

ČEŠTINA
VE VÝUCE NESLYŠÍCÍCH
– elektronický sborník –

Soubor článků sebraných k příležitosti
ukončení lektorského kurzu
pro pedagogy

ČEŠTINA

VE VÝUCE NESLYŠÍCÍCH

– elektronický sborník –

Soubor článků sebraných k příležitosti
ukončení lektorského kurzu
pro pedagogy



© Střední škola, Základní škola, Mateřská škola pro sluchově postižené, Výmolova 169,
Praha 5, 150 00 – Jazykové centrum Ulita, 2011.



Praha & EU: Investujeme do vaší budoucnosti.
Projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem.

Tato publikace vznikla v rámci projektu OPPA Brána k jazykům – motivace funkční gramotnosti u žáků a studentů se sluchovým postižením, zvyšování profesního rozvoje jejich učitelů a dalších pracovníků ve školství. V rámci tohoto projektu byly vytvořeny tyto další publikace: Čtení nás baví, Učíme se (nejen) česky, Topografie a morfologie jednotlivých zubů v zubní čelisti, Starověké Řecko (Úvod do dějin a Řecká kultura), Český znakový jazyk pro pedagogy (I.–III.).

Sborník sestavily: PhDr. Anna Cícha Hronová, Mgr. Radka Zbořilová.
Jazykovou korekturu provedla: Mgr. Petra Slánská Bímová.

© Střední škola, Základní škola, Mateřská škola pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5, 150 00
– Jazykové centrum Ulita, 2011.

©Grafický design a sazba: Hedvika Marešová

ISBN: 978-80-87526-05-7

OBSAH

Úvod	4
I. Vybrané otázky výuky češtiny u neslyšících žáků a studentů	5
Výuka českého znakového jazyka na školách pro sluchově postižené jako východisko k dalšímu jazykovému vzdělávání neslyšících dětí (<i>Romana Petráňová</i>)	6
Na výuku psané češtiny (i) kontrastivně? (<i>Alena Macurová</i>)	15
Možnosti využití českého znakového jazyka ve výuce češtiny pro neslyšící	20
(<i>Jan Andrejsek, Anna Lacinová, Pavlína Marešová</i>)	
Role neslyšícího pedagoga ve výuce neslyšících dětí, spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga	24
(<i>Radka Zbořilová</i>)	
Chyba a práce s chybou ve výuce češtiny jako cizího jazyka (<i>Marie Komorná</i>)	28
Korpus psané češtiny českých neslyšících (<i>Diana Benediktová</i>)	37
II. Anotace vybraných přednášek lektorského kurzu Čeština ve výuce neslyšících a další podněty k zamyšlení	39
Přehled učebnic češtiny pro cizince	40
(anotace zpracovaly: <i>Anna Cícha Hronová, Lucie Břínková, Klára Čížková, Martina Hudečková</i>)	
Referenční úroveň A1 – B2 (čtení a psaní)	49
(anotaci zpracovaly: <i>Anna Cícha Hronová, Klára Čížková, Veronika Fuková</i>)	
Společný evropský referenční rámec pro jazyky, rámcové vzdělávací programy, nové pojetí maturitní zkoušky – tři nové impulsy k zamyšlení nad výchovou a vzděláváním neslyšících žáků	52
(<i>Andrea Hudáková</i>)	
Vybrané otázky prezentace české gramatiky	55
(anotaci zpracovaly: <i>Anna Cícha Hronová, Klára Čížková, Martina Hudečková</i>)	
Proč mít přehled o prezentaci gramatiky češtiny jako cizího jazyka?	58
(<i>Marie Komorná</i>)	
Možnosti parcelace gramatiky	61
(anotaci zpracovala: <i>Klára Čížková</i>)	
Parcelace gramatiky – možnost funkčního rozvíjení psané češtiny českých neslyšících?	63
(<i>Anna Cícha Hronová</i>)	
Možnosti signální gramatiky	69
(anotaci zpracovaly: <i>Anna Cícha Hronová, Martina Hudečková</i>)	
Role vizuálních prvků ve výuce češtiny pro neslyšící	72
(<i>Radka Faltínová</i>)	
Lingvodidaktická prezentace vidu ve výuce češtiny jako cizího jazyka	80
(anotaci zpracovaly: <i>Anna Cícha Hronová, Martina Hudečková</i>)	
Kategorie vidu ve výuce češtiny pro neslyšící	82
(<i>Kateřina Červinková Houšková</i>)	
Nástin možné úpravy popisu referenčních úrovní A1 a A2 pro koncepci výuky češtiny neslyšících žáků na ZŠ – vstupní otázky a komentáře (<i>Romana Petráňová</i>)	84
III. Zkušenosti neslyšících pedagogů s výukou češtiny	92
(<i>Zuzana Hájková, Radka Nováková, Monika Novotná, Markéta Spilková, Lucie Štefková, Markéta Zelenková</i>)	
Seznam učebních materiálů	99

Vážení kolegové,

jsme rádi, že se do vašich rukou dostává tento sborník. Motivem jeho vzniku byl cyklus přednášek nazvaný Čeština ve výuce neslyšících, který proběhl v letech 2009 až 2010.

Vzdělávacím záměrem tohoto kurzu bylo představit specifika výuky češtiny jako cizího jazyka, zprostředkovat setkání učitelů češtiny, kteří se zabývají didaktickými otázkami a výukou češtiny jako cizího jazyka pro neslyšící a formou praktických workshopů společně přemýšlet o možnostech, jak tyto nabyté znalosti aplikovat do vyučovací praxe ve výuce češtiny pro neslyšící.

