

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

Bakalářská práce

Martina Hudečková

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

Praha, 2011

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

Poděkování

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

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

V Praze dne 29. 7. 2011

Martina Hudečková

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Filozofická fakulta
Katedra / ústav: ÚČJTK

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení studenta: Martina Hudečková

Datum narození: 21. 8. 1988

Kontaktní adresa: Široká 180, 321 00 Plzeň

Obor studia / kombinace: Čeština v komunikaci neslyšících

Diplomní obor:

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

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

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

Konzultant: PhDr. Anna Cícha-Hronová

Pokyny k vypracování:

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

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

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

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

Doporučená literatura:

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

ISBN 80-7041-654-8.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vedoucí práce (podpis):

Datum zadání práce: 30.4. 2009

L.S.

.....
Vedoucí základní součásti:

.....
Děkan:

Datum:

Abstrakt

Práce se zabývá problematikou výuky češtiny u českých neslyšících a významou rolí znakového jazyka v této výuce. Je zde popsán proces osvojování jazyka (u slyšících i neslyšících dětí) a nastíněn rozdíl mezi osvojováním prvního jazyka a učení se druhému/cizímu jazyku. V práci jsou dále naznačeny příčiny nízké gramotnosti českých neslyšících a možnost řešení tohoto problému. Řešení představuje pouze zásadní změna metodiky výuky češtiny. Čeština je pro neslyšící druhý jazyk a má-li být její výuka efektivní, musí být vyučována v kontrastu s jejich prvním jazykem, kterým je český znakový jazyk.

Klíčová slova:

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

Abstract

This work deals with the issue of teaching Czech language to Czech deaf and with the importance of sign language in this teaching process. There is described a process of language acquisition (for hearing and deaf children) and there is also described the difference between acquiring the first language and learning a second / foreign language. The work also denotes the causes of low literacy of Czech deaf and the possibility of solving this problem. Only a major change in the way of teaching Czech language can be the solution. Czech is a second language for Czech deaf and if we want it to be taught effectively, it must be taught in the contrast with the Czech sign language.

Keywords:

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

Obsah

ÚVOD.....	11
1 VÝUKA ČEŠTINY: VÝCHOZÍ SITUACE.....	13
1.1 Rodilí mluvčí.....	13
1.1.1 Osvojování prvního jazyka.....	13
1.2 Nerodilí mluvčí.....	14
1.2.1 Učení se druhému/cizímu jazyku.....	14
1.2.2 Čeští neslyšící.....	15
1.2.2.1 Neslyšící dítě a znakový jazyk.....	16
1.2.2.1.1 Neslyšící dítě v neslyšící rodině.....	16
1.2.2.1.2 Neslyšící dítě ve slyšící rodině.....	17
1.2.2.2 Neslyšící dítě a psaná čeština.....	18
1.2.2.3 Gramotnost neslyšících.....	19
1.3 Bilingvální způsob vzdělávání neslyšících.....	20
1.3.1 Kontrastivní metoda a teorie mezijazykového transferu.....	23
2 ČEŠTINA VE VÝUCE NERODILÝCH MLUVČÍCH.....	25
2.1 Výuka cizího jazyka.....	25
2.2 Cíl výuky cizího jazyka.....	25
2.2.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky.....	26
2.2.1.1 Referenční úrovně podle SERRJ.....	26
2.2.1.2 SERRJ v souvislosti s výukou češtiny u českých neslyšících.....	27
2.3 Metody výuky cizího jazyka.....	29
2.3.1 Nepřímá metoda.....	30
2.3.2 Přímá metoda.....	31
2.3.2.1 Komunikační metoda.....	31
2.3.2.2 Audio-orální metoda.....	32
2.3.2.3 Audio-vizuální globálně strukturní metoda.....	32
2.3.3 Alternativní metody (New Age Methods).....	33
2.3.3.1 Metoda zaměřená na porozumění.....	33
2.3.3.2 Metoda reakcí pohybem.....	33
2.3.3.3 Metoda komunitární.....	33
2.3.3.4 Metoda sugestopedická.....	34
2.3.3.5 Brainstorming.....	34
2.3.4 Shrnutí.....	35
3 ČEŠTINA KONTRASTIVNĚ.....	36
3.1 Vliv výchozího jazyka na výuku jazyka cílového.....	36
3.1.1 Typologie jazyků.....	36
3.1.2 Důsledky typologického charakteru češtiny pro výuku nerodilých mluvčích.....	37
3.1.3 Kontrastivní analýza.....	38
3.1.3.1 Kontrastivní analýza češtiny a českého znakového jazyka.....	39
3.2 Role pedagoga.....	43
3.2.1 Motivace.....	43
3.2.2 Role neslyšícího učitele/asistenta.....	44
3.3 Učebnice češtiny jako cizího jazyka.....	45
3.3.1 Způsoby prezentace české gramatiky.....	45
3.3.2 Signální gramatika.....	47
3.3.3 Parcelace gramatiky.....	47
3.3.4 Interaktivní učebnice.....	48

3.4 Návrh lingvodidaktické prezentace gramatického jevu kontrastivně.....	49
ZÁVĚR.....	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	56

ÚVOD

Tématem této bakalářské práce je kontrastivní přístup k výuce češtiny u českých neslyšících. Co si pod pojmem kontrastivní přístup představit a v čem jeho význam ve výuce češtiny u českých neslyšících spočívá? Aby bylo možné si tyto otázky zodpovědět, je nutné se nejprve zamyslet nad výukou češtiny obecně.

Na první pohled je zřejmé, že jinak se češtinu učí ve škole české slyšící děti, které tímto jazykem komunikují od raného dětství, a jinak se češtinu učí cizinci, kteří se přestěhovali do České republiky, a do té doby se s tímto jazykem nikdy nesetkali. V čem je specifická situace neslyšících Čechů? Jakým způsobem se češtinu učí oni a na základě jakých skutečností zde nalézáme (resp. měli bychom nalézat) paralelu se způsobem výuky češtiny u cizinců? Touto problematikou – a současně zásadní rolí znakového jazyka (nejen) ve výuce českých neslyšících – se zabývá první kapitola. V jejím závěru bude zároveň podhalena podstata kontrastivního přístupu.

Druhá kapitola je zaměřena na proces výuky češtiny jako cizího jazyka. Jsou zde popsány cíle, k nimž proces výuky směřuje, a metody, za pomoci kterých je možné požadovaných cílů dosáhnout, přičemž následuje usouvtažnění popsaných metod k možnosti jejich využití ve výuce neslyšících. Součástí této kapitoly jsou také informace o Společném evropském referenčním rámci pro jazyky – spolu s vysvětlením jeho spojitosti s výukou češtiny u českých neslyšících.

Třetí kapitola se zabývá – nejprve obecně – vztahem prvního/mateřského jazyka žáků a cílového jazyka výuky v souvislosti s typologickou charakteristikou obou jazyků; kontrastivní analýzou dvou jazyků, které pro české neslyšící představují každodenní komunikační prostředek, a přínosem kontrastivní analýzy do výuky cílovému jazyku. V této kapitole jsou popsány také další faktory ovlivňující výuku, především role (neslyšícího) pedagoga a jeho schopnost žáky motivovat. Závěrečná část pojednává o dostupných

výukových materiálech určených cizincům, kteří mají zájem naučit se česky, a českým neslyšícím. Na základě prostudování těchto materiálů následuje návrh výkladu vybraného gramatického jevu z češtiny českým neslyšícím, a to s využitím kontrastivního přístupu.

Cílem této práce je poskytnout jejímu čtenáři ucelený náhled na okruh problémů spojených s výukou češtiny u českých neslyšících a poukázat jak na příčiny těchto problémů, tak na směr, kterým by se mělo ubírat jejich řešení.

1 VÝUKA ČEŠTINY: VÝCHOZÍ SITUACE

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

1.1 Rodilí mluvčí

Slyšící dítě, jehož mateřštinou je čeština, již při svém nástupu do školy „*poměrně spolehlivě ovládá základní prostředky jazykového kódu mateřštiny prakticky, je mu však potřeba krok po kroku připravit cestu k hlubšímu porozumění abstraktním jazykovým kategoriím, kultivovat nejen jeho vyjadřování v komunikaci, ale i jeho přístup k jazyku ve smyslu kódu a nástroje komunikace, který je třeba poznat, abychom ho mohli ovládat...*“ (Svobodová 2000, s. 15) Ve škole se slyšící dítě začíná učit číst a psát v jazyce, ve kterém se však v pro něj zásadních situacích bez problémů domluví. Dorozumí se s učitelem i spolužáky, rozumí učitelovu výkladu během vyučovací hodiny. Jeho jazykové vybavení zkrátka stačí na to, aby mohlo v češtině získávat informace o světě, který ho obklopuje, a rozvíjet svoji osobnost. (Hádková, 2008)

1.1.1 Osvojování prvního jazyka

Osvojit si jazyk je dle Chomského (1967) vrozená schopnost každého člověka. Dítě se rodí s určitou gramatickou šablonou, do níž je pak zasazen jazyk, kterému je dítě vystaveno. V podstatě si kterékoli zdravě vyvinuté dítě může v přirozených podmínkách osvojit kterýkoli jazykový kód. Musí se tak ovšem stát v určitém období, které je označováno jako období kritické¹, po jehož skončení schopnost osvojit si jazyk výrazně klesá (srov. Nebeská 1992; Šebesta 1999; Hrdlička 2009).

¹ Kritická období obecně jsou chápána jako „*časová období v průběhu života, ve kterých se musí stát určité události, aby mohl vývoj probíhat normálním způsobem. ... Jestliže není určitého typu chování dosaženo během tohoto citlivého období, nemusí se již později rozvinout do svého plného potenciálu*“ (Atkinson et al. 2003) Názory na kritické období pro osvojení jazyka se různí: dle Lenneberga (1967) trvá toto období od 2. roku života do puberty, dle Krashena (1973) končí již před 5. rokem věku, dle Johnsonové a Newportové (1989) nebo Hyltenstama (1992) končí cca 7. rokem.

Proces osvojování prvního jazyka probíhá přirozeně, neřízeně, neuvědoměle. Slyšícímu dítěti se jazykovým modelem stávají jeho rodiče, kteří na něj od malička mluví, nejprve v krátkých a jednoduchých větách, které jsou pomalu a zřetelně několikrát opakovány. Jedná se často o otázky, snahou je zapojit dítě do rozhovoru. Veškeré pokusy dítěte o komunikaci jsou odměněny pozitivní odezvou rodičů a dítě je tak motivováno v těchto pokusech pokračovat. Osvojování prvního jazyka můžeme rozdělit na dvě fáze – období předřečové a období řečové². Předřečové období začíná novorozeneckým křikem; následuje broukání, které postupně přechází ve žvatlání. Kolem jednoho roku začíná období řečové. Dítě se nejprve snaží opakovat slova, která slyší ve svém okolí, a pomocí sluchu současně monitoruje, zda se tato slova podobají těm, které slyší ve svém okolí. Slovní zásoba se rychle rozšiřuje. Kolem druhého roku začíná dítě chápat, že slova zastupují věci a děje, začíná tvořit jednoduché věty, je schopno porozumět i složitějším větným konstrukcím, které však zatím samo vytvořit neumí. Dítěti nejsou vysvětlována žádná pravidla; samo od rodičů a blízkých osob odposlouchá, co jak říkat nebo neříkat, a tyto promluvy napodobuje. Mezi třetím a pátým rokem si osvojuje mnoho nových znalostí a dovedností, zlepšuje se jeho gramatika (Klenková, 2006; srov. Nebeská, 1992).³

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

1.2 Nerodilí mluvčí

1.2.1 Učení se druhému/cizímu jazyku

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

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

³ Osvojování znakového jazyka neslyšícím dítětem se věnuje kapitola 1.2.2.1.1.

Učením jazyku se, na rozdíl od osvojování jazyka, podle Krashena (1981) rozumí uvědomělý proces, jenž probíhá řízeně na základě určitého didaktického konceptu, jazykových pravidel a je ovlivňován mnoha faktory, mezi které patří např. jazykové nadání žáka, věk, vztah žáka k jazyku, motivace, vliv mateřského jazyka, cíl učení se jazyku atd. (srov. Korčáková, 2005; Hádková, 2008).

