukázala, že srozumitelnost textů ovlivňuje nejen míra zastoupení různých odchylek od většinové češtiny v hláskové stavbě, tvarech slov nebo stavbě vět. Důležité je také to, jakým způsobem autor konstruuje text, v tomto případě vyprávění, zda uvádí všechny složky příběhu podstatné pro to, aby adresát mohl pochopit kauzální souvislosti, zápletku a rozuzlení.

Všichni žáci, kteří se výzkumu zúčastnili, podle informací od jejich třídních učitelek komunikovali ve škole (při vyučování i mimo něj) českým znakovým jazykem, i když někteří z nich (většina žáků ze školy A) mají slyšící rodiče.

Dalším úkolem neslyšících žáků bylo vyprávět stejný příběh v českém znakovém jazyce. Touto sondou jsme chtěli zjistit, jaké narativní kompetence mají žáci účastníci se našeho výzkumu v českém znakovém jazyce, tedy zda jsou schopni prezentovat v českém znakovém jazyce souvislý, koherentní příběh a vyjádřit v něm všechny relevantní obsahové složky a do jaké míry k tomu adekvátně využívají všech prostředků, manuálních i nemanuálních, kterými český znakový jazyk disponuje.

Také projevy v českém znakovém jazyce můžeme rozdělit na dvě skupiny. První skupinu tvoří projevy N1, N2, N3 a N4, druhou skupinu projevy N5, N6, N7, N8, N9, N10 a N11. Projevy, které byly zařazeny do první skupiny, nelze na základě konzultací s našimi neslyšícími informanty považovat za projevy v českém znakovém jazyce. Jejich autoři nevyžívají prostředky českého znakového jazyka (prostor, simultánnost, střídání rolí, mimiku ani další nemanuální prostředky, orální komponenty apod.), nebo je využívají jen omezeně. Problémy byly identifikovány i v přesnosti artikulace znaků a v rychlosti jejich vybavování. Znaky, které ve svých projevech užívali, mají často naučené od spolužáků ze školy. Projevy se spíše blíží znakové češtině.

Autorům textů z první skupiny se ani v českém znakovém jazyce nepodařilo dostatečně srozumitelně postihnout zápletku a rozuzlení příběhu. Často v nich chyběly některé obsahové složky. I tady lze vysledovat, že to, co není na obrázku, většinou v projevech chybí, případně je prezentováno nepřesně.

Projevy z druhé skupiny neslyšící konzultanti jednoznačně označili jako projevy v českém znakovém jazyce odpovídající úrovni očekávané ve věku jejich autorů. Ti adekvátně využívali znaky a (většinou, někdy s drobnými nepřesnostmi) prostředky

českého znakového jazyka, jako je protostor, simultánnost, mimika a další nemanuální složky, orální komponenty ad. Projevy byly znakovány v odpovídajícím tempu. Po obsahové stránce šlo kompletní a propracované projevy, i když v některých případech autorům unikly některé souvislosti nebo některé detaily nepostihli zcela přesně. Události byly většinou představeny v časové i kauzální souvislosti a výpovědi byly propojeny vhodnými spojovacími prostředky, projevy bylo možné hodnotit jako koherentní.

Pokud se podíváme na to, jaká je jazyková situace žáků, kteří se našeho výzkumu účastnili, zcela jednoznačně můžeme konstatovat, že neslyšící žáci, jejichž rodiče jsou také neslyšící a kteří českým znakovým jazykem komunikují od narození (český znakový jazyk je tedy pro ně jazykem mateřským), prokázali lepší kompetence při vyprávění příběhu v českém znakovém jazyce, což samozřejmě není překvapivé, ale také při konstruování narativ v českém jazyce.

## 9 Závěr

I když se našeho výzkumu zúčastnil jen vzorek jedenácti respondentů, získané texty dle našeho názoru vcelku reálně demonstrují úroveň psané komunikace neslyšících žáků, kteří opouštějí základní školu pro sluchově postižené, i úroveň jejich kompetencí v českém znakovém jazyce. Výsledky výzkumu poukazují na nutnost změn (nejen) v jazykovém vzdělávání neslyšících žáků a podporují přístup, který respektuje jinakost jazykové situace neslyšících a přisuzuje češtině neslyšících status jazyka cizího, resp. druhého. Ten ostatně reflektuje i legislativa platná od roku 2017, která stanovuje, že žákům, kteří v komunikaci tváří v tvář preferují komunikaci v českém znakovém jazyce, má být zajištěno vzdělávání nejen v českém znakovém jazyce, ale souběžně také v psané češtině, a to metodami výuky cizího jazyka. Školy vzdělávající žáky se sluchovým postižením se musí s novými požadavky vyrovnat, ale vyhovět jim pro ně není snadné. Kromě toho, že postrádají dostatek kvalitních pedagogů (slyšících i neslyšících), kompetentních v obou jazycích a kvalifikovaných v předmětech, které učí, vlastně nemají zcela jasnou představu či koncepci, jak psanou češtinu i český znakový jazyk vyučovat a na co se při jejich výuce zaměřit. Opět narážíme na to, že postrádáme dostatek informací o tom, jaká je čeština neslyšících, jakou strukturu má český znakový jazyk a jak funguje v komunikaci. Můžeme sice využít poznatků z dílčích výzkumů, ale domníváme se, že je potřeba, aby se do dalších výzkumů zapojila nejen vysokoškolská pracoviště, ale i další instituce, kterým přísluší zabývat se vzděláváním žáků se sluchovým postižením.

Naším výzkumem jsme se pokusili okruh poznatků o psané češtině rozšířit. Jedním z dílčích výsledků našeho šetření je také to, že se ukázalo, jak obtížné je texty/projevy neslyšících v obou jazycích analyzovat a že postrádáme nástroje a kritéria, pomocí nichž bychom mohli komplexně a objektivně hodnotit kompetence neslyšících žáků v češtině i v českém znakovém jazyce, a to na různých úrovních. Optimální by bylo hodnotit kompetence neslyšících žáků v obou jazycích například na konci 1. stupně, při ukončování školní docházky na základní škole i na konci středoškolské docházky.