V rámci přednášek a díky lektorům češtiny jako cizího jazyka (zejména z Ústavu jazykové a odborné přípravy (ÚJOP) a Ústavu bohemistických studií (ÚBS) při UK) se účastníci kurzu seznámili např. s tím, jak je možné prezentovat vybrané oblasti české gramatiky (výklad českého deklinačního systému, české konjugace, předložek, aspektu, užití perfektivních a imperfektivních sloves ve výuce češtiny pro cizince a další), a s tím, jak jsou tyto oblasti české gramatiky zpracovány v učebnicích češtiny pro cizince; co je to lingvistická a pedagogická gramatika, gramatické minimum, gramatické pravidlo, parcelace a simplifikace gramatických jevů nebo spirálový výklad gramatiky; co je to signální gramatika, k čemu slouží a jakou roli v učebnicích cizích jazyků zaujímá vizuální složka při prezentaci gramatiky; nebo to, jak souvisí výuka češtiny pro neslyšící s referenčními úrovněmi ovládnutí jazyka a jaké jsou požadavky kladené na dovednost čtení a psaní, kterých je třeba dosáhnout na jednotlivých úrovních podle dokumentu s názvem Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ). V průběhu celého konání kurzu měli účastníci možnost postupně se seznamovat se současnými (a na českém trhu více či méně dostupnými) učebními materiály a učebnicemi češtiny pro cizince. Setkali se a měli možnost diskutovat s odborníky, kteří se již řadu let zabývají oblastí výuky češtiny jako cizího jazyka, mezi nimi např. s doc. PhDr. Milanem Hrdličkou, CSc., který působí ve funkci ředitele Ústavu bohemistických studií FF UK, s Mgr. Barborou Štindlovou, která působí na Technické univerzitě v Liberci, s Mgr. Marií Kestránkovou, která v době konání lektorského kurzu působila v CERMATu (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání) nebo s Mgr. Danou Hůlkovou Nývltovou, Ph.D., vedoucí dalšího vzdělávání pedagogů na Ústavu odborné jazykové přípravy při UK.

Podnětné bylo také díky různorodému složení účastníků kurzu (slyšící a neslyšící pedagogové češtiny z různých stupňů škol, studenti FF UK) sdílet společný prostor pro diskuzi, seznámit se s problémy, které řeší kolegové z nižšího či vyššího stupně vzdělávání, přemýšlet o možnostech lepší provázanosti obsahu učiva na 1., 2. a 3. stupni vzdělávání.

Byla by škoda, aby nově nabyté poznatky zůstaly jen v úzké skupině těch, kteří se mohli lektorského kurzu zúčastnit. (Podmínky stanovené projektem nám neumožnily podpořit a k účasti v kurzu vyzvat jiné pedagogy a studenty než ty, kteří působí/studují na území hl. města Prahy.) Rozhodli jsme se proto uspořádat a pro potřeby všech, kteří se zabývají výukou češtiny pro neslyšící, vydat tento elektronický sborník s názvem Čeština ve výuce neslyšících. Obsah sborníku je uspořádán do tří oddílů. První z nich je věnovaný obecným otázkám, které se vztahují k jazykové výchově českých neslyšících žáků a studentů na školách pro sluchově postižené. V druhém oddílu přinášíme anotace vybraných přednášek, které se uskutečnily v rámci výše jmenovaného vzdělávacího programu. Za každou anotaci přednášky připojujeme zamyšlení nad tím, jaký měl přednesený příspěvek význam z hlediska svého obsahu pro učitele češtiny pro neslyšící. Do druhého oddílu zahrnujeme také vybrané anotace učebnic češtiny jako cizího jazyka, které doporučujeme jako vhodný zdroj dalších cvičení a aktivit využitelných ve výuce českého jazyka pro neslyšící. Třetí oddíl tohoto sborníku tvoří rozhovory s našimi neslyšícími kolegy, kteří mají zkušenosti s výukou češtiny na různých stupních vzdělávání. V závěru publikace nalezne čtenář seznam bibliografie všech učebních materiálů, k nimž se odvolávají autoři jednotlivých příspěvků uvedených v tomto sborníku.

Dále je nutné zdůraznit, že veškeré články publikované v tomto sborníku se vyjadřují výhradně k otázkám výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka u českých neslyšících žáků a studentů základních, středních a vysokých škol. Za neslyšící považujeme osoby s malými či žádnými zbytky sluchu, které nemají přístup k mluvenému jazyku sluchem, a to ani s využitím moderních kompenzačních pomůcek.

Na vzniku tohoto sborníku se podíleli především frekventanti vzdělávacího kurzu Čeština ve výuce neslyšících, a to bez nároku na adekvátní honorář za odvedenou práci. Za to jim všem patří velký dík. Poděkování patří také studentkám oboru Čeština v komunikaci neslyšících FF UK (zejména slečně Lucii Břínkové), které se podílely na technickém zpracování rozhovorů s neslyšícími kolegy a ve spolupráci s editorkami tohoto sborníku zpracovaly anotace vybraných přednášek a učebnic češtiny. V neposlední řadě děkujeme samotným přednášejícím, kteří svolili s uveřejněním anotací ze svých přednášek.

Naším největším přáním je, abyste při čtení následujících stran našli mezi příspěvky nové informace a poznatky, které následně dokážete zúročit ve své současné či budoucí pedagogické praxi ve prospěch neslyšících žáků a studentů. Nově nastavená kritéria úspěšnosti či neúspěšnosti studentů při státní maturitní zkoušce z českého jazyka budou mj. zrcadlem toho, zda je dokážeme na tuto zkoušku dobře připravit.

PhDr. Anna Cícha Hronová
Mgr. Radka Zbořilová



**I. VYBRANÉ OTÁZKY VÝUKY ČEŠTINY
U NESLYŠÍCÍCH ŽÁKŮ A STUDENTŮ**

VÝUKA ČESKÉHO ZNAKOVÉHO JAZYKA NA ŠKOLÁCH PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ¹ JAKO VÝCHODISKO K DALŠÍMU JAZYKOVÉMU VZDĚLÁVÁNÍ NESLYŠÍCÍCH DĚTÍ

Romana Petráňová

PhDr. Romana Petráňová, Ph.D., se problematikou výuky češtiny jako cizího jazyka pro neslyšící zabývá již řadu let. Nejprve jako učitelka českého jazyka na 2. stupni ZŠ, dále jako autorka interaktivních učebních materiálů pro neslyšící v českém znakovém jazyce – předložky (3., 4., 7. pád). V současné době působí v Ústavu českého jazyka a teorie komunikace na FF UK. Dlouhodobě je zapojena do projektů realizovaných Českou komorou tlumočnicků znakového jazyka, Jazykovým centrem Ulita a Pevností – Českým centrem znakového jazyka.

V předkládaném článku se zabývá otázkami výuky českého znakového jazyka na školách pro sluchově postižené. Shrnuje poznatky o tom, proč volit tento jazyk jako jazyk učební komunikace; přemýšlí o obsahu a koncepci předmětu Český znakový jazyk na školách pro sluchově postižené v souvislosti s dokumentem Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání; představuje čtenářům vybrané typy zahraničních testů, které slouží jako evaluační nástroje pro zjišťování kompetencí neslyšících žáků v daných národních znakových jazycích.