Neslyšící⁴ děti si nemohou přirozeně osvojit jazyk, který je vnímán sluchem. Čeština se tedy nemůže stát jejich mateřským jazykem, ačkoli se narodili rodičům české národnosti. Čeština se pro ně stává druhým jazykem. Z hlediska terminologie je označení „druhý jazyk“ vhodnější než „cizí jazyk“⁵, jelikož se jedná o jazyk, jímž se hovoří v rodné zemi dítěte a který je v 90 % případů mateřským jazykem jeho rodiny⁶. Výuka češtiny by však měla probíhat podobným způsobem, jakým se česky učí cizinci. (Jabůrek, 1998)

1.2.2 Čeští neslyšící

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

Nerodilí mluvčí češtiny, kteří se chtějí nebo potřebují česky naučit, mají podle Hádkové (2008) jeden společný prvek, jímž je právě ona potřeba nebo nutnost tento jazyk na jisté úrovni ovládnout. Můžeme je však na základě výše uvedených faktorů dále rozdělit na několik skupin, a to podle věku učícího se – na děti a dospělé; podle vzdálenosti mezi výchozím

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

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

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

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

U naší cílové skupiny, neslyšících dětí učících se češtinu, je třeba pojmut výuku podobným způsobem jako výuku dětí-cizinců, u kterých je primárním cílem zvládnout češtinu v psané podobě⁷, a jejichž prvním jazykem je jazyk češtině vzdálený – český znakový jazyk (viz kapitola 3.1.3.1). Častěji však tyto děti nemají osvojený žádný první jazyk.⁸

1.2.2.1 Neslyšící dítě a znakový jazyk

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

1.2.2.1.1 Neslyšící dítě v neslyšící rodině

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

⁷ V některých případech také v mluvené podobě.

⁸ Pouhých 5-10 % neslyšících dětí se narodí neslyšícím rodičům.

kontaktem, pohybem rukou, hlavy a těla dává dítě najevo potřebu komunikovat. Mezi šestým a dvanáctým měsícem se dítě přestává hlasově projevat, protože neslyší matku ani samo sebe a zároveň tak ztrácí potřebnou motivaci k tomu, aby se snažilo upravovat svou výslovnost. Postupně se však objevují cílené pohyby rukou a dítě začíná chápat dotek a oční kontakt jako signál ke komunikaci. V období kolem jednoho roku již užívá gesta a první znaky, stejně jako slyšící dítě první slova. Kolem druhého roku se znaky přestávají vyskytovat izolovaně, dítě je různě kombinuje a postupně si osvojuje gramatické rysy znakového jazyka. Rozšiřuje se znaková zásoba, její rozsah je obdobný slovní zásobě slyšících vrstevníků. Přibližně kolem třetího a čtvrtého roku již dítě dokáže přesněji formulovat své myšlenky a popsat děje, rozvíjí se vyprávěcí dovednosti (Wollová, 2001; srov. Strnadová, 1998; Hrubý, 1999; Hronová, 2005; Motejzíkova, 2006).

1.2.2.1.2 Neslyšící dítě ve slyšící rodině

Většina neslyšících dětí se narodí slyšícím rodičům. V takovém případě je – má-li si dítě přirozeně osvojit znakový jazyk – nutné nejen, aby se ho začali učit rodiče, ale také aby dítěti zajistili kontakt s dospělými neslyšícími. V mateřské škole by se potom dítě mělo setkávat s neslyšícími učitelkami a hrát si s neslyšícími vrstevníky (Jabůrek, 1998). Jazyk většinové společnosti, na jejímž území dítě žije, by se pak mělo učit v jeho psané podobě s nástupem do školy. Takový způsob výuky a vzdělávání neslyšících představuje bilingvální přístup. Ve vyučování neslyšících však dlouhá léta převládal přístup monolingvální, který si klade za cíl především naučit dítě mluvit a který nebere v úvahu fakt, že má-li neslyšící dítě nabýt gramotnosti ve většinovém jazyce, je třeba zvolit ve výuce tohoto jazyka jinou metodiku než u dětí slyšících (Jabůrek, 1998).

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

V dnešní době se rodiče na radu lékařů často rozhodují pro kochleární implantát⁹, který jim

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

dává určitou naději, že se jejich dítě zařadí do „normální“ společnosti. Neměli by však ani v tomto případě nechávat dítě bez jazyka, a čekat, až začne slyšet. Nezačne totiž slyšet bezprostředně po operaci – kochleární implantát není zázračný lék, který odstraní hluchotu. Během rehabilitace se dítě učí rozlišovat a rozeznávat různé zvuky, které jsou pro něj nové, učí se s přístrojem slyšet. Je to dlouhodobý proces, který může trvat až několik let, a pokud dítěti mezitím stále chybí jazyk, ve kterém může plnohodnotně komunikovat, posouvá se tak i celkový rozvoj jeho osobnosti. Navíc ne každé neslyšící dítě je pro implantát vhodným kandidátem¹⁰. Bohužel se rodiče stále setkávají s názorem lékařů, že pokud budou na dítě znakovat, nebude se už chtít učit mluvit. (Jungwirthová, 2009)

Při nástupu do školy pak dítě, které si zatím neosvojilo žádný jazyk, postrádá všeobecné znalosti, postrádá schopnost efektivně komunikovat a přemýšlet. Chybí tedy základní předpoklady k tomu, aby se mohlo začít učit písemné (případně také mluvené) formě jazyka, jehož zvukovou podobu nezná. Bez těchto předpokladů je nemožné, aby dítě pochopilo smysl textu, který je mu předložen. (srov. Jabůrek, 1998; Hudáková, 2008) Tohoto problému jsou si vědomi zastánci bilingválního přístupu ke vzdělávání neslyšících (viz kapitola 1.3).

1.2.2.2 Neslyšící dítě a psaná čeština

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

Před rodiči neslyšícího dítěte, bez ohledu na to, zda jsou slyšící či neslyšící, vyvstává podobný problém: jak dítě už od raného věku vést k postupnému porozumění psané formy jazyka, kterým se dorozumívá slyšící společnost, na jejímž území žijí? Je vhodné seznámit neslyšící

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

dítě s psanou češtinou co nejdříve: budovat a rozvíjet slovní zásobu např. pomocí kartiček s obrázky a slovy nebo zážitkových deníků (Petráňová, 2010) a postupně připravovat k vyučování čtení. K tomu je možné využít tzv. globální metody, která je založena na čtení slova jako celku, nikoli samostatných písmen. (např. Macurová, 2000) Velmi důležité je zároveň vést dítě již od raného věku k pochopení toho, k čemu vlastně psaná forma jazyka slouží¹¹.

1.2.2.3 Gramotnost neslyšících

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

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

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

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

by byly naznačeny vztahy mezi těmito větami např. užitím spojovacích výrazů. Texty mnohdy obsahují obtížně srozumitelné informace, obzvláště je-li určitá pasáž vytržena z kontextu. Slova jsou často komolena, užívána nevhodným způsobem, nesprávně skloňována, úplně vypouštěna nebo naopak užívána nadbytečně. Neslyšícím dělají problémy předložky, tvoření záporu, vyjadřování času, gramatický rod, slovosled aj. (Komorná, 2008; srov. např. Macurová, 1998; Hudáková, 2002)

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

Znakový jazyk se stal předmětem zkoumání české lingvistiky v druhé polovině 90. let 20. století. Teprve od 90. let u nás existuje možnost využití jiných vyučovacích metod ve výuce neslyšících než metody orální, jež byla v minulém století uplatňována v největší míře, avšak k této změně docházelo, jak zdůrazňuje Macurová (2006a), jen někde a jen postupně.

1.3 Bilingvální způsob vzdělávání neslyšících

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

Největší zkušenosti s bilingválním způsobem vzdělávání neslyšících mají severní země Evropy. Jaké faktory zde zapříčinily tuto zásadní změnu ve vzdělávání neslyšících? Příručka

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

hlavní švédské školní správy uvádí faktory následující: moderní výzkum dětského jazyka; pochopení potřeby včasné komunikace dítěte se svým okolím; jiný pohled na hluchotu; nové poznatky týkající se znakového jazyka. Podstatnou roli hrály v neposlední řadě také nepříliš uspokojivé školní výsledky neslyšících žáků. (Jabůrek, 1998)

Bilingvální programy se ve vzdělávání neslyšících začaly objevovat od 80. let 20. století. Jejich primárním cílem není naučit neslyšící dítě za každou cenu mluvit, ale zaměřují se na celkový rozvoj dítěte – po stránce osobnostní, sociální a kognitivní. Vzdělávání neslyšících dětí je tedy pojato stejným způsobem jako vzdělávání dětí slyšících. Má-li být neslyšící dítě vychovááno bilingválně a bikulturně, je nutné řídit se některými důležitými zásadami (Pickersgill, 2001): prvním jazykem, ve kterém je dítě vychovááno a vzděláváno, je znakový jazyk. Bezprostředně po odhalení sluchové vady tedy musí být dítě vystaveno plnohodnotnému znakovému jazyku¹³ – v případě slyšící rodiny to znamená nutnost začít navštěvovat kurzy znakového jazyka a zajistit dítěti častý kontakt se členy komunity Neslyšících¹⁴ - především s osobami dospělými, které se pro dítě stávají nezastupitelným vzorem po stránce jazykové, sociální a kulturní; pro slyšící rodiče pak představují model toho, jak bude jejich dítě žít, až dospěje. Ke znakovému jazyku se v určitém období připojí čtení a psaní většinového jazyka¹⁵. Ani jednomu z jazyků by však neměla být upírána pozornost – oba musí mít ve vzdělávání dítěte své místo. Stávají se nejen prostředkem výuky, ale také jejím předmětem¹⁶. Znakový jazyk tedy nepředstavuje usnadnění cesty k úspěšnému rozvoji mluvené řeči. Děti se musí naučit užívat tyto jazyky odděleně a brát v úvahu hranice, které mezi nimi existují. K určitému tématu by se např. měly umět vyjádřit v obou jazycích.

Ačkoli již od počátků vzdělávání neslyšících používali někteří učitelé¹⁷ ve výuce znaky, jednalo se vždy pouze o prostředek, který měl vést k osvojení mluvené řeči. Že je znakový jazyk stejně plnohodnotný jako jazyk mluvený, ukázaly teprve lingvistické výzkumy provedené v 60. letech v USA. W. Stokoe v nich popsal strukturu amerického znakového jazyka a dokázal, že se znaky dají rozložit na menší části. V posledních dvaceti letech se stal znakový jazyk předmětem výzkumu v mnoha dalších zemích. V roce 1984 se ve Francii

¹³ nikoli vizualizované formě jazyka mluveného, u nás např. znakované češtiny

¹⁴ Kulturní a jazyková menšina

¹⁵ V některých případech také komunikace audio-orální.

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

¹⁷ Např. abbé de l'Épée, Sicard, Wenzel Frost...

uskutečnila konference UNESCO, kde se zástupci deseti zemí¹⁸ - odborníci na danou problematiku – shodli na tom, že je pro neslyšící dítě velmi důležité setkávat se od raného věku s jazykem mluveným i znakovým a že by měl být znakový jazyk uznán jazykovým systémem plně srovnatelným s jazykem mluveným (Jabůrek, 1998).

Zatímco oralisté zastávali (a zastávají) názor, že znakový jazyk negativně ovlivňuje osvojení mluvené řeči, zastánci znakového jazyka argumentují tím, že pokud je pozornost věnovaná pouze tomu, aby se dítě naučilo mluvit, do pozadí je pak stavěno nabývání vědomostí, což souvisí zároveň s redukovanými učebními osnovami, a tudíž upření možnosti dosažení vyššího vzdělání. Toho si byli vědomi již zastánci filozofie totální komunikace, která se začala postupně rozšiřovat od 60. let. Od 80. let se již díky prováděným výzkumům dokazuje, že si neslyšící děti mohou znakový jazyk osvojit stejným způsobem, jako slyšící děti jazyk mluvený¹⁹.

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

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

Ve Švédsku funguje bilingvální vzdělávání od roku 1981. Jakmile je u dítěte diagnostikována sluchová vada, je rodičům v poradenském centru doporučeno začít se okamžitě učit znakový jazyk a dítě zařadit do mateřské školky, v níž se též prostřednictvím znakového jazyka komunikuje. S učením mluveného jazyka by se mělo začít teprve na základní škole.

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

¹⁹ Viz kapitola Neslyšící dítě v neslyšící rodině.