Hodnocení by však mělo probíhat průběžně i v rámci výuky obou jazyků. Pro každého pedagoga, který učí neslyšící žáky češtinu, je ale obtížné opravovat a hodnotit texty svých žáků. Musí je opravit tak, aby žák-autor textu opravám rozuměl, pochopil, v čem udělal chybu, uměl chybu opravit a dále s ní pracoval. Jak ale v rozumné míře opravovat texty, pokud se v nich kumulují nedostatky na všech rovinách? Jedním ze způsobů, který je možné zvolit, je například technika komentářů (učitel v nich vyjadřuje to, jak na něho žákův text celkově působí, jak byl žák úspěšný při vyjadřování svého komunikačního záměru, nebo jejich prostřednictvím doporučuje a navrhuje žákovi vhodnější formulace apod.) nebo technika označovaná jako přeformulování (učitel v textech neopravuje žádné chyby, ale problematická místa v žákově projevu přeformuluje tak, aby vyloučil všechny konstrukční a jazykové nedostatky původní žákovy práce, ale přitom zároveň zachoval intenci jeho projevu.) (Podrobněji viz Komorná, 2011).

Zásadním problémem je také to, že vlastně neexistuje popis toho, co by měli žáci 1. stupně, 2. stupně a 3. stupně v češtině ovládat, pouze víme, jaké úrovně Společného

evropského referenčního rámce by měli žáci na konci každého ze stupňů vzdělávání dosáhnout (na konci 1. stupně je to úroveň A1, na konci druhého úroveň A2, na konci třetího B1). Referenční popisy češtiny jako druhého/cizího jazyka pro neslyšící zatím neexistují (a nemáme informace o tom, že by se na nich pracovalo), popisy určené pro slyšící cizince je možné převzít jen částečně (situace slyšících a neslyšících Čechů, zvláště neslyšících žáků, je samozřejmě z mnoha důvodů odlišná). Inspirovat se lze (alespoň částečně) inspirovat také popisy Evropského jazykového portfolia (kap. 3.2) a dokumentem CEFR Companion Volume (kap. 3.3).

Bylo by také potřeba upřesnit, jak vlastně češtinu neslyšící žáky učit. Domníváme se také, že učitelům, kteří vyučují češtinu u neslyšících žáků, nemůže stačit vzdělání v didaktice češtiny jako mateřského jazyka, ale že je třeba, aby se orientovali i v problematice výuky a didaktiky češtiny jako druhého/cizího jazyka se zřetelem ke specifickým jazykovému vzdělávání neslyšících žáků, aby ovládali český znakový jazyk a měli znalosti o jeho struktuře a fungování. To samozřejmě není snadné. Zorientovat se v problematice výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka u neslyšících žáků by jim (alespoň částečně) mohla pomoci metodická podpora pro učitele s názvem *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk. 1. díl* (2018) a *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Čeština jako druhý jazyk. 2. část.* (2019).

Vhodným pomocníkem a inspirací mohou být učitelům také učební materiály koncipované pro výuku češtiny jako druhého/cizího jazyka, které žákům učivo zpřístupňují jednak v psané češtině, jednak v českém znakovém jazyce. Doporučit lze publikace zaměřené na literaturu a rozvoj čtenářské gramotnosti *Čtení nás baví I.* (Petráňová a kol., 2011) a *Čtení nás baví II.* (Petráňová a kol., 2014), z jazykových učebnic pak publikace *Učíme se (nejen) česky* (Cícha Hronová – Štindlová, 2011) a *Čeština pro neslyšící* (Macurová a kol., 2007). Pro zvýšení kompetencí v českém znakovém jazyce pak lze učitelům doporučit *Multimediální cvičebnici pro kurz český znakový jazyk* (Nováková a kol., 2011).

Co se týče podpory výuky českého znakového jazyka, jako zásadně významný vnímáme projekt Národního pedagogického institutu ČR, který ve spolupráci s neslyšícími i slyšícími lingvisty, tlumočníky, pedagogy neslyšících a učiteli češtiny jako druhého/cizího jazyka) realizuje projekt zaměřený na vytvoření popisu referenčních úrovní pro český znakový jazyk. Takový materiál učitelé a lektori českého znakového jazyka postrádají, pomůže jim koncipovat výuku a ujasnit si, co jejich žáci musí v českém znakovém jazyce na dané úrovni a na určitém stupni vzdělávání ovládat.

To je velmi důležité, naše sonda zaměřená na kompetence neslyšících žáků v českém znakovém jazyce totiž ukázala, že kompetence části neslyšících žáků posledních ročníků základních škol pro sluchově postižené v českém znakovém jazyce jsou na nízké úrovni. Pokud má být český znakový jazyk jazykem instrukcí, vyučování, je třeba, aby se v něm žáci již od mladšího školního věku, optimálně od věku předškolního, rozvíjeli, jinak pro ně výuka ve smyslově přístupném kódu nebude přínosná, nehledě na to, že kompetence v českém znakovém jazyce mohou neslyšícím žákům významně pomáhat při učení se češtině. Řada zahraničních studií ukazuje, že neslyšící žáci, pro něž je znakový jazyk

jazykem mateřským, dokáží znalosti svého prvního jazyka vhodně uplatňovat a přenášet i do učení se jazyku většinové společnosti (srov. např. Rathmann – Mann – Morgan, 2007; Hoffmeister – Caldwell-Harris, 2014; Marschark – Tang – Knoors, 2014).