Od počátku 90. let 20. století k nám společně s dalšími společenskými změnami proniká také otevřenější pohled na způsob vzdělávání osob s vadami sluchu. Do té doby výlučné postavení oralismu a později také metod totální (simultánní) komunikace začíná v našich školách ztrácet na své jistotě. Děje se tak díky vzrůstajícím poznatkům o znakových jazycích ve světě² i díky prvním výsledkům výzkumu českého znakového jazyka. Současně se k nám dostávají také praktické zkušenosti i teoretická východiska nového typu vzdělávání, tzv. **bilíngválního modelu**.

Právě posledně zmiňovaný způsob vzdělávání na školách pro žáky s vadami sluchu s sebou přináší především nový pohled na **jazykovou výchovu** neslyšících žáků. Ta je charakteristická tím, že menšinový jazyk, tj. **znakový jazyk** (dále jen ZJ), se stává jazykem učební komunikace³ a zároveň je na těchto školách vyučován jako samostatný předmět. Gramotnost v menšinovém jazyce se tak stává „první gramotností“ takto bilíngválně vzdělávaných dětí. Většinový jazyk, tj. v našem případě češtinu, chápe tento systém jako jazyk druhý, kterému se žáci učí až na základě znalosti znakového jazyka.

K takovému způsobu vzdělávání se v naší zemi přihlásilo hned několik škol pro žáky s vadami sluchu.⁴ Při koncepci svého školního vzdělávacího plánu (dále jen ŠVP) mohly navázat na poznatky a zkušenosti ze zahraničí, kde testování modelu bilíngválního vzdělávání existuje již od 80. let 20. století. Jedná se především o bilíngvální školy v USA, z Evropy je u nás nejvíce známý skandinávský model⁵ a model hamburský.⁶

Zcela základním předpokladem existence bilíngválních škol u nás však bylo legislativní uznání práva neslyšících na používání ZJ, vzdělávání s využitím ZJ a výuku ZJ. Tato podmínka byla naplněna nejprve zákonem č. 155/1998 Sb., o znakové řeči⁷, a o deset let později zákonem č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Na některých našich školách již od přelomu let 1999/2000 pracovali neslyšící pedagogové, asistenti a další zaměstnanci, kteří neslyšícím žákům zprostředkovávají přirozený jazykový a kulturní vzor.

Pro naše další uvažování o významu českého znakového jazyka jako prostředku, ale i dílčího cíle jazykového vzdělávání neslyšících dětí je důležité mít na zřeteli rozdíl jednotlivých bilíngválních modelů – jak o nich mluví A. Macurová (1994): Tzv. **asililační model** bilíngválního vzdělávání používá menšinový jazyk pouze jako způsob překlenutí propasti mezi domovem a školou, a je proto používán především u dětí v nižších třídách. Naopak **pluralistický bilíngvální model** přisuzuje znakovému jazyku stejnou hodnotu jako jazyku slyšící většiny. Znakový jazyk se na školách tohoto typu používá po celou dobu školní docházky (Macurová, 1994).

Postavení ZJ, jeho funkce a míra užití v učebním procesu se u těchto modelů liší, a tím se liší i podoba jazykového vzdělávání neslyšících dětí.

Význam znakového jazyka ve výuce

Položme si nyní otázku, čím je znakový jazyk pro neslyšící děti? Obecně se uvádí, že pouze u 5–10% z nich můžeme hovořit o ZJ jako o jazyku mateřském.⁸ Proč tedy volit právě tento jazyk jako jazyk učební komunikace?

Hlavním důvodem je, že ke znakovému jazyku jsou neslyšící lidé fyziologicky lépe vybaveni. V něm mohou bez překážek poznávat vnější i svůj vnitřní svět, učit se v něm tomuto světu i sobě samému rozumět a pojmenovávat jej. Je to jazyk, ve kterém si osvojují znalosti, dovednosti a návyky potřebné pro život; jazyk, který jim **umožňuje kognitivní, sociální a vzdělávací rozvoj**. Znakový jazyk jako jazyk učební komunikace umožňuje poskytnout neslyšícím ve všech učebních a pracovních předmětech výuku, která je obsahově na stejné či podobné úrovni jako výuka slyšících vrstevníků. Můžeme tak u neslyšících dětí hovořit o věkově přiměřeném vývoji komunikačních schopností a doved-

ností (samozřejmě v závislosti na jejich individuálních předpokladech). Jak píše A. Macurová (1994, s. 15): „užívání menšinového jazyka jako jazyka učební komunikace od samého začátku školní docházky předejde kognitivnímu zaostávání menšinového dítěte a zmírní případný kulturní šok přechodu rodina – škola“.

Věkově přiměřená znalost prvního, byť menšinového jazyka se pro neslyšící děti následně stává **základem pro kvalitní osvojení si jazyka většinového**.⁹ Jedním z důvodů úspěchu bilingválního modelu vzdělávání je také striktně **oddělené užívání obou jazyků**. To má za následek zamezení souběžnému užívání obou jazyků a tím i „míchání“ jejich gramatik (u nás velmi známá tzv. znakovaná čeština). Ve výsledku se tak percepce i produkce menšinového, ale samozřejmě i většinového-psaného jazyka u neslyšících dětí zlepšuje.

Za největší přínos bilingválního programu na školách pro žáky s vadou sluchu lze považovat kvalitativně lepší **míru osvojení jazyka většinové společnosti**, rozvinutí schopnosti číst s porozuměním a produkovat obsahově bohaté a gramaticky správné texty.¹⁰

Český znakový jazyk (dále jen ČZJ) jako součást vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace

Při určování východisek, cílů a obsahu předmětu Český znakový jazyk je základním a výchozím kurikulárním dokumentem **Rámcový vzdělávací program** (dále jen RVP),¹¹ který je závazný pro všechny základní školy, včetně škol pro sluchově postižené.¹²

RVP (v části D, kapitole 8 nazvané *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*) popisuje možnost zařazení předmětu Znakový jazyk takto „Na úrovni ŠVP je možné přizpůsobit a upravit vzdělávací obsah základního vzdělávání pro tyto žáky tak, aby bylo dosahováno souladu mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi těchto žáků. Ze stejného důvodu je možno stanovit i odlišnou délku vyučovací hodiny. Do ŠVP se zařazují **speciální vyučovací předměty** a předměty speciálně pedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám žáků podle druhu zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění. Jde zejména o logopedickou péči, **znakový jazyk**¹³, prostorovou orientaci a samostatný pohyb zrakově postižených, zrakovou stimulaci, práci s optickými pomůckami, čtení a psaní Braillova písma, zdravotní tělesnou výchovu, komunikační a sociální dovednosti apod.“

Vytvoření samostatného předmětu Český znakový jazyk na školách pro sluchově postižené s sebou však přináší otázky nad jeho ukotvením, obsahem, koncepcí a v neposlední řadě také nad způsobem a nástroji hodnocení jeho znalosti.