V předškolním období je důraz kladen na přirozenou komunikaci ve znakovém jazyce a na to, aby si dítě před nástupem do školy osvojilo znakový jazyk na stejné úrovni, jako slyšící vrstevník jazyk mluvený. Děti tedy vstupují do školy vybaveny všeobecnými znalostmi a se sociální přizpůsobivostí, která není u dětí, jež neměly možnost osvojit si první jazyk, obvyklá. Teprve po nástupu do školy se dítě učí psané formě jazyka, v některých případech také mluvené formě. Výuka probíhá na základě kontrastivní metody (Jabůrek, 1998; Hudáková, 2008).

1.3.1 Kontrastivní metoda a teorie mezijazykového transferu

Kontrastivní metoda je metodou kontrastivní lingvistiky. Kontrastivní lingvistika spadá do oblasti aplikované lingvistiky, jejíž snahou je aplikovat lingvistické teorie v praktickém vyučování cizím jazykům (Liškař, 1987), a zabývá se „*synchronním srovnáváním rozdílů a shod mezi dvěma (více) jazykovými systémy*“ (Hrdlička, 2009, s. 18, srov. např. Hendrich, 1988).

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

R. Lado (1967) je zakladatelem teorie mezijazykového transferu. Ať už si je toho žák vědom či nikoliv, během procesu výuky cizího jazyka přenáší své zkušenosti z jazykového systému mateřštiny do jazyka, kterému se učí. (srov. např. Korčáková, 2005) Podle Lada (1967) mají tyto přenesené jevy na učení se jazyku vliv pozitivní, negativní, nebo nemají vliv žádný. Pohledy na vliv transferu v rámci výuky jazyka se lišily v průběhu let. „*V některých etapách byl vliv transferu přeceňován, v jiných nedoceněn, v současnosti se kyvadlo názorů ustálilo na rozumném středu.*“ (Korčáková, 2005, s. 85)

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

Předpokladem pro uplatnění kontrastivní metody ve výuce češtiny u českých neslyšících je uznání znakového jazyka jako prvního jazyka neslyšících spolu s jeho zařazením do výuky. Na základě strukturálních odlišností českého znakového jazyka a češtiny je pak možné výše zmíněné „trouble spots“ odhalit a ve výuce se na ně zaměřit. Této problematice se budu podrobněji věnovat v kapitole 3.1.3.1.

2 ČEŠTINA VE VÝUCE NERODILÝCH MLUVČÍCH

2.1 Výuka cizího jazyka

Proces výuky cizího jazyka můžeme, stejně jako pedagogický proces obecně, zjednodušeně chápat jako vztah tří hlavních činitelů – žáka, učitele a učiva (Hendrich, 1988). Svou roli v tomto složitém procesu však hraje mnoho dalších faktorů, mezi které patří organizační podmínky výuky (učební plány, rozvrh, počet žáků ve třídě atd.), materiální podmínky (učební pomůcky, popř. didaktická technika, knihovny) a vyučovací metody (Hendrich, 1988). Všechny zmíněné faktory směřují k cíli cizojazyčné výuky. Učivo, neboli obsah výuky, chápe Hendrich nejen jazykový materiál obsažený v učebnicích, ale zároveň informace, jež jsou žákům sdělovány učitelem. Učitel představuje osobnost oplývající nejen spolehlivou znalostí daného jazyka, ale také potřebným pedagogickým nadáním. Jelikož se jedná o výuku cizího jazyka, která je odlišná od výuky tohoto jazyka u jeho rodilých mluvčích, měl by být učitel již v pregraduální přípravě k tomuto způsobu výuky instruován: i v případě, že se jedná o rodilého mluvčího daného jazyka, není tento fakt sám o sobě dostačující (Hádková, 2010). Vyučující je zároveň odpovědný za výsledky, kterých jeho žáci dosahují. Úkolem žáka ve vyučovacím procesu je „*využívat veškerých schopností a vynakládat vytrvalé úsilí k dosažení daného cíle*“ (Hendrich, 1988, s. 17). K dosažení cíle směřuje učitel pomocí různých vyučovacích metod a postupů.

2.2 Cíl výuky cizího jazyka

Obecně je za cíl výuky považováno osvojení daného učiva (Hendrich, 1988). Stanovování cílové úrovně při výuce cizího jazyka je v odborné literatuře označováno nejčastěji termínem jazyková kompetence nebo komunikativní kompetence. Jazykovou kompetencí rozumíme soubor znalostí o fungování jazyka (ve smyslu „*langue*“). Je-li tohoto souboru během výuky dosaženo, měl by být žák schopen přiměřené jazykové performance (v oblasti „*parole*“) - to znamená, že by měl úspěšně zvládnout komunikační situace, kterým bude pravděpodobně v cizím jazyce vystaven. Kompetence komunikativní zahrnuje nejen znalost jazykového kódu, ale v souvislosti s ní také vhodnou volbu komunikačních prostředků vzhledem k dané

komunikační situaci a znalost kulturní. (srov. např. Choděra, 1999; Hádková, 2008) Za cíl výuky cizího jazyku je tedy nejčastěji považována taková výbava, která „*by měla zajistit úspěch v komunikaci s rodilými uživateli cílového jazyka, a to primárně v zemi tohoto jazyka*“. (Hádková, 2008, s. 74)²⁰ Problematikou stanovování cílových úrovní při výuce cizího jazyka se (mimo jiné) zabývá Společný evropský referenční rámec pro jazyky.

2.2.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Společný evropský referenční rámec (dále jen SERRJ)²¹ vydaný v roce 2001 Radou Evropy se zabývá tématem efektivity jazykového vzdělávání. Dokument si neklade za cíl nařizovat pracovníkům v různých jazykových oblastech, jaké metody mají používat a jakých cílů dosáhnout; nabízí jim však velké množství podnětů pro zamyšlení nad otázkami, které v jazykové výuce hrají podstatnou roli (např. jak si cíle výuky stanovit a jak studentům pomoci naučit se jazyku s ohledem na jejich individuální vlastnosti a možnosti), a předkládá široké spektrum pohledů na pojednávanou problematiku. Představuje také referenční úrovně ovládnutí jazyka (A1, A2, B1, B2, C1 a C2), které popisují, co se musí student naučit, aby mohl užívat jazyk ke komunikaci a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byl schopen účinně v daném jazyce jednat.

2.2.1.1 Referenční úrovně podle SERRJ

Klasické dělení studentů na začátečníky, středně pokročilé a pokročilé rozčleňuje SERRJ na vyšší a nižší úrovně: A1 (Breakthrough - „Průlom“), A2 (Waystage - „Na cestě“), B1 (Threshold - „Práh“), B2 (Vantage - „Rozhled“), C1 (Effective Operational Proficiency - „Účinná operační způsobilost“) a C2 (Mastery - „Zvládnutí“). Pro češtinu jako cizí jazyk jsou popsány úrovně A1 až B2.

A1

Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást

²⁰ Choděra (1999) upozorňuje na zaměňování pojmů kompetence (ve smyslu způsobilosti žáka) a cíle výuky (ve smyslu očekávaných výsledků), jde však podle něj pouze o dva různé pohledy na tutéž podstatu.

²¹ V anglickém znění Common European Framework – CEF.

jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

A2

Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.

B1

Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/jí osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.

B2

Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.

2.2.1.2 SERRJ v souvislosti s výukou češtiny u českých neslyšících

Během vytváření státní maturitní zkoušky z češtiny pro neslyšící došlo k zohlednění faktu, že

čeština je pro neslyšící studenty jazykem druhým (cizím). CERMAT²² v dokumentu „Maturita žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ (2008, s. 1) uvádí: „*Při skládání maturitní zkoušky žák uplatňuje celou řadu dovedností, které samy o sobě nejsou předmětem zkoušky, ale vytvářejí nutný základ pro její úspěšné zvládnutí. Automaticky se předpokládá, že je žák bezpečně ovládá. Jedná se především o dovednost číst vytištěný text, čtenému textu správně porozumět, zapsat odpověď. Např. žák, jehož mateřštinou není čeština (ale třeba český znakový jazyk) (...) může mít potíže s přesným pochopením jeho významu.*“

Maturitní zkouška z češtiny pro neslyšící je tedy pojímána jako zkouška z cizího jazyka. „*Český jazyk pro neslyšící je modifikací zkušebního předmětu Český jazyk a literatura (...). Obsahově se nejvíce blíží zkoušce z českého jazyka jako jazyka cizího při současném zohlednění některých výjimek pro žáky se sluchovým postižením (vyloučení poslechového subtestu, modifikovaná ústní zkouška realizovaná písemnou interakcí např. prostřednictvím chatu)*“ (CERMAT, 2008, s. 3).

Úroveň jazykových znalostí, které bude muset u státní maturitní zkoušky prokázat neslyšící student, odkazuje k referenční úrovni B2²³. Ve výuce cizího jazyka se obvykle rozvíjejí čtyři kompetence: poslech, čtení, mluvení a psaní. U neslyšících studentů testuje maturitní zkouška z českého jazyka vzhledem ke specifickým výukovým potřebám pouze čtení a psaní.

Student češtiny jako cizího jazyka dosahující jazykové úrovně B2 by měl podle SERR (2002, s. 26) v oblasti recepce psaného textu rozumět článkům a zprávám, které se zaměřují na současné problémy a autoři v nich zaujímají konkrétní postoje či stanoviska, dále by měl rozumět textům současné prózy. V oblasti produkce psaného textu pak umět napsat srozumitelné podrobné texty na různá témata související s jeho zájmy, měl by zvládnout napsat pojednání nebo zprávy, předávat informace, obhajovat nebo vyvracet určitý názor; v dopise by měl být schopen zdůraznit důležitost osobních zážitků či událostí.

S ohledem na problematiku funkční gramotnosti neslyšících, o které pojednává kapitola

²² Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (dříve Centrum pro reformu maturitní zkoušky). Více na www.ceremat.cz.

²³ Tématem „Referenční úrovně A1 – B2“ se zabývala přednáška Mgr. Marie Kestřánkové, která působí v CERMATu. Přednáška se uskutečnila v rámci lektorského kurzu – Čeština ve výuce neslyšících 2009 – 2011.

1.2.2.3, a na základě ukázek z maturitních prací neslyšících studentů²⁴ se domnívám, že neslyšící požadované referenční úrovně nemohou za současného stavu českého speciálního školství dosáhnout. V oblasti výchovy a vzdělávání neslyšících u nás je jistě velký pokrok, že je neslyšícím studentům umožněno skládat maturitu z češtiny jako cizího jazyka. Na maturitu má však žáka připravit právě školský systém. Je tedy zapotřebí, aby tomu, že má být čeština vyučována jako jazyk cizí, odpovídala metodika výuky po celou dobu studia – tedy od základní školy, ideálně už v rámci předškolního vzdělávání – a nikoli pouze na střední škole v souvislosti s blížící se maturitní zkouškou.

2.3 Metody výuky cizího jazyka

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

Choděra (1999) zároveň zdůrazňuje, že neexistuje jedna univerzální metoda, kterou by bylo možné využít ve všech situacích a za každých podmínek. Také Hrdlička (2002) apeluje na to, aby nezůstala naše pozornost zaměřena jen na jednu metodu, která se zdá být tou nejúčinnější. I z metod, které na první pohled působí jako méně vhodné, je možné se poučit nebo v nich nalézt inspiraci, jež nám může pomoci výuku jazyka zefektivnit. Ráda bych se proto nyní věnovala jednotlivým vyučovacím metodám a pokusila se zamyslet nad jejich vhodností či případným přínosem pro naše účely – ve výuce češtiny jako cizího jazyka u českých neslyšících.