## Seznam použitých informačních zdrojů

- ADAM, R. (2015): *Morfologie*. Praha: Karolinum.
- ANDREJSEK, J. (2010): *Státní maturitní zkouška z českého jazyka pro neslyšící studenty*. Bakalářská práce. Praha: ÚČJTK FF UK.
- ANDREJSEK, J. (2018): Společný evropský referenční rámec pro jazyky a jeho vztah k problematice jazykového vzdělávání neslyšících žáků. In: *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Čeština jako druhý jazyk. 1. část*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, s. 41–51.
- ANDREJSEK, J. (2015): *Maturitní zkouška z českého jazyka v úpravě neslyšících ve světle testování češtiny jako cizího jazyka*. Diplomová práce. ÚČJTK FF UK.
- BARTOŠOVÁ, H. (2010): *Předložky v psané češtině českých neslyšících*. Bakalářská práce. Praha: ÚČJTK FF UK.
- BAUMGARTNEROVÁ, G. – KAPUSTOVÁ, A. (2016): *Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací z českého jazyka a literatury*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání.
- BENEDIKTOVÁ, D. (2010): *Korpus psané češtiny českých neslyšících*. Bakalářská práce. Praha: ÚČJTK FF UK.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. – VODIČKOVÁ, K. (2019b): *Dovednost čtení s porozuměním v doplňku SERRJ s novými deskriptory CEFR Companion Volume* [online]. [cit. 2019-12-14]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/22244/DOVEDNOST-CTENI-S-POROZUMENIM-V-DOPLNKU-SERRJ-S-NOVYMI-DESKRIPTORY---CEFR-COMPANION-VOLUME.html/>>.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. – VODIČKOVÁ, K. (2019c): *Dovednost psaní v doplňku SERRJ s novými deskriptory CEFR Companion Volume* [online]. [cit. 2019-12-14]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/22245/DOVEDNOST-PSANI-V-DOPLNKU-SERRJ-S-NOVYMI-DESKRIPTORY---CEFR-COMPANION-VOLUME.html/>>. [online].
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. – VODIČKOVÁ, K. (2019a): *Dovednost čtení s porozuměním a psaní v Evropském jazykové portfolio* [online]. cit. 2019-12-14]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/22243/DOVEDNOST-CTENI-S-POROZUMENIM-A-PSANI-V-EVROPSKEM-JAZYKOVEM-PORTFOLIUM.html/>>.
- BRYCHOVÁ, A. – JANÍKOVÁ, V. – SLADKOVSKÁ, K. (2012): *Evropské jazykové portfolio v praxi*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské a poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky.
- CÍCHA HRONOVÁ, A. – ŠTINDLOVÁ, B. (2011): *Učíme se (nejen) česky. Učebnice češtiny nejen pro neslyšící děti*. Praha: Střední škola, Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Jazykové centrum Ulita.
- CÍCHA HRONOVÁ, A. – ZBOŘILOVÁ, R. (eds.) (2011): *Čeština ve výuce neslyšících – elektronický sborník: Soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagogy*. Praha: SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5 – Jazykové centrum Ulita.

- CÍCHA HRONOVÁ, A. (2018): K specifickým rysům osvojování jazyka neslyšícím dítětem. In MACUROVÁ, A. – ZBOŘILOVÁ, R. a kol. *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština*, Praha: Karolinum, s. 111–125.
- CÍCHOVÁ HRONOVÁ, A. – MAREŠOVÁ, P. (2018): Jazykové vzdělávání žáků se sluchovým postižením podle preferovaného jazyka. In: *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Čeština jako druhý jazyk. 1. část*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, s. 21–33.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)* (2001). Strasbourg: Council of Europe [online] (2018). [cit. 2019-12-14]. Dostupné z: <<https://rm.coe.int/16802fc1bf>>.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe [online] (2020). [cit. 2020-12-14]. Dostupné z: <<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>>.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998.
- ČECHOVÁ, M. (2011): *Čeština – řeč a jazyk*. 3., rozš. a upr. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- ČÍŽKOVÁ, K. (2010): *Osobní zájmena v psané češtině neslyšících*. Bakalářská práce. Praha: ÚČJTK FF UK.
- DANEŠ, F. (1988): Předpoklady a meze interpretace textu. *SlavPrag* 32, s. 85–109.
- Deaf Port: Developing European Language Portfolio for the Deaf and Hearing-Impaired* [online] (2010). [cit. 2019-12-14]. Dostupné z: <<http://www.ilsp.gr/en/infoprojects/meta?view=project&task=show&id=24>>.
- ENKVIST, N. E. (1985): Coherence and Inference. In Pieper, U. & G. Stickel (eds.). *Studia linguistica diachronica et synchronica*, p. 233–248.
- Europass – Jazykový pas pro neslyšící a osoby se sluchovým postižením* [online]. (2010). [cit. 2019-12-14]. Dostupné z: <<https://docplayer.cz/5797776-Europass-jazykovy-pas-pro-neslyšici-a-osoby-se-sluchovym-postizenim.html>>.
- Evropské jazykové portfolio* [online] (2011). [cit. 2019-12-14]. Dostupné z: <<https://ejp.rvp.cz/>>.
- GERGEN, K. J. (2005): Narration, Identity, and Historical Consciousness. In: STRAUBS, J. (ed.) *Narration, Identity, and Historical Consciousness*. New York: Berghahn Books, p. 99–119.
- HÁJKOVÁ, Z. a kol. (2019): *Výuka českého znakového jazyka pro žáky se sluchovým postižením*. 1. část. Metodická podpora pro učitele. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- HARČARÍKOVÁ, P. – KLIMOVIČ, M. (2011): *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, Kabinet výskumu detskej reči a kultúry.
- HARČARÍKOVÁ, P. (2008): Vývin textových naratívnych štruktúr u slovensky hovoriacich detí. 3. študentská vedecká konferencia [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 306–314. [cit. 2018-11-20]. Dostupné z: <[http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Slancova2/pdf\\_doc/harcarikova.pdf](http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Slancova2/pdf_doc/harcarikova.pdf)>.

- HENDRYCHOVÁ, L. (2011): *Vyjádření negace v českém znakovém jazyce*. Bakalářská práce. Praha ÚČJTK FF UK.
- HOFFMANNOVÁ, J. (1997): *Stylistika a ..... Současná situace stylistiky*. Praha: Trizonia.
- HOFFMEISTER R. J. – CALDWELL-HARRIS, C. L. (2014): Acquiring English as a second language via print: the task for deaf children. *Cognition*, 132(2), p. 229-242.
- HOLUBOVÁ, M. (2006): *Prostor v českém znakovém jazyce* [online]. [cit. 2019-11-20]. Dostupné z <<http://ruce.cz/clanky/42-prostor-v-ceskem-znakovem-jazyce>>.
- HRBÁČEK, J. (1994): *Nárys textové syntaxe češtiny*. Praha: Trizonia. HRDLIČKA, M. (2000): *Předložky ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum.
- HRONOVÁ, A. – MOTEJZÍKOVÁ, J. (2002): *Raná komunikace mezi matkou a dítětem. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených*.
- HRONOVÁ, A. (2008): *Dětská řeč – analýza projevu neslyšícího dítěte*. Rigorózní práce. Praha: ÚČJTK FF UK.
- HUDÁKOVÁ, A. – NOVÁKOVÁ, R. (2016): Společný evropský referenční rámec pro jazyky a český znakový jazyk. *Studie z aplikované lingvistiky*, 7, 7, č. 2, s. 115–125.
- HUDÁKOVÁ, A. (2002): Helena nechce hada. *Čeština doma a ve světě*, 10, s. 125–130.
- HUDÁKOVÁ, A. (2009): *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*. Disertační práce. Praha: ÚČJTK FF UK.
- HUDÁKOVÁ, A. (2015): Změny ve školském zákoně: vzdělávání uživatelů českého znakového jazyka. *Gong*, 7–9, s. 18.
- HUDÁKOVÁ, A. (2019). Český znakový jazyk ve vzdělávání neslyšících žáků: koncepční východiska, legislativní rámec. In HÁJKOVÁ, Z. a kol. *Výuka českého znakového jazyka pro žáky se sluchovým postižením*. 1. část. Metodická podpora pro učitele. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- CHRZ, V. (2002): Struktura vyprávění příběhu u dětí mladšího školního věku. *Pedagogika*, 52, s. 59–75.
- CHRZ, V. (2005): Vývoj narativní kompetence. In MACEK, P. – DALAJKA, J. (eds.): *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech – víceoborový přístup*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, s. 262–272.
- IVIMEY, G. P. – LACHTERMAN, D. H. (1980): The written language of young deaf children. *Language & Speech*, 23, s. 351–377.
- KALA, M. – BENEŠOVÁ, M. (1989): *Písemný a mluvený projev žáků základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KAMIŠ, K. (2013): *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. Praha: ÚJAK.
- KAPALKOVÁ, S. (2009). Vývin řeči. In: KEREKRÉTIKOVÁ, A. et al. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 96–112.
- KARLÍK, P. – NEKULA, M. – RUSÍNOVÁ, Z. (eds.) (1995): *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.) (2002): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- KESSELOVÁ, J. (2013): Syntax narativů dětí předškolního věku. *Studie z aplikované lingvistiky*, č. 2, s. 19–37.
- KING, C. M. – QUIGLEY, S. P. (1985): *Reading and Deafness*. San Diego, CA: College Hill Press, 1985.