Jednou z devíti vzdělávacích oblastí **RVP ZV** (Rámcový program pro základní vzdělávání) je oblast s názvem **Jazyk a jazyková komunikace**, která se dále skládá ze vzdělávacích oborů Český jazyk a Cizí jazyk.¹⁴ Do této vzdělávací oblasti by měl, domnívám se, patřit vzdělávací obor Český znakový jazyk.¹⁵

Pokud bychom při uvažování nad obsahem ČZJ dále vycházeli z dané struktury RVP ZV, měla by být každá vzdělávací oblast, tedy i oblast Jazyk a jazyková komunikace, vymezena tzv. charakteristikou vzdělávací oblasti. Ta by v případě bilingválních škol pro žáky s vadou sluchu měla být charakteristikou s jasně definovaným postavením a suverenitou obou jazyků: českého znakového jazyka a českého jazyka, a to jak v systému jazykového, tak i základního vzdělávání na obou stupních škol.¹⁶ Takové jasné vymezení oboru ČZJ na úrovni RVP ZV chybí, jeho vyjádření a popis je úkolem a cílem **školních vzdělávacích programů** jednotlivých bilingválně zaměřených škol.

Ve zmíněné charakteristice vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace by dále měla být definována návaznost a propojenost mezi oborem Český jazyk a Český znakový jazyk, a to při plném zachování autonomie a suverenity těchto jazyků.¹⁷ V neposlední řadě by měla být explicitně vyjádřena také návaznost mezi 1. a 2. stupněm ZŠ, a to jak v českém znakovém jazyce, tak v českém jazyce.

Český znakový jazyk jako samostatný předmět

Jak již bylo řečeno, popis a charakteristika **cílového zaměření vzdělávací oblasti** samostatného předmětu Český znakový jazyk na základních školách pro žáky s vadami sluchu musí vycházet z RVP ZV a jeho zpracování pro obor Český jazyk¹⁸. Návrh přizpůsobení tohoto dokumentu povaze a charakteru českého znakového jazyka předkládám níže, nebyl to však primární záměr tohoto článku. Naopak se domnívám, že je námětem k další diskuzi.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková výchova pro obor Český znakový jazyk:

Předmět Český znakový jazyk směřuje k utváření a rozvoji klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- chápání českého znakového jazyka jako svěbytného historického jevu, v němž se odráží historický a kulturní vývoj neslyšících
- rozvíjení pozitivního vztahu k českému znakovému jazyku a jeho chápání jako potenciálního zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství
- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako bohatého mnohotvárného prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů
- zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci intrakulturní i interkulturní komunikace

- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými prameny různého zaměření
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání dále vymezuje tzv. **vzdělávací obsah** každého konkrétního vzdělávacího oboru, ve kterém stanovuje očekávané výstupy a učivo. Děje se tak pro 1. stupeň ZŠ: 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník) a pro 2. stupeň ZŠ.

Stanovení vzdělávacího obsahu předmětu Český znakový jazyk by mělo jistě vycházet z výsledků odborných studií lingvistů, rodilých i nerodilých mluvčích ZJ, s dobrou znalostí českého znakového jazyka a kultury neslyšících, dále předškolních i školních pedagogů, speciálních pedagogů a dalších odborníků tak, aby výuka znakového jazyka probíhala v promyšleném, systematicky navazujícím systému, který by odpovídal psychickému vývoji dítěte a přirozeným vývojovým etapám osvojování ZJ. Významné zkušenosti by v tomto směru mohli podat ti odborníci, kteří se před několika lety podíleli na tvorbě školních vzdělávacích programů škol, které se hlásí k bilingválnímu vzdělávacímu programu u nás. Současně by bylo přínosné analyzovat několikaleté zkušenosti a výsledky, které tento vzdělávací program přinesl. Přínosná by byla také studie, která by vzdělávací obsahy předmětu Český znakový jazyk v ŠVP jednotlivých škol hlásících se k bilingválnímu vzdělávání porovnála. Takové srovnávací práce však zatím nemáme k dispozici.

Současně lze říci, že podoba tohoto předmětu bude vždy dána jednak mírou pokročilosti výzkumu znakového jazyka, jednak počtem kvalifikovaných, lingvisticky i pedagogicky způsobilých učitelů ZJ, nejlépe rodilých mluvčích českého znakového jazyka.

Pokud bychom zde přesto měli pro ilustraci naznačit možnou podobu vzdělávacího obsahu předmětu Český znakový jazyk, vycházejíce při tom z RVP ZV a vzdělávacího obsahu pro předmět Český jazyk, mohli bychom jeho první specifickou složku nazvanou Komunikační výchova charakterizovat na příkladu 1. období 1. stupně (1.–3. třída) takto:

Žák:

- rozumí sdělení přiměřené náročnosti a rozsahu v ČZJ
- rozumí pokynům přiměřené složitosti v ČZJ
- respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru (společenský styk neslyšících)
- pečlivě produkuje výpověď/sdělení v ČZJ, opravuje se při nesprávném či nepřesném vyjádření (snaží se o preciznost v provádění jednotlivých znaků)
- volí vhodné komunikační prostředky ve škole i při mimoškolní činnosti
- na základě vlastních prožitků tvoří vlastní krátký projev v ČZJ
- seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh v ČZJ

Druhou specifickou složkou tohoto předmětu je Jazyková výchova. V té by žáci měli získávat vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování českého znakového jazyka. Dále by se měli učit poznávat a rozlišovat i jeho další regionální varianty. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností by se měly uplatňovat a prohlubovat i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídít je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění. Český znakový jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání informací, ale i předmětem poznávání.¹⁹

Jak konkrétně tyto cíle naplnit? Pro čtenářovu představu uvádím obsah ČZJ – Jazykové výchovy, který je uvedený ve ŠVP „Vzhůru ke vzdělání!“ zmíněné ZŠ pro sluchově postižené v Praze – Radlicích (pro 1.–4. ročník ZŠ)²⁰:

Český znakový jazyk – Jazyková výchova:

- Rozvoj znakového vnímání
- Vizualizace skutečností pomocí obrázků
- Znak jako jednotka komunikace v českém znakovém jazyce
- Rozvoj slovní zásoby
- Preciznost v provádění jednotlivých znaků
- Precizní dodržování základních parametrů znaku (tvar rukou, pohyb a místo artikulace)
- Tvary dvojrůční prstové abecedy
- Společenský styk neslyšících: pozdrav, poděkování, omluva, prosba
- Základní pravidla slušného chování u neslyšících
- Sledování a vyprávění krátkých pohádek a příběhů
- Dvojrůční prstová abeceda a její význam v komunikaci neslyšících

- Základní parametry znaku (tvar rukou, pohyb a místo artikulace)
- Znak jako nositel několika významů
- Nemanuální složka komunikace (mimika, postavení horní poloviny těla)
- Nemanuální složka komunikace při tvoření otázek, záporu, rozkazu, přání
- Tvoření otázek, tvoření odpovědí
- Pořádek znaků ve výpovědi
- Základní komunikační pravidla neslyšících, zdvořilé chování
- Odlíšnost českého znakového jazyka od pantomimy
- Návštěva dětského divadelního představení pro neslyšící
- Základní pravidla překladu z českého jazyka do českého znakového jazyka a opačně
- Pojmenování osob, zvířat a věcí
- Osobní a přivlastňovací zájmena
- Správné tvoření různých typů otázek
- Práce s topografickým prostorem (značkovací prostor pro reálné prostorové vztahy), seznámení se s prostorem syntaktickým
- Vlastní produkce a její sebehodnocení
- Vlastní jména – jejich tvoření a význam v kultuře neslyšících
- Seznámení se slovesy. Tvoření výpovědí se slovesy prostými
- Slovesný čas, tvoření času budoucího, přítomného a minulého
- Zájmena

Testování znalosti českého znakového jazyka na školách

Jsou-li stanoveny jednotlivé vzdělávací oblasti, charakteristiky jejich oborů, jejich cílové zaměření, klíčové kompetence a konečně i vzdělávací obsah pro každý předmět, pak by měl být vypracován také promyšlený systém hodnocení požadovaných znalostí a dovedností. Myslím tím nástroje testování s jasně stanovenými kritérii.

V případě vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace víme, že RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) jako orientační (nezávazné) a na konci 5. ročníku a 9. ročníku jako závazné.²¹ V tomto duchu bychom se měli ptát, jakým způsobem testovat znalost českého znakového jazyka u našich neslyšících dětí. Dosud v našich podmínkách takový nástroj, test, soubor testů k dispozici nemáme. Inspirovat se však můžeme v zahraničí, především ve Velké Británii a v USA.

Pro testování úrovně znalosti národního znakového jazyka u neslyšících dětí v zahraničí bylo v posledních dvaceti letech vyvinuto několik testů, které jsou využívány k hodnocení úrovně znalosti národního znakového jazyka na školách pro neslyšící. Jedná se především o testy: BSL – RST, ASLAI, ASL – PA, TASL, NGT – OP, PARST a další (Haug, T. In Baker, A.; Woll, B., 2008).²²

Pojďme si nyní některé testy v krátkosti představit.²³

1. Testy vytvořené ve Velké Británii pro testování znalosti britského znakového jazyka (dále jen BSL)

BSL – RST (Receptive Skills Test)²⁴

V roce 1999 byl ukončen několikaletý vývoj testu, který je nazýván BSL – RST (test receptivních dovedností v britském znakovém jazyce). Jeho autorkami jsou Rosalind Hermanová, Sallie Holmesová a Bencie Wollová ze City University London.

Jedná se o test receptivních dovedností v britském znakovém jazyce u dětí ve věku 3 (4) – 11 (13)²⁵ let se zaměřením na porozumění vybraným morfologickým a syntaktickým jevům BSL.

Test se skládá ze dvou částí. První část, tzv. slovníková, si ještě před zahájením samotného testu klade za cíl zjistit, které regionální varianty BSL je jednotlivý respondent uživatelem (zda varianty užívané v severní části Velké Británie či varianty užívané v její jižní části). To zjišťuje tak, že objekty na obrázku, se kterými se také následně pracuje ve druhé části testu, mají děti pojmenovat konkrétní variantou v britském znakovém jazyce. Tato část testu klade určité nároky na lingvistické znalosti zadavatele testu.

Druhá, hlavní část testu receptivních dovedností si klade za cíl posoudit znalost morfosyntaktických pravidel BSL. Celá tato část existuje ve dvou regionálních variantách BSL. Právě podle výsledku první části testu je dítěti předložena ta varianta BSL, jejíž je uživatelem. Materiál této části testu je připraven celý na DVD. Skládá se z celkem 40 video-sequencí – sdělení ve ZJ, které jsou očíslovány a řazeny za sebou podle obtížnosti. Tvůrci využili systém postupného

stmívání obrazovky, takže dítě má dostatek času připravit se na začátek a reagovat po ukončení sdělení. To probíhá celé v britském znakovém jazyce a figurantem je dospělý neslyšící. Správné porozumění shlednuté větě v BSL dítě dokládá výběrem odpovídajícího znázornění ze čtyř barevných obrázků, které má k dispozici v přiložené tištěné brožurce. Například: věta v BSL „Auto stojí před domem.“; nabízené obrázky: 1) Auto stojí za domem. 2) Auto stojí. 3) Auto stojí vedle domu. 4) Auto stojí před domem. Umístění správné odpovědi-obrázku na stránce je zcela náhodné.

Test trvá cca 12–20 minut, podle individuální potřeby respondenta zařadit krátkou přestávku mezi jednotlivými otázkami. Hodnocení každé položky je jednoduché, vždy je možno vyplnit pouze správně – špatně. Po vyhodnocení všech odpovědí je určeno skóre respondenta, které závisí na poměru správných a chybných odpovědí dítěte vzhledem k jeho věku.

Test byl původně vytvořen s pomocí 41 neslyšících dětí neslyšících rodičů. Jeho standardizace proběhla následně na vzorku 135 neslyšících dětí, které byly pečlivě vybrány – všechny byly od raného věku vystaveny znakovému jazyku, byly také jeho uživateli, i když jejich zkušenosti s BSL byly různé – část z nich měla neslyšící rodiče; jinou část tvořili frekventanti bilingválního modelu vzdělávání, ale jejich rodiče byli slyšící; další část tvořily děti navštěvující školu s totální komunikací.