Vyučovací metody jsou tříděny různými autory různě. Dle Hendricha (1988) existovaly do poloviny 20. století dvě hlavní proti sobě stojící metody: metoda přímá a metoda gramaticko-překladová – označovaná též jako metoda nepřímá, jelikož tvoří protipól metody

²⁴ Jednalo se o ukázky textů maturity „nanečisto“, které byly poskytnuty CERMATem k nahlédnutí v rámci výše uvedené přednášky Mgr. Kestřánkové.

přímé. Hlavní rozdíl představuje přístup k mateřskému jazyku: metoda přímá vyučuje cizí jazyk „přímo“: bez využití jiného jazyka než cílového, zatímco metoda nepřímá jakousi „oklikou“: právě skrze jazyk mateřský. Někdy je jako prostředek výuky využíván také mediační jazyk, především ve skupinách studentů s různou národností.²⁵ Protikladností těchto metod se pak zabývala metoda zprostředkovací, která je řazena mezi metody smíšené. Obecně se dá říci, že veškeré známé vyučovací metody vždy inklinují buď spíše k přímé nebo spíše k nepřímé metodě (Choděra, 1999). S kritikou tradičních metod je – u nás od 90. let – spjat vznik metod alternativních, které kladou důraz na žáka, jeho kreativitu a aktivitu při vyučování a v neposlední řadě na pozitivní vztah žáka a učitele. (Maňák, 1997)

2.3.1 Nepřímá metoda

Významnou roli v metodě nepřímé neboli gramaticko-překladové hraje překlad, a to jak z jazyka výchozího do cílového, tak směrem opačným. Pomocí překladu je procvičována nejen mluvnice a slovní zásoba, ale překlad zároveň slouží jako kontrola pro učitele, do jaké míry žáci dané látky rozumějí. Jako jeden z prvních začal pomocí této metody vyučovat v 19. století J. V. Meidinger své německé žáky francouzštinu. Výuku rozdělil do určitého množství lekcí a každou vyučovací hodinu zahájil představením gramatického pravidla a nové slovní zásoby, které žákům následně objasnil na ilustračních větách. Metodickým postupem je tedy dedukce: cesta od vysvětlení pravidla k jeho aplikaci. Důraz je kladen především na práci s textem: schopnost porozumění a písemný projev. Texty v učebnicích jsou psány v cílovém jazyce a mají vždy ilustrovat právě probíranou gramatickou látku. Chyby, kterých se žáci dopustí, jsou učitelem opravovány. Z hlediska komunikačního se metoda nejeví jako úspěšná. (Hrdlička, 2009) Na konci 19. století docházelo ke vzniku různých modifikací této metody: ráda bych jmenovala např. metodu geneticko-srovnávací (K. Mager), při které probíhala výuka na základě srovnávání mateřského jazyka žáků s jazykem cílovým, popř. jiným cizím jazykem (Hendrich, 1988). Je potřeba též zmínit ruské psychology, již položili základ metodě uvědoměle-srovnávací: L. S. Ščerbu a L. S. Vygotského. Podle nich hraje mateřština ve výuce cizího jazyka roli zcela zásadní (Hrdlička, 2009; srov. Hendrich, 1988).

²⁵ O problematice užívání mediačního jazyka např. Holá (2005).

2.3.2 Přímá metoda

Metoda přímá spatřuje obdobu mezi osvojováním jazyka mateřského a cizího. Jazykový systém má být poznáván induktivně, „v zásadě bez předem formulovaných pravidel“ (Hrdlička, 2009, s. 15). Od začátku je žák veden k uvažování v cílovém jazyce. Neužívá se jazyka mateřského ani překladu. Metoda se zaměřuje na zvukovou stránku jazyka: mluvenou řeč a poslech. Jedním z představitelů je F. Gouin, který byl přesvědčen, že základem úspěšné výuky jazyka nemohou být gramatická pravidla, ale stejný způsob, jakým si dítě osvojuje mateřštinu; smyslové vnímání dějů, které na sebe logicky navazují, jejich třídění v mozku a přeměna v poznatky. Užívá metodu označovanou jako „metoda učení se v sériích“, jejíž základ představuje sloveso a využití nonverbální komunikace – gest, mimiky a pohybu. Gouin předkládá žákům série souvisejících vět, které žáci předříkávají a předvádí. Přímá metoda se soustředí na ústní komunikaci, písemný projev považuje za přepis mluvené řeči. Odmítá překlad, což se v některých situacích jeví kontraproduktivně, když je např. neznámý výraz, který by žák snadno pochopil díky jeho ekvivalentu v mateřském jazyce, složitými cestami opisován a vysvětlován. Hlavní myšlenkou přímé metody je uchopit výuku cizího jazyka podobně jako osvojování mateřského jazyka. Krashen (1981; srov. např. Choděra, 1999) metodu označuje jako „přirozenou“ a rozpracovává tzv. teorii monitoru (monitor představuje u dospělého jedince určitý soubor znalostí a vědomých komunikačních kompetencí, který před nebo po sdělení určité promluvy „monitoruje“ - kontroluje tyto promluvy a v případě potřeby je opravuje), která se opírá o následující hypotézy: učení se jazyku a jeho osvojování jsou dvě neslučitelné koncepce, při osvojování cizího jazyka je chyba přirozeným fenoménem a smysl promluvy předchází osvojení nové jazykové struktury – na rozdíl od vědomého učení, kdy se nejprve žák nejprve seznámí se strukturou; a teorie afektivního filtru – pokud není žák dostatečně motivován a je vystaven stresu během výuky, odráží se tyto aspekty na výsledcích výuky. (Choděra, 1999; Hrdlička, 2009)

2.3.2.1 Komunikační metoda

Od 70. let je nejrozšířenější metodou komunikační metoda, která představuje zmírněnou metodu přímou. Dnes je rozšířena na většině škol, a především v soukromých kurzech.

Hlavním znakem této metody je – na základě komunikačně-pragmatického obratu, který v lingvistice nastal – cílené směřování ke komunikaci: odklání se od systémových a strukturních vlastností kódu (langue) a směřuje přímo k jeho řečové realizaci a užívání (parole). (Šebesta, 1999; Hrdlička, 2009). Radou Evropy byla v roce 1982 doporučena jako nejvhodnější metoda ve výuce cizích jazyků. (srov. Choděra, 1999)

2.3.2.2 Audio-orální²⁶ metoda

Audio-orální metoda vznikla v polovině 20. století za účelem rychlé jazykové průpravy vojáků za druhé světové války. Na jejím vzniku měli podíl američtí strukturalisté (např. Bloomfield, Lado, Fries) a behaviourističtí psychologové (např. Skinner). Metoda se opírá o teorii porovnávání cílového jazyka s mateřským a snaží se tak předvídat, jakým obtížím budou studenti při výuce čelit. Při samotné výuce se však s mateřským jazykem nepracuje a metoda je proto řazena k metodám přímým. Prioritou je poslech a mluvená řeč, čtení a psaní přichází na řadu až později. Gramatika je důležitější než slovní zásoba. Jazyk představuje soubor syntaktických struktur a návyků, které si má student zautomatizovat na základě tzv. „pattern drills“ (drilové opakování modelových jazykových struktur)²⁷. Tuto teorii návyků ostře kritizuje N. Chomsky, podle nějž je v lidské přirozenosti na základě určitých promluv vytvářet promluvy jiné. Pracoval se dvěma významnými pojmy, které měly vliv na rozvoj komunikačních přístupů k jazyku: kompetence a performance (znalost jazyka a schopnost jeho užití).²⁸ (srov. Liškař, 1987; Choděra, 1999; Hrdlička, 2009)

2.3.2.3 Audio-vizuální globálně strukturní metoda

Audio-vizuální globálně strukturní metoda patří také mezi metody přímé. Výuku jazyka obohacuje o nový prvek, kterým je vizuální dimenze. Gramatika je prezentována induktivně a studentům nejsou předkládána celá paradigmatata, ale jen vybrané frekventovanější jevy. Kromě zvukové stránky jazyka věnuje metoda pozornost také gestikulaci a mimice. (srov. Liškař, 1987; Choděra, 1999; Hrdlička, 2009)

²⁶ Metoda nazývána též audiolingvální.

²⁷ „Patterns drills“ byly využívány již v 16. století, nejedná se o objev této metody (Hrdlička 2002).

²⁸ Viz také kapitola ... (Cíl výuky)

2.3.3 Alternativní metody (New Age Methods)

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

2.3.3.1 Metoda zaměřená na porozumění

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

2.3.3.2 Metoda reakcí pohybem

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

2.3.3.3 Metoda komunitární

Cílem komunitární metody je rozvoj žáka nejen po stránce intelektuální, ale též po stránce emocionální a afektivní. Za nutnost je považováno vytěsnit z výuky veškeré jevy, které by

mohly mít na žáka negativní vliv. Vyučující má žákovi pomoci eliminovat strach z neúspěchu či zešměšnění se, překonat nesmělost a stud, dodat sebedůvěru a chuť učit se. Na samém začátku výuky by se žáci měli navzájem představit a říci něco o sobě ve svém mateřském jazyce. Učitel pak jednotlivé promluvy překládá do jazyka cílového, žák tyto promluvy opakuje. Případné chyby učitel neopravuje, pouze chybnou promluvu zopakuje ještě jednou správně. Využitím mateřského jazyka žáků předchází metoda vzniku stresu z neporozumění. (Maňák, 2003; Hrdlička, 2009)

2.3.3.4 Metoda sugestopedická

Metoda vychází z poznatku, že člověk využívá mentální kapacitu mozku pouze ze čtyř procent. Podle hlavního představitele sugestopedické metody, bulharského lingvisty a psychologa G. Lozanova, je nutné zbavit se negativních podnětů a moct tak mozkovou kapacitu lépe využít. Žákova pozornost je záměrně odvrácena od výuky za pomoci her, práce s obrázky, poslechu hudby, učitelovy hlasité četby výukových materiálů, dramatizace, vytváření fiktivních identit. Mateřský jazyk žáků má ve výuce také své místo, především při seznamování s novou slovní zásobou. Pro sugestopedickou metodu jsou typické dvojjazyčné texty, ve kterých se nachází text v cizím jazyce na jedné straně a v mateřském jazyce žáka na druhé straně. Texty obsahují ilustrace a grafická znázornění a důležité fráze jsou barevně zvýrazněny. (srov. Choděra, 1999; Maňák, 2003; Hrdlička, 2009)

2.3.3.5 Brainstorming

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

2.3.4 Shrnutí

Metoda nepřímá a metody z ní odvozené přistupují k výuce cizího jazyka kontrastivně. Tento přístup se ve výuce češtiny jako cizího jazyka u českých neslyšících jeví jako nejvhodnější, jelikož se ve výuce pracuje s prvním jazykem žáků. Užitečné je současně zaměření na práci s textem, protože právě s psanou formou mluveného jazyka se budou neslyšící setkávat v každodenním životě, a to nejen v komunikaci s většinovou slyšící společností, ale také mezi sebou – např. ve formě e-mailů či SMS zpráv. Permanentní porovnávání cílového jazyka s jazykem výchozím vidí někteří autoři jako nevýhodu (např. Choděra, 1999), ve výuce češtiny u neslyšících je tomu právě naopak – pouze na základě znakového jazyka, prvního/preferovaného jazyka neslyšících, je možné efektivně demonstrovat, co (které gramatické jevy) a proč je v češtině „jinak“. Pro překladová cvičení se nabízí využití videonahrávek v českém znakovém jazyce a tento text pak porovnávat s textem psaným v češtině. Je užitečné pro děti, rodiče i učitele, že se dítě pak může k této videonahrávce vrátit i mimo vyučování.

Nevhodnost metod přímých pro naše účely vyplývá už z jejich samotné podstaty - snahy o pojetí výuky cizího jazyka obdobně jako osvojování jazyka mateřského. Zajímavé by mohlo být zařazení do výuky Gouinovy metody v sériích s využitím neverbální komunikace a pohybu. Přestože metoda audio-orální by se na první pohled mohla zdát v souvislosti s výukou neslyšících nevyužitelná, jelikož je zaměřena na poslech a produkci řeči a mateřský jazyk žáků z výuky eliminuje, zcela zásadní je pro naše účely srovnávací přístup, z něžž metoda vychází, a názory jejích hlavních představitelů (např. Lado a jeho teorie transferu). Z audio-vizuální strukturně globální metody se jako vhodné pro využití ve výuce neslyšících jeví využití jak vizuální složky, tak postupného výkladu gramatiky se zaměřením na frekventované jevy. Alternativní metody pak nabízí celou řadu možností, jak výuku obohatit v souladu s tím, aby si neslyšící žák vytvořil k češtině pozitivní vztah, aby ho učení bavilo a přispělo k rozvoji jeho osobnosti po všech stránkách. Velmi vhodné zde bude využití obrázků a textu tak, jak s ním pracuje sugestopedická metoda – vzhledem k tomu, že však první jazyk neslyšících nemá písemnou podobu, můžeme text nahradit videonahrávkou ve znakovém jazyce. Zábavnou formu výuky, trénování psané češtiny a současně rozšiřování slovní zásoby umožňuje brainwriting, s tím, že jednotlivé nápady budou následně hodnoceny ve znakovém jazyce.