- KOMORNÁ, M. (2008): *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. Praha: ČKTZJ.
- KOMORNÁ, M. (2008): Sociolingvistické a pragmatické aspekty výuky češtiny jako cizího jazyka pro české neslyšící. *Info-Zpravodaj*, roč. 16, č. 2, s. 16–18
- KOMORNÁ, M. (2011): Chyba a práce s chybou ve výuce češtiny jako cizího jazyka. In: CÍCHA HRONOVÁ, A. – ZBOŘILOVÁ, R. (2011): *Čeština ve výuce neslyšících – elektronický sborník: Soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagogy*. Praha: SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5 – Jazykové centrum Ulita, s. 28–36.
- KOMORNÁ, M. (2018): Čtenářská gramotnost českých neslyšících. In MACUROVÁ, A. – ZBOŘILOVÁ, R. a kol. *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština*, Praha: Karolinum, s. 201–211.
- KOMORNÁ, M. (2018): Jazykové kompetence v češtině v naukových předmětech ve vzdělávání neslyšících žáků. In CÍCHOVÁ HRONOVÁ, A. – ZBOŘILOVÁ, R. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Čeština jako cizí jazyk. 1. část. Metodická podpora pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. s. 52–59.
- KOMORNÁ, M. (2019): Český znakový jazyk a výuka češtiny jako cizího jazyka. In *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Čeština jako druhý jazyk. 2. část. Metodická podpora pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, s. 10–20.
- KOTKOVÁ, R. (2017): *Čeština nerodilých mluvčích s mateřským jazykem neslovanským*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- KUCHAŘOVÁ, L. (ed.) (2005): *Jazyk neslyšících. Co víme, co nevíme a co bychom měli vědět o znakových jazycích*. Praha: FF UK.
- KUCHLER, K. – VELEHRADSKÁ, O. (1998): Průzkum čtenářských dovedností na školách pro děti s vadami sluchu. *Info-Zpravodaj*, 6, s. 22–23.
- LABOV, W.; WALETZKY, J. (1967): Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In Helms, J. (ed.). *Essays in the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, s. 12–44.
- LACINOVÁ, A. (2000): *Učíme se češtinu: pracovní sešit I pro 7. ročník ZŠ pro sluchově postižené*. Praha: Septima
- LACINOVÁ, A. (2001a): *Učíme se češtinu: pracovní sešit II pro 7. ročník ZŠ pro sluchově postižené*. Praha: Septima
- LACINOVÁ, A. (2001b): *Učíme se češtinu: pracovní sešit III pro 7. ročník ZŠ pro sluchově postižené*. Praha: Septima,
- LACHMANOVÁ, D. – OKROUHLÍKOVÁ, L. (2016): Poznáváme český znakový jazyk – střídání rolí. *Speciální pedagogika*, 26, s. 46–59.
- LAVIČKOVÁ, B. (2010): *Specifika e-mailové komunikace českých neslyšících*. Bakalářská práce. Praha: ÚČJTK FF UK.
- LEESON, L. — VAN DEN BOGAERDE, B. — RATHMANN, CH. — HAUG, T. (2016a): *Sign Languages and the Common European Framework of Reference for Languages: Common Reference Level Descriptors*. Graz: Council of Europe, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe [online]. [cit. 2019-09-17]. Dostupné z: <<https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pro-sign/documents/Common-Reference-Level-Descriptors-EN.pdf>>.