V několika dalších letech po zveřejnění testu přicházely autorkám testu další skórovací listy (celkem 162), které porovnávaly s výsledky dětí z první skupiny (135 dětí). Zajímavé je, že první skupina měla mnohem lepší výsledky než ta druhá. Dále se ukázalo, že skóre dětí z neslyšících rodin bylo u obou skupin (první i druhé) přibližně stejné. Výrazné rozdíly se však objevily u dětí ze slyšících rodin. Autorky dále zjistily, že děti z první skupiny začaly první znaky v BSL produkovat již ve věku 1,5 let, zatímco děti ze druhé skupiny až ve věku 3,4 let.

Úpravou a přizpůsobením tohoto testu vznikly obdoby testu i pro další znakové jazyky: jako první pro americký znakový jazyk (dále jen ASL) vznikl test ASL – RST (ASL – Receptive Skills Test – Test receptivních dovedností v americkém znakovém jazyce).

Cílem testu v USA je sledovat vývoj amerického znakového jazyka u neslyšících dětí, které se vzdělávají v bilingválních modelech vzdělávání. Souhrnnou zprávu o pilotním testování pomocí tohoto testu podávají Charlotte Ennssová a Kyra Zimmerová z University of Manitoba, 2009.²⁶

Dále byly dosud vypracovány obdoby testu přizpůsobené italskému ZJ, francouzskému ZJ, australskému ZJ, dánskému ZJ a německému ZJ.

Assessing BSL Development: Production Test²⁷

Další test pro BSL byl vyvinut v roce 2004 v Londýně. Jeho autory jsou Rosalind Hermanová, Nikola Groveová, Sallie Holmesová, Gary Morgan, Hilary Sutherlandová a Bencie Wollová.

Test hodnotí schopnost neslyšících dětí zapamatovat si a strukturovat vyprávění v britském znakovém jazyce a jejich schopnost správně používat gramatiku BSL. Zkoumá tedy úroveň produkce v britském znakovém jazyce (převyprávění shlednutého příběhu), a to se zaměřením na správné používání gramatiky BSL. Současně doplňujícím způsobem zkoumá receptivní dovednosti dětí získané již v testu BSL – RST. Test je určen všem neslyšícím dětem ve věku 4–14 let, které používají nebo se učí BSL, případně bilingválním slyšícím dětem, které BSL používají jako hlavní dorozumívací prostředek. V roce 2009 byl tento test upraven pro použití také v USA a v Kanadě.

Test mohou používat neslyšící i slyšící profesionálové se znalostí BSL, kteří však před jeho používáním musí projít čtyřdenním kurzem, ve kterém se učí, jak test používat, jak jej vyhodnocovat, jak vyplňovat skórovací listy apod.

2. Testy vytvořené v USA pro testování znalosti amerického znakového jazyka (dále jen ASL)

Test ASL – PA (American Sign Language Proficiency Assessment)²⁸

Test ASL – PA byl vyvinut v roce 1999 v rámci širšího výzkumného projektu, na kterém spolupracovali S. Maller, S. Singleton, T. Wix a S. Supalla z University of South Florida. Cílem výzkumného týmu bylo vytvořit nástroj posouzení úrovně znalostí a expresivních dovedností široké škály morfosyntaktických jazykových struktur ASL u neslyšících dětí slyšících rodičů. Test je určen pro děti ve věku od šesti do dvanácti let.

Vytvoření tohoto testu bylo motivováno absencí adekvátního způsobu testování, který by monitoroval proces osvojování ASL u neslyšících dětí. Z tohoto důvodu je testu ASL – PA u jednoho dítěte užíváno opakovaně, v určitých časových intervalech. Porovnáváním takto získaných výsledků lze následně zjistit a popsat míru pokroku v osvojování si ASL.

Test ASL – PA je charakterizován jako screeningový test, na jehož základě lze stanovit stupeň znalosti a osvojení ASL. Výsledky testu nepodávají ucelenou představu či hloubkovou analýzu, v jaké oblasti se vyskytují případné jazykové problémy.

Autoři při přípravě testu zohlednili sedmnáct studií o osvojování jazykových struktur u dětí. Z nich identifikovali 8 morfosyntaktických struktur ASL, které uspořádali do pořadí, v jakém si je děti osvojují. Dále z těchto studií vybrali 23 jazykových jevů, které se vyskytují napříč zmíněnými osmi jazykovými strukturami. Validita obsahu byla potvrzena empirickou studií. Ta sestávala ze sběru jazykového materiálu (natočeného na video) čtyř neslyšících dětí neslyšících rodičů ve věku 6, 8, 10 a 12 let věku, a to ve třech různých formách zadání:

- 1) Rozhovor
(Hodnotitel položil dětem dvě otázky, které měly vyprovokovat jejich přirozenou konverzaci. Povaha těchto otázek vyžadovala podrobnější odpověď ze strany dětí.)
- 2) Peer interakce
(Dvě děti si vzájemně kladly otázky a odpovídaly na ně.)
- 3) Přepravění příběhu
(Děti měly za úkol přepravět shlédnutý kreslený příběh.)
Analýza tohoto materiálu ukázala, že alespoň jeden z oněch 23 gramatických jevů byl použit alespoň jedním ze čtyř dětí alespoň v jedné formě úkolu.

Hodnocení testu, resp. jeho bodové hodnocení (1.–3. stupeň úrovně znalosti ASL) bylo vytvořeno na základě analýzy vzorku 80 neslyšících dětí, které byly dále rozděleny do tří skupin:

- a) neslyšící děti neslyšících rodičů
- b) neslyšící děti slyšících rodičů, u kterých byl ASL užíván ve výchově
- c) neslyšící děti slyšících rodičů, které používaly znakovanou angličtinu, s malým kontaktem s dospělými neslyšícími či neslyšícími vrstevníky

Zkoumání obtížnosti jednotlivých 23 jazykových jevů proběhlo pouze na základě výsledků skupiny neslyšících dětí neslyšících rodičů.

Test ASL – PA vyhodnocují odborníci-lingvisté s velmi dobrou znalostí ASL. Minimálně 15 % testu hodnotí vždy další hodnotitel. Koeficient hodnověrnosti testu je vysoký (činí 0,81).