3 ČEŠTINA KONTRASTIVNĚ

3.1 Vliv výchozího jazyka na výuku jazyka cílového

Výchozím jazykem rozumíme mateřský (první, preferovaný) jazyk žáka učícího se češtinu. Obecně ve výuce jakéhokoli cizího jazyka hraje jazyk mateřský velkou roli, a to i v případě využití přímých metod, protože v podvědomí žáka je přítomen nepřetržitě. Je-li vyučující s žakovým prvním jazykem seznámen, může dopředu odhadnout, v čem bude žák chybovat, a může se pokusit těmto situacím předcházet. O opoře o mateřský jazyk při výuce jazyka cizího hovoří např. Ch. B. Flagstad (1913, s. 259; In Choděra, 1999): *„Znalost cizího jazyka se vytváří, ať už je metoda jakákoli, od počátku na základě mateřského jazyka a vyžaduje ke své podpoře častého porovnávání jazyků.“*

Rozdíly mezi jednotlivými jazyky odkrývá typologická klasifikace (Hádková 2008, Šindelářová 2008). Skalička (1975) vyděluje pět typů jazyků: izolační, aglutinační, flexivní, polysyntetický a introflexivní. Na základě typologického charakteru jazyků je možné provést jejich srovnání neboli kontrastivní analýzu a lépe tak pochopit odlišné vlastnosti jazyků. V souvislosti s problematikou výuky češtiny u českých neslyšících to znamená, že pokud jsme seznámeni s důkladnou charakteristikou českého znakového jazyka a češtiny a postavíme je do kontrastu, vyplynou na povrch ty vlastnosti, které mají oba jazyky společné, a ty, kterými se od sebe liší. Na ně je pak vhodné a užitečné se ve výuce zaměřit.

3.1.1 Typologie jazyků

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

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

Mezi izolační jazyky patří např. angličtina. Vztahy mezi slovy větě nejsou vyjádřeny

koncovkami, ale pomocnými výrazy a slovosledem. V porovnání s jazyky flexivními se tvar slova příliš nemění (v plurálu přípona -s). Slovní druhy nejsou výrazně tvarově rozlišeny (např. end – končit x the end - konec), stejně tak není rozlišen gramatický rod, a tvar přídavných jmen a číslovek se tudíž ve spojení s podstatným jménem nemění (černý pes - black dog, černá kočka – black cat).

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

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

Žádný jazyk však nevykazuje rysy pouze jednoho jazykového typu. V různých jazycích se v určité míře objevují i prvky ostatních typů, v češtině najdeme např. prvky typu aglutinačního (především u odvozování - prales, zalesnit, lesník), izolačního (složené slovesné tvary: budu psát, psal bych; skloňování podstatných jmen podle vzoru stavení, které mají tentýž tvar v různých pádech) i introflexivního (např. hůl-hole, dům-domu). (srov. Skalička, 1975; Čermák, 1994; Hrdlička, 2010)

3.1.2 Důsledky typologického charakteru češtiny pro výuku nerodilých mluvčích

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

(Hádková 2008, Šindelářová 2008)

3.1.3 Kontrastivní analýza

Srovnáváme-li typologické odlišné jazyky, hovoříme o jejich kontrastivní analýze. Srovnáváním jazyků se zabýval již např. německý jazykovědec Franz Bopp, který v roce 1816 vydal knihu s názvem *Über das Konjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache* (O systému konjugace sanskrtského jazyka ve srovnání se systémem konjugace řeckého, latinského, perského a germánského jazyka), v níž se zabývá srovnáváním určitých rysů indoevropských jazyků. Ač mají dnes někteří lingvisté k jeho výkladu jisté výhrady, dle Liškaře „*je třeba ocenit metodu, které ve své práci použil.*“ (1987, s. 8) Franze Boppa tedy lze považovat za průkopníka kontrastivní metody²⁹.

V první polovině 19. století se srovnáváním jazyků zabýval také Wilhelm von Humboldt, též německý lingvista, který ve svých pracech využíval tzv. analyticko-komparační metodu umožňující srovnávání nepříbuzných jazyků (Liškař, 1987). Také k teoriím Humboldta a jeho následovníků lze mít dle Liškaře (1987) dnes jisté výhrady, právě tato metoda však vyzdvihla svébytnost každého jazyka a dala tak za vznik lingvistické charakteristice jednotlivých jazyků.

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

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

²⁹ Liškař (1987) ji označuje jako metodu komparační.

U nás se srovnáváním jazyků zabývala od 30. let Pražská škola, která je spojena především se jmény V. Mathesius, E. Vachek, B. Trnka, I. Poldauf, L.V Kopeckij, B. Havránek a V. Barnet. Metoda byla označována jako konfrontační a nezaměřovala se pouze na rozdíly mezi zkoumanými jazyky, nýbrž také na rysy jim společné. Vliv mateřského jazyka na učení se cizímu jazyku je označována jako mezijazykový transfer. Zatímco některé metody výuky cizích jazyků se snaží mateřštinu žáka ignorovat, pražská lingvistická škola považuje kontrastivní metodu za užitečnou z toho důvodu, že žákova znalost mateřštiny může mít pozitivní vliv v rámci procesu výuky cizího jazyka (Hendrich, 1988). Metoda si je vědoma též vlivu negativního, při kterém dochází vlivem mateřštiny k chybám při užívání daného cizího jazyka. Tyto obtíže lze však právě využitím srovnávací metody předpovědět a naučit se jim tak předcházet (Lado, 1967; srov. např. Čermák, 1997). Pražská škola se zabývala především srovnáváním češtiny a angličtiny, po druhé světové válce se rozvoj konfrontačního studia týkal zejména výuky ruštiny.

3.1.3.1 Kontrastivní analýza češtiny a českého znakového jazyka

Aby bylo možné kontrastivní přístup ve výuce češtiny u českých neslyšících uplatňovat, je nutné znát oba jazyky – češtinu i český znakový jazyk (dále jen ČZJ).

Čeština i ČZJ jsou jazyky přirozenými³⁰. Z hlediska typologického dělení je ČZJ na rozdíl od flexivní češtiny řazen mezi jazyky polysyntetické³¹ (Servusová, 2008). Zásadní odlišnost lze spatřit na první pohled v rozdílném způsobu existence: audio-orální čeština, kterou mluvíme a slyšíme, a vizuálně-motorický ČZJ, který vidíme a ukazujeme. Právě z této odlišnosti plynou všechny další rozdíly. (Macurová, 2001)

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

³⁰ O rysech přirozeného jazyka např. Čermák (1997).

³¹ Objevují se v něm také rysy jazyka flexivního, jelikož dochází k ohýbání některých slovních druhů: např. sloves nebo osobních zájmen (Servusová, 2008).

(manuální a nemanuální³²), které umožňují „vyjádřit, 'vrstvit', více informací najednou“ (Motejzíkova, 2006, s. 5) – hovoříme o simultánnosti³³. Simultánnost způsobuje zásadní odlišnost už na fonologické rovině, tedy rovině fonémů – jednotek, které samy nenesou význam, ale jsou schopny ho rozlišit. Aby bylo možné tuto jednotku odhalit, musíme nejprve nalézt tzv. minimální pár slov či znaků, které se od sebe odlišují právě jedním fonémem. V češtině (a jiných mluvených jazycích) je vzhledem k její lineární povaze – slov složených z po sobě jdoucích hlásek – situace jednodušší: např. ve slovech „talíř“ a „halíř“ mají hlásky „t“ a „h“ fonologickou platnost. Znak znakového jazyka však obsahuje několik fonologických jednotek současně: jedná se o tvar ruky, pohyb ruky a její umístění³⁴. Jako příklad minimálního páru můžeme uvést např. znaky „PŘÍTEL“ a „VLASTNÍ“ – shodují se v místě artikulace i pohybu, odlišují se pouze tvarem ruky.

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

Znakový jazyk je realizován v trojrozměrném prostoru. Už tato skutečnost sama o sobě skýtá možnosti, s jakými se u žádného mluveného jazyka nemůžeme setkat. Týká se to např. sloves – slovního druhu označujícího děje a činnosti. V češtině tvoří sloveso základ věty, protože vyjadřuje mnoho gramatických významů: slovesnou osobu (kdo je/není účastníkem komunikace), číslo (závislé na slovesné osobě), způsob (oznamovací, rozkazovací či podmiňovací), čas (minulý, přítomný, budoucí), rod (označuje původce děje) a vid (slovesná kategorie specifická pro slovanské jazyky, informuje o průběhu či ukončenosti děje). Pomocí těchto kategorií by zřejmě bylo možné popsat i některá slovesa ČZJ, ale vzhledem

³² Nosiči manuálními rozumíme tvary, pohyby a pozice rukou, nosiči nemanuálními mimiku, pohyby, pozice hlavy a horní část trupu. (např. Baker, 1980)

³³ Neznamená to ovšem, že by znakový jazyk nevyužíval také lineární principy. (Servusová, 2008)

³⁴ Fonologický rozbor znaků amerického znakového jazyka provedl v 60. letech W. Stokoe.

ke specifické jejich povahy by to nebylo přínosné ani zajímavé. Slovesa v ČZJ je totiž možné dělit podle toho, jakým způsobem fungují v prostoru. Macurová a Bímová (2001) vydělují následující typy sloves: prostá, shodová a prostorová. Slovesa prostá existují ve slovníkovém tvaru. Pro osobu a číslo se jejich tvar nemění, v některých případech však do sebe mohou inkorporovat informaci o předmětu, která má s tímto dějem co dočinění, nebo mohou simultánně vyjádřit okolnosti děje (není to ovšem výsadou tohoto typu sloves). Argumenty sloves prostých je potřeba vyjádřit lexikálně. Do této skupiny sloves patří např. „mít rád“, „líbit se“, „děkovat“ atp. Mezi slovesa shodová patří např. „vrátit“, „navštívit“, „dívat se“. Charakteristická je pro ně jejich změna tvaru v souvislosti s vyjádřením gramatické osoby a čísla. U některých těchto sloves dochází nejen ke změně pohybu a místa artikulace, ale také orientace dlaně. Třetí skupina sloves, slovesa prostorová, nepodávají informaci o gramatické osobě a čísle, jejich součástí je však informace o tom, na jakém místě je děj uskutečňován, jakým způsobem se objekt pohybuje, případně i o prostředku, kterým je děj realizován. Typickým a často uváděným příkladem je např. sloveso „holit se“, jehož tvar se mění podle toho, zda si subjekt holí vousy, nohy nebo podpaží, zda k tomu užívá strojek či břitvu atp. (Servusová, 2008)

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

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

Zajímavou oblast tvoří ve vyjadřování v ČZJ číslovky. Určitou číslici je možné vyjádřit velmi mnoha způsoby, které se vždy vztahují k podstatnému jménu, s nímž se tato číslice pojí („pět

let“ bude např. vypadat jinak než „pět hodin“ nebo „pět korun“). Svou roli zde sehrává inkorporace – jev, při kterém se určitý znak včlení do jiného a splynou v jeden, který nese význam obou těchto znaků. (Motejzíkova, 2006)

Na rovině lexikální je vhodné si připomenout produktivnost – tedy ten rys přirozeného jazyka, který hovoří o schopnosti jazyka vytvořit z určitého omezeného množství jednotek neomezené množství výpovědí. (Čermák, 1994) Znakovým jazykům bývá často „vytýkána“ malá slovní zásoba, je však potřeba brát v úvahu, že tento jazyk „*vzhledem ke svým specifickým vyjadřovacím možnostem, jako je např. mimika a trojrozměrný prostor, 'nepotřebuje' stejné množství lexémů jako mluvený jazyk*“ (Servusová, 2008, s. 37) Cokoli chceme nebo potřebujeme ve znakovém jazyce vyjádřit, to vyjádřit můžeme – pouze s využitím jiných, pro uživatele mluvených jazyků neobvyklých, prostředků. Např. v oblasti kategorizace jsme z češtiny zvyklí na existenci nadřazených pojmů pro určitou skupinu slov – o stolu, židli a skříni můžeme obecně hovořit jako o nábytku. V ČZJ jsou většinou takovéto nadřazené pojmy vyjadřovány několika po sobě jdoucími znaky ze základní roviny doplněnými znakem „různý“. (Servusová, 2008) V rovině slovní zásoby se všech jazycích setkáváme s frazémy (např. rčení, přísloví, pořekadla) a v případě znakových jazyků také s tzv. specifickými znaky, které s frazémy tvoří určitou paralelu. (více Motejzíkova, 2003; Vysuček, 2004)