- LEESON, L. — VAN DEN BOGAERDE, B. — RATHMANN, CH. — HAUG, T. (2016b): *Znakové jazyky a Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Deskriptory pro společné referenční úrovně*. Graz: Council of Europe, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe [online]. [cit. 2019-09-17]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>>
- LECHTA, V. (2002): *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál.
- LECHTA, V. a kol. (2003): *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- MACUROVÁ, A. (1994): Náš – jejich jazyk a naše vzájemná komunikace. *Naše řeč*, 77, s. 44–55.
- MACUROVÁ, A. (1995): ...protože já bavím spolu vypravovat (Komunikace v dopisech českých neslyšících), *Slovo a slovesnost*, 56, s. 23–33.
- MACUROVÁ, A. (1997): *Komunikace neslyšících: možnosti, které čekají* [online]. [cit. 2018-12-14]. Dostupné z: <<http://ruce.cz/clanky/13-komunikace-neslysicich-moznosti-ktere-cekaji>>.
- MACUROVÁ, A. (1998a): Naše řeč? *Naše řeč*, 81, s. 179–188.
- MACUROVÁ, A. (1998b): Nová slova já neznám. Slova (a jazyk) v dopisech českých neslyšících. *Čeština doma a ve světě*, 6, s. 109–112.
- MACUROVÁ, A. (2003): Poznáváme český znakový jazyk IV. (Vyjadřování času). *Speciální pedagogika*, 13, s. 89–98.
- MACUROVÁ, A. (2007): Lingvistika a cesty ke gramotnosti neslyšících: výzkum českého znakového jazyka a komunikace neslyšících na Filozofické fakultě UK. *Speciální pedagogika*, 17, s. 49–61.
- MACUROVÁ, A. (2017): ZNAKOVÝ JAZYK. In KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [cit. 2019-12-14] Dostupné z: <[https://www.czechency.org/slovník/ZNAKOVÝ\\_JAZYK](https://www.czechency.org/slovník/ZNAKOVÝ_JAZYK)>.
- MACUROVÁ, A. (2018): Hluchota jako jinakost. In MACUROVÁ, A. – ZBOŘILOVÁ a kol. *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština*. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-246-3412-8, s. 7–25.
- MACUROVÁ, A. – BÍMOVÁ, P. (2001): Poznáváme český znakový jazyk II. (Slovesa a jejich typy). *Speciální pedagogika*, 11, s. 285–296.
- MACUROVÁ, A. – HÁNKOVÁ, D. (2011): Chyby v psané češtině českých neslyšících. *Speciální pedagogika*, 21, s. 178–190.
- MACUROVÁ, A. – OTHOVÁ, M. – PROKEŠ, V. – VANČÁT, M. (2007): *Čeština pro neslyšící* [CD ROM]. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.
- Manual for Language Test Development and Examining* (2011). Strausbourg: ALTE. [cit. 2019-12-14]. Dostupné z: <<https://rm.coe.int/manual-for-language-test-development-and-examining-for-use-with-the-ce/1680667a2b>>.
- MAREŠ, P. (2014): *Úvod do lingvistiky a jazykovědné bohemistiky* [online]. Praha: Nakladatelství Karolinum. [cit. 2018-12-14]. Dostupné z: <[https://www.cupress.cuni.cz/ink2\\_stat/dload.jsp?prezMat=60810](https://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=60810)>.
- MAREŠOVÁ, P. – MOTEJZÍKOVÁ, J. (2019): Reflexe výuky českého znakového jazyka na základních školách pro žáky se sluchovým postižením v České republice. In HÁJKOVÁ, Z. a kol. (2019): *Výuka českého znakového jazyka pro žáky se sluchovým postižením*. 1. část. Metodická podpora pro učitele. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, s. 72–77.

- MARSCHARK, M. – TANG, G. – KNOORS, H. (2014): *Bilingualism and bilingual deaf education*. New York: Oxford University Press.
- MAYBERRY, R. – SQUIRES, B. (2006). Sign language acquisition. In Brown, K. (ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd Ed., Oxford: Elsevier, p. 291–296.
- MEIER, R. P. (2016): *Sign Language Acquisition* [online]. [cit. 2020-12-14]. Dostupné z: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199935345.001.001/oxfordhb-9780199935345-e-19?print=pdf>.
- MINÁŘOVÁ, E. (2010): *Stylistika češtiny*. Brno: Masarykova univerzita.
- MORGAN, G. (2005): The Development of Narrative Skills in British Sign Language. In Schick, B., Marschark, M., Spencer, P. (eds.). *Advances in the Sign Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children*. New York: Oxford University Press, p. 314–343.
- MOTEJZÍKOVÁ, J. (2007): *Simultánnost v českém znakovém jazyce*. Diplomová práce. Praha: ÚČJTK FF UK.
- NÁHLÍKOVÁ, A. (2015): Analýza struktury a koherence dětských narativ (se zaměřením na rozdíl mezi narativy chlapců a dívek). *Didaktické studie*, roč. 7, č. 2, s. 116–135.
- NÁHLÍKOVÁ, A. (2016). Zápětka v mluvených narativech dětí mladšího školního věku. *Jazyk a kultura*, č. 25–26, s. 90–103.
- NEBESKÁ, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H & H, 1992.
- NEDBALOVÁ, Ž. (2016): *Vyjadřování příčiny a důsledku v psané češtině českých neslyšících*, Bakalářská práce. Praha: ÚJKN FF UK.
- NEDBALOVÁ, Ž. (2017): *Podpurná opatření pro neslyšící žáky*. Bakalářská práce. Praha: Katedra speciální pedagogiky PedF UK.
- NEKULA, M. (2017a): KOHEZE. In KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. [cit. 28-11-2018]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KOHEZE>.
- NEKULA, M. (2017b): KONEKTOR. In KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. [cit. 28-11-2018]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KONEKTOR>.
- NOVÁKOVÁ, R. – ŠTÁDLEROVÁ, L. (2019): Způsoby a možnosti testování jazykové úrovně neslyšících žáků a žáků se sluchovým postižením. In HÁJKOVÁ, Z. a kol. *Výuka českého znakového jazyka pro žáky se sluchovým postižením. 1. část. Metodická podpora pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, s. 61–71.
- NOVÁKOVÁ, R. – ŠŮCHOVÁ, L. *Slovosled a střídání rolí v českém znakovém jazyce*. [DVD]. Praha: ČKTZJ.
- NOVÁKOVÁ, R. – TIKOVSKÁ, L. (2008): *Vizualizace prostoru a klasifikátory v českém znakovém jazyce-praktická cvičení*. [DVD]. Praha: ČKTZJ.
- NOVÁKOVÁ, R. (2019): CEFR: využití dokumentu při organizaci výuky českého znakového jazyka jako druhého/cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením. In HÁJKOVÁ, Z. a kol. *Výuka českého znakového jazyka pro žáky se sluchovým postižením. 1. část. Metodická podpora pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, s. 15–33.