Test ASLAI²⁹

Tento test byl vyvinut na Bostonské univerzitě Robertem Hoffmeisterem a kol. v roce 1988 s cílem získat nástroj pro posouzení znalosti jazykových struktur ASL (produkci i porozumění). Test byl využit v rámci širšího výzkumného projektu, který zkoumal vztah znalosti ASL jako prvního jazyka neslyšících dětí a gramotností těchto dětí v angličtině, tj. v jejich druhém jazyce. Test ASLAI je určen dětem ve věku 8–16 let a má osm kategorií:

A. Expresivní část testu

- 1) Real Object (RO)
Cílem této kategorie je posoudit míru a správnost užití klasifikátorů, jejich uspořádání v prostoru, dále užití klasifikátorů u sloves pohybu a u vyjádření množného čísla. Materiál k této části testu je připraven na video. Respondent shlédne videosekvenci se zobrazením reálných předmětů, např. různě poskládané plechovky nebo různě seřazená autíčka. Jeho úkolem je vyjádřit stejné uskupení předmětů v ASL.
- 2) Slovesa pohybu a polohy
Tento typ úkolu vznikl úpravou testu Samuela Supally a kol. (The Test battery for American Sign Language Morphology and Syntax, 1995, nepublikováno). Jeho cílem je zjistit užití různých typů klasifikátorů v závislosti na konkrétním slovese pohybu, polohy a na konkrétním podstatném jméně.
- 3) Simultánní konstrukce
V této části testu musí neslyšící děti spoléhat na pokročilejší morfologické a syntaktické znalosti ASL. Jedná se o test, ve kterém se ukazují rozdíly mezi pokročilými uživateli ASL a uživateli nepokročilými či začátečníky.
- 4) Přepravění dvou různých příběhů na základě dvou různých forem předlohy (produkce v ASL)
V tomto testu respondenti pracují se dvěma příběhy:
V tzv. dynamické formě předlohy shlédnou respondenti animovaný příběh na pokračování (příběh O želvě a zajíci). Po jeho zhlédnutí jej mají děti přepravět v ASL. Příběh a jeho kreslené zpracování byl vybrán tak, aby žák při jeho reprodukci musel využívat různé jazykové funkce ASL: dokázal popsat postavy, používal slovesa pohybu, vyjádřil střídání role postav, odlišil jednotlivé postavy a vypravěče podle umístění i podle jejich charakteru.

Druhý úkol je založený na dvouminutovém sledu fotografií, které líčí určitý příběh. Děti mají následně po jeho zhlédnutí za úkol převyprávět tento příběh ve znakovém jazyce.

5) Souvětí

Tento úkol byl vytvořen na základě testu vyvinutého de Villierem (1988), který takto zkoumal syntax anglického jazyka u neslyšících³⁰. Jeho základem jsou tři sady obrázků. Ty se využívají ke stimulaci užití vedlejších vět vztažných (v ASL i v angličtině). Neslyšící dítě má hodnotiteli vysvětlit, co obrázek říká.

B. Test receptivních dovedností (porozumění)

1) Synonyma x antonyma

Ke konkrétnímu výrazu mají děti za úkol vybrat z několika nabízených možností nejlepší synonymní (antonymní) vyjádření.

2) Vyjádření mnohosti

Z nabízených možností mají respondenti vybrat správnou variantu vyjádření množného čísla.

TASL (The Test of American Sign Language)³¹

TASL byl jeden z prvních testů znalosti amerického znakového jazyka. Poprvé byly informace o testu publikovány v roce 1995 (Strong, Prinz, Kuntze, 1995).

Podobně jako test ASLAI poskytuje test TASL možnost hloubkového šetření znalosti konkrétních jazykových struktur ASL u neslyšících dětí. Cílem testu TASL je zkoumat vztah mezi znalostí ASL a jazykovou gramotností v angličtině.

Test TASL byl vyvinut v rámci širšího výzkumného záměru ve spolupráci mezi Univerzitou San Francisco a Kalifornskou univerzitou v Santa Cruz.

Test je určený pro žáky ve věku od 8 do 15 let. Původní návrh testu byl konzultován na celonárodní úrovni se slyšícími i neslyšícími lingvisty a jejich zpětná vazba byla zahrnuta do konečné podoby testu. Žáci jsou testováni během jednoho dne ve dvou hodinových sezeních. Jednu hodinu trvá test TASL a druhou hodinu test zaměřený na určení úrovně gramotnosti v anglickém jazyce. TASL provádí neslyšící výzkumník s výbornou znalostí ASL, žádná další osoba není u testu přítomná. Instrukce k testu v ASL sleduje žák na video. Jeho odpovědi jsou rovněž natočeny na video a následně analyzovány a vyhodnoceny neslyšícím odborníkem.

Test TASL se skládá ze dvou částí: ze dvou testů zkoumajících úroveň produkce v ASL a ze čtyř testů zaměřených na recepci ASL.

Úlohy zkoumající produkci v ASL jsou tyto:

- 1) Žákům je promítnut pětiminutový kreslený film. Následně je tento film promítnut znovu, tentokrát však pouze v deseti segmentech. Žáci pak musí obsah těchto segmentů vyjádřit ve znakovém jazyce. Jejich projev je natočen na videozáznam a následně vyhodnocován podle předem stanovených kritérií.
- 2) Žákům je předložena dětská obrázková kniha bez textu. Po jejím prohlédnutí mají za úkol převyprávět příběh knihy ve znakovém jazyce. Jejich výkon je opět natočen na videozáznam a vyhodnocen podle předem stanovených kritérií vycházejících z gramatických pravidel ASL a z narativních struktur.

Test porozumění projevu v ASL se skládá ze čtyř následujících úloh:

1) Porozumění příběhu

V tomto testu vypráví rodilý mluvčí příběh v americkém znakovém jazyce. Během sledování příběhu jsou žáci dotazováni na konkrétní informace plynoucí z vyprávění. Jejich odpovědi jsou natočeny na videozáznam a následně vyhodnocovány.

2) Popis

Žákům jsou předloženy obrázky s předměty různých funkcí. Na video je žákům nabídnuto pět zbůsobů popisu každého obrázku v ASL. Úkolem žáků je vybrat tu variantu popisu, která nejvíce odpovídá předmětu na obrázku.