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

Na základě výše uvedených odlišností češtiny a českého znakového jazyka nemůže nikoho

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

3.2 Role pedagoga

Úkolem učitele je doprovázet žáka na cestě k cíli výuky, v našem případě na cestě za zvládnutím daného jazyka – češtiny. Tento cíl je potřeba mít celou dobu na vědomí. Kromě spolehlivé znalosti jazyka musí učitel oplývat pedagogickými dovednostmi: musí být schopen stanovit cíle výuky, plánovat její průběh, vytvořit pro žáky při výuce příznivé prostředí a v neposlední řadě je dostatečně motivovat (Převrátilová, 2009), s čímž dále souvisí také jeho schopnost empatie, trpělivost, přesvědčivost, komunikativnost, nadšení, zajímavost projevu³⁵. (srov. Nývltová, 2009)³⁶

3.2.1 Motivace

Průcha (1995, s. 122) rozumí motivací „*souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; vztahy k ostatním lidem a ke světu.*“

Obecně se pro děti na prvním stupni základní školy stává hlavním zdrojem motivace a současně vzorem právě jejich vyučující. U dětí nacházíme s souvislostí s výukou výhodu v tom, že rády poznávají vše nové, včetně nového jazyka. V tomto věku děti získávají vztah k učení se, je proto velmi důležitý pozitivní a individuální přístup učitele k dítěti. Výuka, která bude probíhat formou her, s využitím obrázků a pohybových aktivit, děti zaujme, učení jim

³⁵ Informace získané z přednášky Mgr. Martina Punčocháře (koordinátor projektu SOZE – Sdružení občanů zabývajících se emigranty, věnuje se mimo jiné výuce češtiny u dětí cizinců), která se konala v rámci lektorského kurzu – Čeština ve výuce neslyšících 2009 – 2011.

³⁶ Nývltová (2009) rozpracovala typologii učitelů: např. komunikativní typ: z jakéhokoli tématu je schopen vytvořit zajímavou komunikační situaci; herecký typ: umí si snadno získat publikum; radostný typ: zvládne výborně přiblížit žákům určitou situaci, osvětlit problém a často využívá zajímavých odboček od tématu; prodávající typ: je přesvědčivý a má vždy v zásobě poutavé materiály či aktivity, atp. (Učitelé v sobě mohou nacházet různé prvky jednotlivých typů.)

ulehčí a navodí pozitivní atmosféru. (srov. např. Piaget, 2007)

3.2.2 Role neslyšícího učitele/asistenta

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

Při vyučování se neslyšící učitel stává pro dítě modelem znakového jazyka a slyšící učitel modelem jazyka většinové společnosti. Tak by měl vypadat bilingvální způsob vzdělávání v praxi. Výklad učiva je žákům předán ve znakovém jazyce neslyšícím učitelem, slyšící učitel pak vyloženou látku převede do psané podoby. (Krauhlová, 2002) Neslyšící učitel by měl psanou podobu mluveného jazyka velmi dobře ovládat (stejně jako slyšící učitel by měl ovládat znakový jazyk) a představovat tak model bilingvní osoby. Spolupráce slyšícího a neslyšícího učitele je přínosná nejen pro žáky, ale i pro učitele samotné, protože se vzájemně obohacují z hlediska jazykového i kulturního. (Erting, 1998) U nás se, spíše než s neslyšícími na pozici pedagogů, setkáváme s neslyšícími asistenty, což často souvisí s jejich nedostatečným vzděláním. (Jabůrek, 1998) Pregraduální přípravu neslyšících učitelů u nás v současné době zajišťují jak specializované vysokoškolské obory (Výchovná dramatika

neslyšících³⁷, Čeština v komunikaci neslyšících³⁸), tak nové studijní programy či současné obory pedagogických fakult. Z výše uvedených skutečností plyne, že zapojení vzdělaných neslyšících učitelů do výuky neslyšících dětí je v mnoha ohledech zcela zásadní, což ostatně potvrzují výsledky dvojjazyčně vzdělávaných neslyšících dětí v zahraničí (viz kapitola 1.3).

3.3 Učebnice češtiny jako cizího jazyka

Průcha (1998, s. 13) definuje učebnici jako „*prostředek vyučování a učení v knižní formě, ve kterém jsou určitá odborná témata a okruhy daného předmětu metodicky uspořádány a didakticky ztvárněny tak, že umožňuje učení.*“ S ohledem na výuku dětí mladšího věku by učebnice měla podle Zbrankové (2005) „*podporovat hravou, tvořivou a zároveň radostnou atmosféru vyučovací hodiny. Měla by děti podněcovat k činnosti, nabízet jim dostatek vhodného a názorného materiálu ke komunikaci, podporovat chuť k učení písničkami, jazykolamy, říkankami, hrami apod.*“ Učebnice je přínosná nejen pro žáky, ale také pro učitele, kterým slouží jako pomůcka pro plánování obsahu učiva a současně způsobu jeho prezentace žákům. (Průcha, 1998)

3.3.1 Způsoby prezentace české gramatiky

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

Slovesa v učebnicích češtiny pro cizince je možné prezentovat dvěma způsoby: postupně (horizontálně), kdy jsou slovesné třídy vyloženy jedna po druhé v několika lekcích, nebo

³⁷ Divadelní fakulta Janáčkovy akademie múzických umění v Brně.

³⁸ Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

komplexně (vertikálně), kdy jsou všechny třídy vyloženy najednou. Komplexní přístup je užíván častěji, má však i své nevýhody: student musí zvládnout mnoho různých koncevek najednou, a navíc se mu nedostává prostoru pro řádné procvičení.

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

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

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

Obecně se v učebnicích vyskytuje pět hlavních problémů. Patří mezi ně zmiňovaný nepoměr stránky formální a funkční, dále je to zvýšená pozornost věnovaná morfologii, zatímco syntax stojí spíše v pozadí; a chybná paradigmata - chyby formální i funkční (např. vidová dvojice hledat x najít místo hledat x vyhledat, prohledat; najít x nacházet). Ne vždy bývá jasně rozlišen výraz spisovný od nespisovného, knižní od hovorového. Problémem některých učebnic je také chybějící jasná a předem deklarovaná koncepce, výběr učiva a jeho pořadí v knize se staví především na základě vlastních zkušeností autora a jeho pedagogického citu.³⁹

3.3.2 Signální gramatika⁴⁰

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

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

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

³⁹ Informace jsem získala z uvedené literatury a z přednášky Doc. PhDr. Milana Hrdličky CsC., která se konala v rámci lektorského kurzu – Čeština ve výuce neslyšících 2009 – 2011.

⁴⁰ Informace o signální gramatice jsem získala z přednášky Mgr. Barbory Štindlové. Přednáška se konala v rámci lektorského kurzu – Čeština ve výuce neslyšících 2009 – 2011.

3.3.3 Parcelace gramatiky

Vzhledem k tomu, jak složitá je gramatika češtiny, shoduje se většina autorů učebnic, které jsou u nás v současné době nejrozšířenější, na nutnosti gramatiku parcelovat – vybírat z počátku jen některé jevy, rozdělit je na několik menších kroků a postupně se k nim znovu vracet. Tento postup je označován jako spirálovitý. Na úplném začátku výuky by měl být student seznámen pouze s určitým gramatickým minimem – tím nejzákladnějším souborem jazykových jevů, díky němuž bude schopen se dorozumět. Parcelace gramatiky tedy spočívá v určitém zjednodušení daných jazykových jevů, ke kterým se učebnice postupně vrací a znalosti studenta prohlubuje. Ve výuce českých neslyšících se jeví parcelace gramatiky jako výhodná a dobře využitelná, je potřeba nezapomínat na specifika této výuky oproti výuce jiných nerodilých mluvčích a dbát na zvládnutí jednotlivých gramatických jevů vzhledem k zásadním odlišnostem způsobu existence znakového a mluveného jazyka. S parcelací gramatiky pracují – a nabízí se tedy ve výuce neslyšících využít – následující učebnice češtiny jako cizího jazyka: „Easy Czech Elementary“ (Štindl, 2008), „Český den“ (Matula, 2007), „Česky v Česku“ (Štindlová, 2008), „Česky, prosím I.“ (Cvejnová, 2008) a „New Czech Step by Step“ (Holá, 2005).⁴¹

3.3.4 Interaktivní učebnice češtiny

Pro účely výuky češtiny u českých neslyšících na základě kontrastivní metody je výhodné využití interaktivních učebnic v podobě CD nebo DVD. Díky této podobě může být gramatika v učebnici vykládána přímo neslyšícím učitelem ve znakovém jazyce a učebnice má možnost pracovat s překlady ze znakového jazyka do češtiny (a naopak), čehož vzhledem k povaze znakového jazyka nelze v tištěných učebnicích dosáhnout. Mezi interaktivní učebnice, které u nás dosud vznikly, patří CD-ROM *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 3. pád.* (Petráňová, 2004), *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 7. pád* (Petráňová, 2006), *Český jazyk v legendách* (Hronová a kol., 2007), *Česká slovesa* (Hudáková a kol., 2007) a *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce:*

⁴¹ Uvedené informace byly obsahem přednášky Mgr. Barbory Štindlové na téma „Možnosti parcelace gramatiky“. Přednáška byla realizována v rámci lektorského kurzu – Čeština ve výuce neslyšících 2009 – 2011.

Předložky 4. pád (Petráňová 2008).

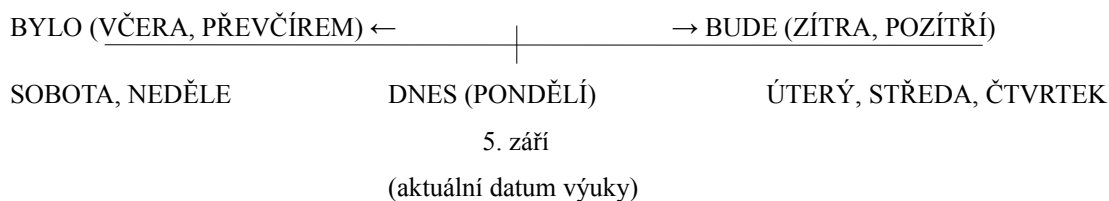
3.4 Návrh lingvodidaktické prezentace gramatického jevu kontrastivně

Na základě prostudovaných učebnic češtiny jako cizího jazyka a učebnic češtiny pro neslyšící bych se nyní ráda pokusila vytvořit návrh, jak neslyšícím dětem na základní škole vyložit za využití kontrastivní metody problematiku minulého času.⁴²

Rozdíly mezi slovesy v ČZJ a češtině jsou popsány v kapitole 3.1.3.1. Minulý čas je v češtině založený na ohýbání sloves – je tvořen gramaticky. ČZJ gramatickou kategorií času nemá. Čas je zde tvořen lexikálně, tedy připojováním výrazů např. „včera“, minulý týden“, „loni“ a výrazu „bylo“. Důsledky těchto odlišností jsou v psaných textech produkovaných českými neslyšícími patrné, jedná se o negativní transfer z ČZJ (např. „Byla trvala 3 měsíce“, „Ty bylo bere deštník“, „Potom Německo proti Anglie“, „Byl ztratil letadel Anglie 10000“, „Byla jsem vybírám místo na svatba“, „Všichni byli šli do kině“⁴³). Této skutečnosti by si učitel neslyšících měl být vědom a při výkladu látky z ní vycházet. A jelikož sloveso představuje páteř české věty, efektivní výklad (nejen) kategorie slovesného času – v tomto případě minulého – a jeho řádné procvičení je pro zvládnutí gramatiky češtiny jednou z podmínek.

Pro zahájení výuky minulého času je nutná předchozí znalost osobních zájmen, kategorie rodu a čísla, časování sloves – především slovesa být – v přítomném čase.

Vyučovací hodinu si učitel rozdělí do několika částí. První část hodiny bude tzv. vyprávěcí: učitel se zajímá, co dělaly děti o víkendu. (Že komunikace probíhá v českém znakovém jazyce, považují za samozřejmé.) Navodí tak přátelskou, pozitivní atmosféru a umožní dětem svěřit se spolužákům se zajímavými zážitky. Na tabuli bude připravená načrtnutá časová osa:



⁴² Vycházím z návrhu, na kterém jsme pracovali ve skupině v rámci předmětu Čeština ve výuce neslyšících kontrastivně pod vedením PhDr. Anny Cíchy Hronové.