- NOVÁKOVÁ, R. a kol. (2011): *Multimediální cvičebnice pro kurz český znakový jazyk*. [DVD]. Praha: ÚČJTK FF UK. [online]. [cit. 2020-12-14]. Dostupné z: <<https://ujkn.ff.cuni.cz/cs/aktivity/cd-a-dvd-2/>>.
- NOVÁKOVÁ, R., ŠEBKOVÁ, H. (2008): *Číslovky v českém znakovém jazyce – praktická cvičení* [DVD]. Praha: ČKTZJ.
- OKROUHLÍKOVÁ, L. – HENDRYCHOVÁ, L. (2018): Zápor v českém znakovém jazyce. In MACUROVÁ, A. – ZBOŘILOVÁ, R. a kol. *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština*, Praha: Karolinum, s. 35–51.
- OKROUHLÍKOVÁ, L. (2007): Notace znakových jazyků. *Speciální pedagogika*. 17, s. 160–176.
- OKROUHLÍKOVÁ, L. (2015): *Notace znakových jazyků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2944-5.
- PATOČKOVÁ, L. (2013): *Předložky času v psaných projevech českých neslyšících*. Bakalářská práce. Praha: ÚČJTK FF UK.
- PETRÁŇOVÁ, R. (ed.) (2011): *Čtení nás baví: úvod do literatury pro žáky ZŠ pro sluchově postižené*. Praha: Střední škola, Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Jazykové centrum Ulita.
- PETRÁŇOVÁ, R. (ed.) (2014): *Čtení nás baví II*. Praha: Střední škola, Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Jazykové centrum Ulita.
- PEARSON, P. D. (1982). A primer for schema theory. *The Volta Review*, 84(5), p. 25–33.
- POLÁK, M. (neuveдено) [online]: *Didaktika českého jazyka 2*. PedF UPOL. [cit. 2019-12-15]. Dostupné z <[http://kejl.upol.cz/kombcej/studijni\\_opory/didaktika\\_cj2.pdf](http://kejl.upol.cz/kombcej/studijni_opory/didaktika_cj2.pdf)>.
- POLÁKOVÁ (KOMORNÁ), M. (2000): *Čtení s porozuměním? Čeští neslyšící a české texty*. Diplomová práce. Praha: ÚČJTK FF UK.
- POLÁKOVÁ, M. (KOMORNÁ) (2001): Čtení s porozuměním a čeští neslyšící. *Speciální pedagogika*. 11, s. 207–219.
- PRŮCHA, J. (2011): *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3603-7.
- PYŠNÁ, A. – KAPALKOVÁ, S. (2012): Porovnanie hodnotenia naratívnych schopností slovensky hovoriacich detí vo veku 6 – 7 rokov metódou rozprávania a prerozprávania. *Jazyk a kultúra* [online], 3, č. 10. [cit. 2018-12-14]. Dostupné z: <[http://www.ff.unipo.sk/jak/10\\_2012/pysna\\_kapalkova.pdf](http://www.ff.unipo.sk/jak/10_2012/pysna_kapalkova.pdf)>.
- RACKOVÁ (ZÝKOVÁ), M. (1996): *České sloveso v psaných projevech českých neslyšících*. Diplomová práce. Praha: Katedra českého jazyka FF UK.
- RATHMANN, C. – MANN, W. – MORGAN, G. (2007): Narrative structure and narrative development in deaf children. *Deafness & Education International*, 9(4), p. 187–196.
- RICOEUR, P. (2000). *Čas vyprávění I*. Praha: Oikoymenh, 2000.
- RICHTEROVÁ, K. (2009): *Vyjádřování času v psané češtině českých neslyšících*. Diplomová práce. Praha: ÚČJTK FF UK.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2013): *Když začínáme mluvit... Lingvistický pohled na rané projevy český hovořícího dítěte*. Praha: FF UK.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2016): *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum.
- SERVUSOVÁ, J. (2008): *Kontrastivní lingvistika – český jazyk x český znakový jazyk*. 2., opr. vyd. Praha: ČKTZJ.

- SVOBODA, A. – NEKULA, M. (2017): TEMATICKÁ POSLOUPNOST. In KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.). (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. [cit. 2018-12-14]. Dostupné z: <[https://www.czechency.org/slovník/TEMATICKÁ\\_POSLOUPNOST](https://www.czechency.org/slovník/TEMATICKÁ_POSLOUPNOST)>.
- ŠEBESTA, Karel a kol. (2014): *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování. Terminologický slovník*. 1.vydání. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- ŠEBKOVÁ, H. (2005): *Číslovky v českém znakovém jazyce*. Bakalářská práce. Praha: ÚČJTK FF UK.
- ŠEBKOVÁ, H. (2008): *Psaná čeština českých neslyšících v internetové komunikaci*. Diplomová práce. Praha: ÚČJTK FF UK, 2008.
- ŠKODOVÁ, E. – JEDLIČKA, I. a kol. (2003): *Klinická logopedie*. Praha: Portál.
- ŠKODOVÁ, V. (2018): *Vývoj narativ u dítěte ve věku do 42 měsíců*. Diplomová práce. Masarykova univerzita: Brno.
- TIKOVSKÁ, L. (2006): *Klasifikátory českého znakového jazyka*. Bakalářská práce. Praha: ÚČJTK FF UK.
- TŘÍSKOVÁ, P. (2018): *Ikonicita ve slovní zásobě znakových jazyků*. Bakalářská práce. Praha: ÚJKN FF UK.
- Úpravy podmínek přijímacího řízení* [online] (2019). [cit. 2019-12-15]. Dostupné z: <<https://prijimacky.cermat.cz/menu/archiv/jednotna-prijimaci-zkouska-2019/upravy-podminek-prijimaciho-rizeni-2019>>.
- VEGA č. 1/0653/14 *Hodnotenie obsahovej a formálnej stránky písomného prejavu žiakov so stratou sluchu, vzdelávaných v odlišných vzdelávacích prostrediach*, vedoucí řešitelského projektu, Tarcsiová Darina, doc. PaedDr., PhD.
- VIKTOROVÁ, I. (2009): *Od sedmi do jedenácti: jak děti mladšího školního věku píšou literaturu*. Praha: Karolinum.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*.
- VYSUČEK, P. (2008): *Specifické znaky v českém znakovém jazyce*. Praha: ČKTZJ.
- VYSUČEK, P. (2009): *Specifické znaky*. Diplomová práce. Praha: ÚČJTK FF UK.
- Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Čeština jako druhý jazyk. 1. část*. (2018). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, ISBN 978-80-7481-206-4.
- Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Čeština jako druhý jazyk. 2. část*. (2019). Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- WAGNEROVÁ, J. (2008): *Kategorie rodu v češtině českých neslyšících*. Diplomová práce. Praha: ÚČJTK FF UK.
- WESTBY, C. E. (1984): Development of narrative language abilities. In WALLACH, G. P., BUTLER, K. G. (eds.). *Language learning disabilities in schoolage children*. Baltimore: Williams & Wilkins, s. 103–127.
- WRIGHT, A. (2000): *Creating stories with children*. New York: Oxford University Press.
- WRIGHT, A. (1989): *Pictures for Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- ZAJÍCOVÁ, P. (2008). *Narace a vyučování jazyku. Teoretická východiska, výzkum, program*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*.



*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění k 1. 1. 2017.*

ZBOŘILOVÁ, R.; CÍCHOVÁ HRONOVÁ, A. (2017): Koncepce výuky českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – český jazyk jako druhý jazyk. *Speciální pedagogika*. 2017, 27, s. 183–186.