⁴³ Příklady viz Macurová (1995), Hudáková (2002), Macurová (2006b), Komorná (2008).

Slovesa, která se ve vyprávění dětí objevují, zapisuje učitel v infinitivu na tabuli do sloupce pod nápis „BYLO“. Holá (2005) v manuálu pro učitele k učebnici New Czech Step by Step doporučuje členění do dvou sloupců podle toho, zda jde o slovesa pravidelná nebo nepravidelná. Ačkoliv výkladu budoucího času se hodina nevěnuje, považuju zobrazení budoucnosti na časové ose za vhodné, protože na tuto osu patří a dítěti umožní celkový pohled na problematiku času. Učitel může upozornit, že budoucímu času se nyní věnovat nebudeme, a zaměříme se na to, jak v češtině vyjádřit děje, které se odehrály v minulosti – včera, o víkendu, minulý týden, loni.

Nyní je potřeba, aby učitel poukázal na skutečnost, jakým způsobem byl minulý čas vyjádřen ve znakovém jazyce – ve vyprávění dětí. Na tabuli máme nyní sloupec např. následujících sloves: sbírat (houby), navštívit (babičku), hrát (fotbal), vařit, dívat se (na televizi), být (na výletě), psát (domácí úkol). Učitel s odkazem na každé zapsané sloveso zopakuje ve znakovém jazyce (tedy s využitím lexikálního výrazu „bylo“)⁴⁴, kdo ze žáků se které činnosti věnoval, a vedle jednotlivých sloves v infinitivu napíše v češtině celé věty:

SBÍRAT	Petr sbíral houby.
NAVŠTÍVIT	Lukáš navštívil babičku.
HRÁT	Honza hrál fotbal.
VAŘIT	Zuzka vařila oběd.
DÍVAT SE	Maruška se dívala na televizi.
BÝT	Lenka byla na výletě.
PSÁT	Adéla psala domácí úkol.

V tuto chvíli může učitel zformulovat pravidlo pro tvoření minulého času, tzv. L-formu (zatím zůstáváme u 3. osoby singuláru). Pomocí houby na tabuli umaže slovesům v infinitivu koncovku „-t“ a ve znakovém jazyce vysvětlí, že abychom mohli v češtině minulý čas

⁴⁴ V případě delšího vyprávění ve znakovém jazyce je znak „bylo“ použit jen na začátku. Učitel musí dětem vysvětlit, že v češtině je nutné výraz, který naznačuje děj v minulosti, použít v každé větě, nikoli jen na začátku.

vytvořit, je nutné toto písmeno „odtrhnout“ a nahradit jiným. Na místo smazaného „t“ doplní „l“, případně „la“, přičemž zároveň upozorní na jméno žáka, který danou činnost prováděl, a na druhou část tabule schematicky načrtne obrázek znázorňující chlapce a dívku. Pod tyto obrázky doplní koncovky „L“ a „LA“ a vyzve děti, aby si toto pravidlo stejným způsobem zaznamenali (nakreslili) do sešitu.

Pokud si děti samy všimnou zkrácení samohlásky v přičestí minulém sloves „být“ a „psát“, učitel vysvětlí, že existují slovesa, která trochu „zlobí“ a u kterých je tvoření minulého času obtížnější, že si tato slovesa budeme muset zapamatovat, a proto si je budeme poznamenávat na speciální list papíru. Pokud děti samy na zkrácenou samohlásku nereagují, učitel je na tato slovesa explicitně upozorní – zeptá se, jestli si všimly, co se u nich změnilo, když jsme je převedli do minulého času. U pravidelných sloves je tvoření L-formy jednoduché, dětem by nemělo dělat větší potíže. Učitel dále seznámí žáky s tvořením minulého času u 3. osoby plurálu a současně také – jakoby mimochodem – s tvořením negace. Vedle obrázku chlapce a dívky, který už máme na tabuli nakreslený, připojí učitel tutéž dvojici ještě jednou. Mezi obě postavy doplní znaménko „+“ a pod ně napíše koncovku „LI“. Zeptá se Honzy, jestli hrál fotbal sám nebo se svými kamarády. Na základě jeho odpovědi připíše na tabuli větu „Honza nehrál fotbal sám“. Potom vyzve někoho z žáků, aby zkusil na tabuli napsat, kdo tedy fotbal hrál (např. kluci, Honza a jeho kamarádi atd.).

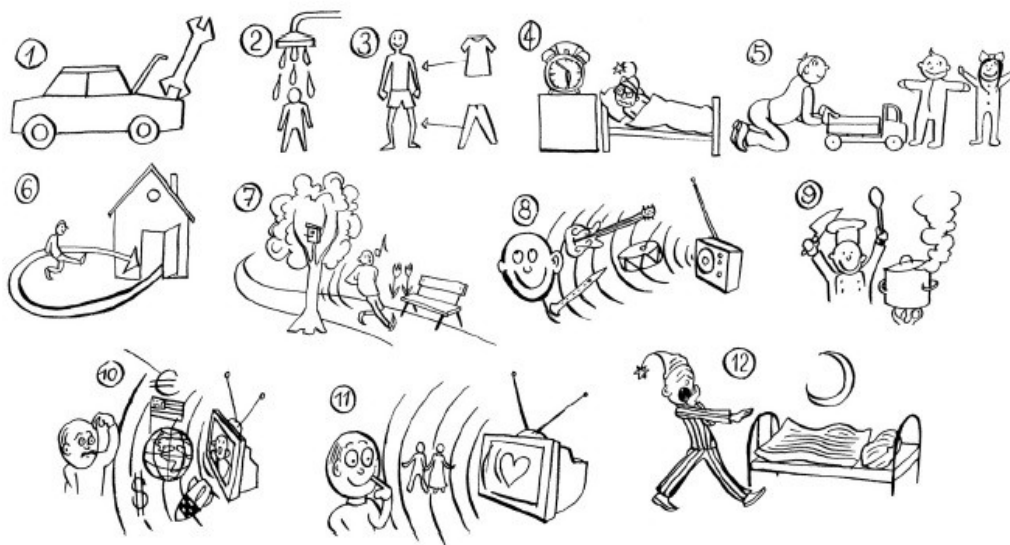
Pro procvičení vyloženého jevu může učitel využít obrázkovou hru pexeso, kdy na jedné kartičce bude vyobrazeno sloveso v infinitivu a na kartičce k ní příslušející bude obrázek dané činnosti. Žák, který najde dvojici k sobě patřících kartiček, ukáže dané sloveso ve znakovém jazyce a na tabuli pak napíše tvar přičestí minulého tohoto slovesa pro 3. osobu do sloupečků pod obrázek chlapce (on), dívky (ona) a pod obrázek obou (oni).

Za domácí úkol dostanou děti níže vyobrazené cvičení⁴⁵. Jejich úkolem bude napsat ve větách podle obrázku, kdo co včera dělal.

Obr. 1

⁴⁵ Cvičení je převzato z učebnice Český den od Ondřeje Matuly (2007, s. 24). Učebnice i manuál pro učitele k ní vytvořený je volně ke stažení na <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=37>.

1.1 Co znamenají obrázky?



oblékat se / vařit oběd / opravovat auta / dívat se na zprávy / poslouchat hudbu / mýt se v práci /
jít na procházku / dívat se na film / jít spát / vrátit se domů / hrát si s dětmi / vstávat v šest hodin ráno

Na konci hodiny učitel děti poprosí, aby si na příští hodinu přinesli fotografii z letní dovolené a připravili si krátké vyprávění ve znakovém jazyce o tom, kde a s kým dovolenou strávili, co na dovolené dělali a co se jim na ní nejvíc líbilo.

Na začátku příští hodiny si učitel s žáky nejprve zopakuje, co se minule naučili. Potom žáky vyzve, aby jeden po druhém ukázali ostatním fotografii z prázdnin, kterou si na hodinu přinesli, a krátce o ní vyprávěli ve znakovém jazyce. Následně si každý žák vybere někoho z ostatních dětí a do sešitu v několika větách napíše, co všechno jeho kamarád na dovolené dělal. Toto téma je vhodné také pro rozšíření slovní zásoby: např. názvy států, dopravní prostředky, jídlo, které děti na dovolené ochutnali atd. Po této aktivitě přistoupí učitel k výkladu, jak se tvoří minulý čas u 1. a 2. osoby singuláru a plurálu. Vysvětlí, že u těchto osob je potřeba přidat ještě jedno sloveso, které už ale děti znají. Společně si připomenou časování slovesa být v přítomném čase a učitel potom žákům předloží celé paradigma.

1. já jsem dělal/dělala
2. ty jsi dělal/dělala
3. on dělal, ona dělala

1. my jsme dělali
2. vy jste dělali
3. oni dělali

Učitel explicitně upozorní na skutečnost, že ve 3. osobě se pomocné sloveso „být“ nepřidává. U 1. a 2. osoby nastává problém, jak dětem vyložit pravidlo druhé pozice. Může jim být prezentováno jednoduše jako fakt, který je potřeba si zapamatovat a dodržovat ho, nebo situaci připodobnit k „druhé pozici“ znaku „bylo“ ve znakovém jazyce, ačkoli zde tento jev není pravidelný: jedná se spíše o zjednodušení a pomůcku alespoň pro začátek a lepší zapamatování.

Psal jsem úkol.
Snídala jsem čaj a koláč.
Snídal jsi?

ÚKOL+BYLO+PSÁT
SNÍDANĚ+BYLO+ČAJ+KOLÁČ
SNÍDANĚ+BYLO?

V následujících hodinách je nutné nabytou znalost upevňovat. Různé druhy cvičení a mnoho dalších aktivit a inspirace na procvičení minulého času nalezneme v učebnici pro neslyšící „Umíme číst a psát česky“ (Macurová, 1998) a učebnicích určených cizincům: „Easy Czech Elementary“ (Štindl, 2008), „Český den“ (Matula, 2007), „Česky v Česku“ (Štindlová, 2008), „Česky, prosím I.“ (Cvejnová, 2008), „New Czech Step by Step“ (Holá, 2005).

ZÁVĚR

Má-li se neslyšící člověk plnohodnotně zařadit do slyšící většinové společnosti a uspět na trhu práce, je bezpodmínečnou nutností, aby byl funkčně gramotný: aby mu nečinila potíže psaná podoba jazyka, který většinová společnost na daném území užívá, v našem případě češtiny. Neslyšící si češtinu nemůže přirozeně osvojit, protože k tomu není smyslově vybaven. Představuje pro něj tedy druhý jazyk, jehož výuka – aby byla smysluplná – by měla být vedena (už od raného dětství) se zřetelem k jazyku prvnímu, kterým je jazyk znakový. Pokud neslyšící dítě nebude tomuto jazyku v kritickém období vystaveno, vývoj jeho osobnosti po všech stránkách tím bude nenávratně poznamenán. S výše zmíněným souvisí také nutnost šíření této problematiky do povědomí slyšící společnosti, především té její části, jež spravuje oblast výchovně-vzdělávací. Při pohledu na psanou češtinu českých neslyšících a na výzkumy šetřící jejich schopnost porozumění českým textům je na první pohled jasné, že ve způsobu, jakým byli dosud neslyšící vzděláváni, je „něco“ špatně. „Něco“, čemu přišli na kloub lingvisté již před mnoha desítkami let; co je v zahraničí v mnoha zemích respektováno, výuka je tomu uzpůsobena a školu opouštějí vzdělané neslyšící osobnosti, které ovládají psanou formu většinového jazyka na úrovni srovnatelné s úrovní jejich slyšících vrstevníků.

Základním předpokladem pro dosažení těchto výsledků je v první řadě uznání znakového jazyka jako prvního jazyka neslyšících (a samozřejmost zajistit dítěti podmínky pro jeho přirozené osvojení), zařazení tohoto jazyka do školní výuky a volba vhodné metodiky výuky psané formy jazyka slyšící společnosti. Neslyšící dítě musí být vzděláváno dvojjazyčně, protože oba jazyky – český znakový jazyk i psanou češtinu – bude v komunikaci s okolním světem používat celý život. Kontrastivní metoda, na jejímž základě by měla být výuka češtiny postavena, pomůže dětem pochopit, co je v těchto jazycích podobné a co je jiné, a pomůže také učitelům – především s výhodným rozvržením učiva a možností soustředění výkladu na ty gramatické jevy (a jejich dostatečné procvičení), u nichž se dá díky kontrastivní analýze předpokládat, že budou dětem činit potíže. Pro zdravý vývoj osobnosti neslyšícího dítěte je v této výuce velmi přínosná přítomnost neslyšícího učitele, který pro dítě představuje důležitý (nejen) jazykový vzor.

I u nás se v posledních několika letech obrací situace k lepšímu, spíše však až na středních školách v souvislosti s novou podobou státní maturitní zkoušky, která neslyšícím umožňuje konat zkoušku z češtiny jako cizího jazyka, a přípravou na ni. To samo o sobě nestačí, jakkoli pozitivně se tato skutečnost jeví. Na střední školu musí neslyšící nastoupit již s jistou jazykovou vybaveností ze základní školy. A můžeme jít ještě dál: už na základní školu by měly neslyšící děti, stejně jako děti slyšící, vstupovat s určitými všeobecnými znalostmi. Znalostmi, které mohou získat pouze prostřednictvím znakového jazyka. Zde se kruh uzavírá: pokud neslyšící děti dostanou možnost vzdělávat se prostřednictvím znakového jazyka od základní školy, výuka češtiny bude systematicky propracována a bude k ní přistupováno kontrastivně, dosáhneme kýženého výsledku: vzdělaných, funkčně gramotných a sebevědomých neslyšících osobností a jejich skutečně plnohodnotného zařazení do společnosti. Ve Švédsku (a mnoha dalších zemích) to funguje. Proč by nemohlo u nás?

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ATKINSON, R. L. a kol. *Psychologie*. Praha : Portál, 2003.
- BAKER, Ch.: *Sentences in American Sign Language*. In: Baker, Ch. - Battison, R. (eds.): *Sign Language and the Deaf Community*. 1980, s. 75-86.
- CVEJNOVÁ, J. a kol. *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)*. Praha: VÚP, 2009.
- ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha : Pražská imaginace, 1994.
- ERTING, C. J. *Acquiring linguistic and social identity: interactions of deaf children with a hearing teacher and a deaf adult*. In: Strong, M. *Learning and Deafness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- FREEMAN, R. D., CARBIN, C. F., BOESE, R. J. *Tvé dítě neslyší*. Praha : FRPSP, 1992.
- HELUS, Z.: *Vyznat se v dětech*. SPN, Praha 1987.
- HRDLIČKA, M. *Cizí jazyk čeština*. Praha : ISV, 2002.
- HRDLIČKA, M. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka : k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. V Praze : Karolinum, 2009.
- HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2010.
- HRONOVÁ, A. *Poznáváme Český znakový jazyk III. (Tvoření tázacích vět)*. Speciální pedagogika, 2002, roč. 12, c. 2, s. 113 – 123.
- HRONOVÁ, A. *Dětská řeč – analýza projevu neslyšícího dítěte*. (Diplomová práce) Praha: FF UK, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, 2004.
- HUDÁKOVÁ, A. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*. (Disertační práce) Praha : FF UK, 2008.
- HUDÁKOVÁ, A. *Jazyk je nástrojem k pochopení světa*. Gong, 1998, č. 3, s. 56 – 57.
- HUDÁKOVÁ, A. *Co a proč by se měly učit neslyšící děti? Čeština doma a ve světě*, 2002, roč. 10, č. 2-3, s. 236-273.

- HUDÁKOVÁ, A. Helena nechce hada. *Čeština doma a ve světě*, 2002, roč. 10, c. 2 – 3, s. 124 – 130.
- HYLTENSTAM, K. Non-native features in near-native speakers: On the ultimate attainment of childhood L2 learners. In HARRIS, R. J. (ed) *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam : Elsevier, 1992, s. 351–368.
- CHODĚRA, R. Didaktika cizích jazyků: Úvod do vědního oboru. Praha : Academia, 2006.
- CHOMSKY, N. A. *Language and Mind*. New York : Hartcourt Brace, 1968.
- HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988.
- JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha : Septima, 1998.
- JABŮREK, J.: Průběžná zpráva o Hamburském bilingválním školním experimentu. In: *Infozpravodaj*, 1999, č. 4, s. 22-23. FRPSP, Prospektrum 1999.
- JOHNSON, J.; NEWPORT, E. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of ESL. *Cognitive Psychology*, 1989, roc. 21, s. 60–99.
- JUNGWIRTHOVÁ, I. Jak komunikovat s malým dítětem s těžkou sluchovou vadou. In MOTEJZÍKOVÁ, J. (ed.). *Kochleární implantáty: rady a zkušenosti*. Praha: FRPSP, 2009, s. 31-49.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada publishing, 2006.
- KOMORNÁ, M. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*. 1. vyd. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. 63 s.
- KORČÁKOVÁ, J. *Chyba a učení cizím jazykům*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.
- KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha : Karolinum, 2002.
- KRASHEN, S. Lateralization, language learning, and the critical period: some new evidence. *Language Learning*, 1973, roc. 23, s. 63–74.
- KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California : 1981.

- LADO, R. *Linguistic across cultures : applied linguistics for language teachers*. 8th Ed. Michigan : Univ. of Michigan Pr., 1966.
- LENNEBERG, E. *Biological Foundations of Language*. New York : Wiley, 1967.
- LIŠKAŘ, Č. *Základy vyučování cizím jazykům*. 2. vyd. Praha : SPN, 1987.
- LIŠKAŘ, Č. *Cíl, obsah a metody vyučování cizím jazykům*. Brno : UJEP, 1979.
- MACUROVÁ, A.: ...protože já bavím spolu vypravovat (Komunikace v dopisech českých neslyšících), *Slovo a slovesnost*, 1995, roč. 56, s. 23-33.
- MACUROVÁ, A. Naše řeč? Naše řeč, 1998, roč. 81, s. 179 – 188.
- MACUROVÁ, A. Předpoklady čtení. In ŠMÍDOVÁ, M. (ed.) *Četba sluchově postižených*. Praha : FRPSP, 2000, s. 35 – 42.
- MACUROVÁ, A. Jazyk a hluchota. *Slovo a slovesnost*, 2001a, roč. 62, s. 92 – 104.
- MACUROVÁ, A. Poznáváme Český znakový jazyk (Úvodní poznámky). *Speciální pedagogika*, 2001b, roč. 11, č. 2, s. 69 – 75.
- MACUROVÁ, A. Poznáváme český znakový jazyk IV. Vyjadřování času. In: *Speciální pedagogika*. 2003, roč. 14, č. 2, s. 89-98.
- MACUROVÁ, A. Jazyky v komunikaci českých neslyšících: český znakový jazyk a psaná čeština. [online] Praha, 2006a. [cit. 2011-6-20] Dostupné na [www](http://www.nepocujuci.sk/jazyk/pj_macurova_cestina.pdf) <http://www.nepocujuci.sk/jazyk/pj_macurova_cestina.pdf>.
- MACUROVÁ, A. Komunikace, psaná čeština a čeští neslyšící. Problémy interkulturního porozumění [online]. 2006b. [cit. 2011-6-20] Dostupné na <<http://ruce.cz/clanky/63-komunikace-psana-cestina-a-cesti-neslyšici>>.
- MACUROVÁ, A. *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- MAŇÁK, J. *Alternativní metody a postupy*. Brno : Masarykova univerzita, 1997.
- MAŇÁK, J. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- Maturitní zpravodaj č. 4: Maturita žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. [online] Praha : CERMAT, 2008. [cit. 2011-6-20] Dostupné na <<http://www.novamaturita.cz/maturitni-zpravodaj-1404034090.html>>

- MOTEJZÍKOVÁ, J. Poznáváme Český znakový jazyk V. (Specifické znaky). Speciální pedagogika, 2003, roč. 13, c. 3, s. 218 – 226.
- MOTEJZÍKOVÁ, J. Vývoj znakového jazyka u neslyšících dětí. *INFO-Zpravodaj. Magazín informačního centra o hluchotě FRPSP*, 2006, roč. 14, č. 2, s. 14-16.
- PETRÁŇNOVÁ, R. Budování češtiny u malých neslyšících dětí. *Info-Zpravodaj*, 2010, roč. 18, č. 2, s. 7-9.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.. *Psychologie dítěte*. překl. E. VYSKOČILOVÁ. 4. vyd. Praha : Portál, 2007.
- PICKERSGILL, M. Bilingvismus – současná teorie a praxe. In GREGORY, S. a kol. (eds) *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha : FF UK, 2001, s. 90 - 100.
- PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995.
- PRŮCHA, J. *Učebnice - teorie a analýzy edukačního média*. Brno : Paido, 1998.
- PŘEVRÁTILOVÁ, S. *Role učitele ve vyučování*. In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2007–2009. Praha : Akropolis, 2009.
- SERVUSOVÁ, J. *Kontrastivní lingvistika - český jazyk x český znakový jazyk*. 2. vyd. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. [online]© 2008. [cit. 2011-6-20] Dostupné na www: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>>.
- SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.
- STRNADOVÁ, V. *Současné problémy české komunity neslyšících I. Hluchota a jazyková komunikace*. Praha: FF UK. Katedra českého jazyka, 1998.
- SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2000.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci : didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha : Karolinum, 1999.

ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojazyčnost u dětí – predsudky a skutečnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000.

VYSUČEK, P. *Poznááme Český znakový jazyk VI. (Specifické znaky)*. *Speciální pedagogika*, 2004, roc. 14, č. 1, s. 16 – 27.

WOLL, B. *Vývoj znakového a mluveného jazyka*. In GREGORY, S., aj. (ed.). *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Redakce překladu J. Servusová. Praha: FF UK, 2001, s. 62-71.

ZBRANKOVÁ, M. *Začátek jazykové výuky*. [online] 2005. [cit. 20.3.2011]. Dostupné na: <<http://www.rvp.cz/clanek/77/219>>.

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

SEZNAM SEKUNDÁRNÍ LITERATURY:

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

MACUROVÁ, A. Marschark, M. a kol.: *Vztahy jazyka a myšlení. Hledisko znakového jazyka a neslyšících dětí*. New York-Oxford 1997, 189 s. [recenze] *Speciální pedagogika*, 1998, roc. 8, c. 5, s. 54 – 55. [cit. 2011-3-20] Dostupné na <<http://ruce.cz/clanky/25>>.

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

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

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

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

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

SCHMIDTOVÁ, K. *Porovnání účinnosti vyučovacích metod při osvojování cizího jazyka :*

diplovová práce. UK Fakulta filozofická, 1997.

SEZNAM POUŽITÝCH UČEBNIC:

ADAMOVIČOVÁ, A. – IVANOVOVÁ, D. *Basic Czech I*. Praha : Karolinum, 2006.

CVEJNOVÁ, J. *Česky, prosím I*. Praha : Karolinum, 2008.

HÁDKOVÁ, M. *Čeština pro cizince a azylanty A1*. Brno : SOZE, 2005.

HOLÁ, L.: *NEW Czech Step by Step*. Praha : Akropolis, 2005.

HRONOVÁ, A. a kol. *Český jazyk v legendách*. Praha : Jazykovém centrum ULITA, 2007.

HRONOVÁ, K., TURZÍKOVÁ, M.: *Čeština pro cizince*. Plzeň : Fraus, 1998.

HUDÁKOVÁ, A. a kol. *Česká slovesa*. Praha : Jazykovém centrum ULITA, 2007.

MACUROVÁ, A. *Umíme číst a psát česky. (Učebnice pro neslyšící)*. Praha : Divus, 1998.

MACUROVÁ, A. - HUDÁKOVÁ, A. - OTHOVÁ, M. *Rozumíme česky. (Učebnice pro neslyšící.)* Praha : FRPSP, 2001.

MATULA, O. *Český den. Kurz českého jazyka pro azylanty navazující na Manuál pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky*. Praha : Člověk v tísni o.p.s., Projekt Varianty, 2007.

PETRÁŇOVÁ, R. *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 3. pád.* [CD-ROM] Praha : Pevnost, 2004.

PETRÁŇOVÁ, R. *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 7. pád.* [CD-ROM] Praha : Pevnost, 2006.

PETRÁŇOVÁ, R. *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 4. pád.* [CD-ROM] Praha : Pevnost, 2008.

ŠTINDL, O. *Easy Czech Elementary*. Praha: Akronym, Praha 2008.

ŠTINDLOVÁ, B. a kol. *Česky v Česku*. Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy UK : Akropolis, 2008.