ZIEBIKEROVÁ, V. (2009): *Interference z českého znakového jazyka do psané češtiny českých neslyšících*. Bakalářská práce. Praha: ÚČJTK FF UK, 2009.

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

## **Příloha 1 – písemné zadání k obrázkovému příběhu:**

### **Zadání úkolu:**

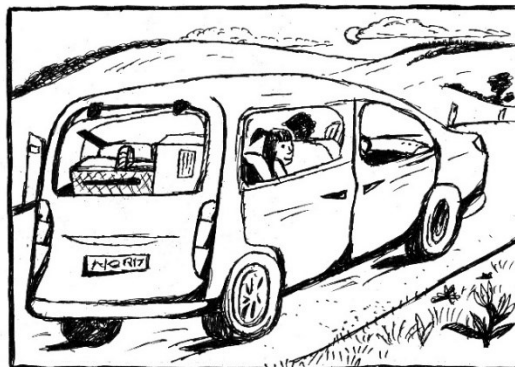
Prohlédni si všechny obrázky.

Obrázky na sebe navazují a dohromady vyprávějí příběh.

Hlavními postavami jsou tatínek pan Liška, maminka paní Lišková, syn Petr Liška, dcera Klára Lišková.

Zkus napsat vyprávění podle obrázků. Ke každému obrázku můžeš napsat více vět.

Příloha – Obrázkový příběh



## Seznam tabulek

|  |    |
|--|----|
| Tabulka 1 Věk: 7–11 let.....   | 37 |
| Tabulka 2 Věk: 11–15 let.....  | 37 |
| Tabulka 3 Věk: 15–19 let.....  | 38 |
| Tabulka 4 Deskriptory pro věkovou skupinu 7–10 let pro řečovou dovednost psaní ... | 40 |
| Tabulka 5 Deskriptory pro věkovou skupinu 11–15 let pro řečovou dovednost psaní .  | 44 |
| Tabulka 6 Chybějící diakritika u vokálu.....                                       | 71 |
| Tabulka 7 Nadbytečná diakritika u vokálu .....                                     | 71 |
| Tabulka 8 Chybějící diakritika u vokálu a nadbytečná diakritika u vokálu .....     | 72 |
| Tabulka 9 Chybějící diakritika u konsonantu .....                                  | 73 |
| Tabulka 10 Chybějící diakritika u dvou konsonantů .....                            | 73 |
| Tabulka 11 Chybějící diakritika u vokálu a chybějící diakritika u konsonantu ..... | 73 |
| Tabulka 12 Chybějící vokál .....   | 74 |
| Tabulka 13 Chybějící konsonant .....   | 74 |
| Tabulka 14 Nadbytečný vokál .....  | 74 |
| Tabulka 15 Změna vokálu jiným vokálem .....  | 74 |
| Tabulka 16 Záměna konsonantu jiným konsonantem .....                               | 75 |
| Tabulka 17 Záměna vokálu konsonantem .....   | 75 |
| Tabulka 18 Metateze.....   | 75 |
| Tabulka 19 Kumulace nedostatků v diakritice a záměna hlásek .....                  | 76 |
| Tabulka 20 Záměna velkých a malých písmen.....                                     | 76 |
| Tabulka 21 Pojmenování pro doručovatelku .....                                     | 78 |
| Tabulka 22 Slovnědruhovú záměna .....  | 81 |
| Tabulka 23 Posesivní adjektivum <i>Liškovi</i> .....                               | 82 |
| Tabulka 24 Další adjektiva .....   | 83 |
| Tabulka 25 Adjektiva v textu TN11 .....  | 83 |
| Tabulka 26 Zájmena .....   | 85 |
| Tabulka 27 Konstrukce se vztažným zájmenem <i>co</i> .....                         | 88 |
| Tabulka 28 Číslovky .....  | 91 |
| Tabulka 29 Příslowce času .....  | 92 |
| Tabulka 30 Příslowce způsobu a míry.....   | 93 |
| Tabulka 31 Příslowce místa.....  | 93 |
| Tabulka 32 Zastoupení spojek a spojovacích výrazů v jednotlivých textech.....      | 95 |
| Tabulka 33 Nesprávný rod ve shodě přísudku s podmětem .....                        | 95 |

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Tabulka 34 | Nesprávný rod ve shodě číslovky a podstatného jména .....                                | 96  |
| Tabulka 35 | Nesprávný rod – zájmeno pro 3. osobu .....   | 96  |
| Tabulka 36 | Nesprávný rod ve shodě přídavného jména a podstatného jména .....                        | 96  |
| Tabulka 37 | Doklady problematického užití pádových tvarů.....  | 99  |
| Tabulka 38 | Problematické užití pádových tvarů slova <i>krabice</i> v bezpředložkových vazbách ..... | 100 |
| Tabulka 39 | Problematické užití pádového tvaru slova <i>krabice</i> po předložce .....               | 100 |
| Tabulka 40 | Náležitě užití tvaru slova <i>krabice</i> .....  | 101 |
| Tabulka 41 | Nestandardní užití předložek .....   | 101 |
| Tabulka 42 | Vypuštění předložky a jméno uvedené ve správném pádovém tvaru.....                       | 101 |
| Tabulka 43 | Vypuštění předložky a jméno uvedené v nesprávném pádovém tvaru.....                      | 102 |
| Tabulka 44 | Nadbytečné užití předložky a jméno uvedené v nesprávném pádovém tvaru .....              | 102 |
| Tabulka 45 | Záměna předložky a jméno uvedené ve správném pádovém tvaru .....                         | 103 |
| Tabulka 46 | Záměna předložky a jméno uvedené v nesprávném pádovém tvaru .....                        | 103 |
| Tabulka 47 | Správná předložka a jméno uvedené v nesprávném pádovém tvaru .....                       | 104 |
| Tabulka 48 | Slovesa a jejich tvary – souhrn problematických jevů .....                               | 107 |
| Tabulka 49 | Záměna sloves substantivem nebo adjektivem.....  | 107 |
| Tabulka 50 | Užití neexistujícího tvaru.....  | 109 |
| Tabulka 51 | Záměny v předponách.....   | 110 |
| Tabulka 52 | Záměny u sloves pohybu .....   | 111 |
| Tabulka 53 | Větné konstrukce s vypuštěným slovesem .....   | 111 |
| Tabulka 54 | Záměna <i>být</i> a <i>mít</i> .....   | 112 |
| Tabulka 55 | Nestandardní užití tvarů slovesa <i>být</i> .....  | 113 |
| Tabulka 56 | Vynechání reflexního <i>se</i> a <i>si</i> .....   | 114 |
| Tabulka 57 | Absence infinitivu po modálních slovese <i>chtít</i> .....                               | 115 |
| Tabulka 58 | Zastoupení slovesných tvarů podle času.....  | 116 |
| Tabulka 59 | Záměna tvaru 3. os. sg. tvarem 1. os. pl. ve větách s podmětem <i>rodina</i> ..          | 121 |
| Tabulka 60 | Záměna slovesného tvaru přísudku ve větách s podmětem <i>rodiče</i> .....                | 122 |
| Tabulka 61 | Záměna slovesného tvaru přísudku ve větách s podmětem <i>kluci</i> .....                 | 123 |
| Tabulka 62 | Slovesný tvar přísudku ve větách s nevyjádřeným podmětem.....                            | 124 |
| Tabulka 63 | Záměny osoby a čísla ve větách s několikanásobným podmětem.....                          | 124 |
| Tabulka 64 | Pravopisná chyba ve shodě přísudku s podmětem .....                                      | 124 |
| Tabulka 65 | Záměna plurálu singulárem .....  | 125 |

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Tabulka 66 | Souřadné větné konstrukce hlavními větami v odporovacím poměru..... | 127 |
| Tabulka 67 | Větné konstrukce vyjadřující příčinné vztahy .....                  | 128 |
| Tabulka 68 | Větné konstrukce s vedlejšími větami předmětnými.....               | 130 |
| Tabulka 69 | Větné konstrukce s vedlejšími větami přívlastkovými.....            | 131 |

## SOUHLAS S POŘÍZENÍM A POUŽITÍM PSANÝCH TEXTŮ A VIDEOZÁZNAMŮ

### Projekt Grantové agentury UK číslo č. 1564217

Název projektu: **Psané narativní texty jako indikátory komunikačních kompetencí žáků a studentů se sluchovým postižením v českém jazyce**

Hlavní řešitelka projektu: **Mgr. Marie Komorná**

Vážená paní, vážený pane,

dovolte, abych Vás požádala o souhlas s účastí Vašeho syna / Vaší dcery na projektu, který budu realizovat ve spolupráci s GA UK. Cílem projektu je výzkum vyprávění v psané češtině a v českém znakovém jazyce, jejichž autory jsou žáci a žákyně, kteří se vzdělávají v základních školách pro sluchově postižené. Žákům bude předložena série osmi na sebe navazujících obrázků, které představují souvislý děj. Jejich úkolem bude příběh převyprávět jak v psané češtině, tak v českém znakovém jazyce. Díky získaným výsledkům bude možné rozšířit znalosti o komunikačních kompetencích žáků a studentů se sluchovým postižením v psané češtině i v českém znakovém jazyce. Získaná data bude možné využít pro další výzkumy, pro pedagogickou praxi a/nebo pro vytváření nové koncepce výuky češtiny u žáků sluchovým postižením.

Analýzu získaného materiálu není možné provést bez zohlednění informací o respondentech, zejména věku, velikosti a doby ztráty sluchu, navštěvované školy, komunikačního prostředku používaného při komunikaci s nejbližšími osobami, preferovaného komunikačního prostředku (český jazyk – český znakový jazyk – znakovaná čeština), stavu sluchu rodičů a sourozenců (slyšící x neslyšící) či místě, kde respondent žije. Při prezentaci v souborném díle (monografie, článek v časopisu nebo ve sborníku, disertační práce) však budou texty všech respondentů anonymizovány.

Na základě dohody se školou, kterou Váš syn/Vaše dcera navštěvuje, nebudou videonahrávky projevů Vaší dcery / Vašeho syna v českém znakovém jazyce nikde prezentovány.

Já, níže podepsaný zákonný zástupce dcery / syna .....,

nar. .... v .....,

tímto uděluji souhlas s účastí svého syna/ své dcery při výzkumném šetření v rámci projektu GA UK č. 1564217 Psané narativní texty jako indikátory komunikačních kompetencí žáků a studentů se sluchovým postižením v českém jazyce a se shromážděním textu v psané češtině a videozáznamu v českém znakovém jazyce s vyprávěním příběhu na základě předložené série obrázků reprezentujících souvislý děj, jejichž autorem bude můj syn/moje dcera.

Pořízené psané projevy a videozáznamy (vyprávění příběhu podle série obrázků) budou v digitalizované (nehmotné) podobě využívány pro výzkumné účely projektu GA UK, a to po dobu trvání projektu. Psané texty mohou být použity jako součást souborného díla (publikace, článek v časopisu nebo ve sborníku, disertační práce) nebo může být použita pouze jejich část. Za úkony související s natáčením a fotografováním nepožadují žádnou finanční odměnu.

Podpis zákonného zástupce:

Datum:

## SOUHLAS SE ZPRACOVÁNÍM OSOBNÍCH ÚDAJŮ

Já, níže podepsaný zákonný zástupce dcery / syna

....., nar. ....,

tímto uděluji souhlas se zpracováním osobních údajů mého syna/mé dcery pro výzkumné šetření a prezentaci výsledků projektu Grantové agentury UK číslo č. 1564217 Psané narativní texty jako indikátory komunikačních kompetencí žáků a studentů se sluchovým postižením v českém jazyce (publikace, článek ve sborníku či časopisu, disertační práce).

S výše uvedeným zpracováním uděluji výslovný souhlas. Souhlas lze vzít kdykoliv zpět, a to například zasláním e-mailu nebo dopisu na níže uvedené kontaktní údaje. Zpracování osobních údajů je prováděno hlavním řešitelem projektu.

Poučení: dle GDPR máte právo:

- Vzít souhlas kdykoliv zpět.
- Požadovat informaci, jaké vaše osobní údaje jsou správcem zpracovávány.
- Požádat vysvětlení ohledně zpracování vašich osobních údajů.
- Vyžádat si přístup k těmto údajům a tyto nechat aktualizovat, či opravit.
- Požadovat opravu, výmaz osobních údajů, omezení zpracování a vznést námitku proti zpracování.

Podpis zákonného zástupce:

Datum:

Kontakt:

Mgr. Marie Komorná  
Katedra speciální pedagogiky  
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy  
Magdalény Rettigové 4  
116 39 Praha 1

e-mail: [marie.komorna@gmail.com](mailto:marie.komorna@gmail.com), [marie.komorna@pedf.cuni.cz](mailto:marie.komorna@pedf.cuni.cz)