3) Čas

Žáci shlédnou na video popis vyjádření šesti různých časových údajů a období v ASL. Následně mají v kalendáři zaznamenat přesnou dobu, o které se hovořilo.

4) Vyjádření prostoru

Žáci shlédnou popis umístění určitých objektů v prostoru (například dopravní prostředky na křižovatce nebo nábytek v ložnici). Pro každou videosekvenci musí vybrat odpovídající obrazové znázornění v přiloženém tištěném materiálu.

Test TASL byl přeložen a upraven pro katalánský ZJ, francouzský ZJ a švédský ZJ.

Závěrem

Právo na používání ZJ, na vzdělávání s využitím ZJ a na výuku ZJ sice bylo českým neslyšícím uznáno již zákonem č. 155/1998 Sb., o znakové řeči, a o deset let později zákonem č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, přesto samotný předmět Znakový jazyk nemá v systému vzdělávání na školách pro žáky s vadami sluchu pevné a jednotné ukotvení. Podle RVP ZŠ je Znakový jazyk charakterizován jako speciální vyučovací předmět, o jehož zařazení do výuky i obsahu rozhoduje ředitel školy. Nadále tak přetrvává nejednotnost v otázkách jeho koncepce, základního obsahu, požadovaných znalostí a dovedností a v neposlední řadě také v promyšleném systému, nástrojích a kritériích hodnocení – tak, jak to můžeme sledovat ve zpracování vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, tedy u vzdělávacích oborů Český jazyk a Cizí jazyk, nebo u vyučovacích předmětů Znakový jazyk v zemích jako je USA, Velká Británie, skandinávské země, Německo a další.

V úsilí překonat nedostatky nám mohou být užitečné poznatky a vzory ze zahraničí, velká část práce však leží na nás, slyšících i neslyšících odbornících z České republiky. Základním předpokladem je pokračující poznávání a lingvistický popis českého znakového jazyka, dále úvahy nad jeho didaktikou, která by se opírala o nové poznatky z obecné lingvistiky a lingvistiky znakových jazyků, obecné didaktiky, psycholingvistiky a sociolingvistiky.

Stojí před námi také dosud nezodpovězené otázky, které se týkají vyučování znakového jazyka jako jazyka mateřského (jazyka neslyšících dětí z neslyšících rodin) i jako jazyka nemateřského, přesto pro neslyšící smyslově přístupnějšího (týká se neslyšících dětí ze slyšících rodin). A konečně – naším cílem by měl být také pokus vyjasnit vztah mezi dosavadní vyučovací praxí³² a dvojím aspektem didaktiky: prakticky metodickým (metodikou výuky ZJ) a teoretickým (pedagogickou lingvistikou³³). Zodpovězení těchto i mnohých dalších otázek nám jistě usnadní lépe popsat obsah a podobu předmětu Znakový jazyk a začlenit jej do systému jazykové a komunikační výchovy škol pro žáky s vadami sluchu.

Literatura:

- BAKER, A.; WOLL, B. (eds) *Sign Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 2008.
- ENNS, C.; ZIMMER, K. *Research study: Adapting the British Sign Language Receptive Skills Test into American Sign Language. Summary Report* [online; cit. 5. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <<http://home.cc.umanitoba.ca/~ennscj/ASLtestsummary.pdf>>.
- GÜNTHER, K-B. a kol. *Bilingvní výuka neslyšících žáků primární školy – Předběžná zpráva o hamburském bilingvním školním experimentu. Theorie & Praxis 3*. Soubor pracovních materiálů k odbornému semináři. Praha: Aldea, 1999.
- GÜNTHER, K-B.; GEORGE, E. „Hamburský bilingvní model vzdělávání neslyšících“. Soubor pracovních materiálů k odbornému semináři. Praha: Aldea, 1999.
- HAUG, T. *Review of Sign Language Assessment Instruments* [online; cit. 5. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <www.signlang-assessment.info/index.php/american-sign-language-assessment-instrument.html>.
- HAUG, T. *Review of Sign Language Assessment Instruments* [online; cit. 7. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <<http://www.signlang-assessment.info/index.php/american-sign-language-proficiency-assessment.html>>.
- HAUG, T. *American Sign Language Receptive Skills Test* [online; cit. 5. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <www.signlang-assessment.info/american-sign-language-receptive-skills-test.html>.
- HAUG, T. *American Sign Language Assessment Instrument* [online; cit. 7. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <<http://www.signlang-assessment.info/index.php/american-sign-language-assessment-instrument.html>>.
- HAUG, T.; HERMANN, R. *British Sign Language Receptive Skills Test* [online; cit. 15. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <www.signlang-assessment.info/british-sign-language-receptive-skills-test.html>.
- HAUG, T. *Review of Sign Language Assessment Instruments*. In BAKER, A.; WOLL, B. (eds.) *Sign Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2008.
- HERMAN, R. *Measuring Deaf Children's Achievements in BSL* [online; cit. 5. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <<http://www.ucl.ac.uk/HCS/research/EBSLD/publications/hermansignmattersjune.pdf>>.
- HERMAN, R.; GROVE, N.; HOLMES, S.; MORGAN, G.; SUTHERLAND, H. A WOLL, B. *Assessing BSL Development: Production Test* [online; cit. 3. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <<http://www.signlang-assessment.info/index.php/assessing-bsl-development-production-test-narrative-skills.html>>.
- HUDÁKOVÁ, A. *Rámcové školní vzdělávací programy ve školách pro žáky s vadou sluchu II*. Unie, 2006, roč. 15, č. 9–10, s. 21–22.
- JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005.
- KOMORNÁ, M. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha: ČKTJZ, 2008.
- MACUROVÁ, A. *Bilingvní vzdělávání neslyšících: Pro a proti. Speciální pedagogika*, 1994, roč. 4, č. 5, s. 15–19.
- MACUROVÁ, A.; BAKER, C. *Základ bilingvního vzdělávání a bilingvismu. Speciální pedagogika*, 1998, roč. 8, č. 2, s. 52–54.
- POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003.
- POTMĚŠIL, M. a kol. *Znakový jazyk a jeho uvědomění*. In *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 78–116.
- Školní vzdělávací program „Vzhůru ke vzdělání!“ [online; cit. 17. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <www.sksp.org>.
- De VILLIER, P. A. *Assessing English syntax in hearing-impaired children: eliciting production in pragmatically-motivated situations*. In KRETSCHMER, R.; KRETSCHMER, L. (eds.) *Communication Assessment of Hearing-Impaired Children*. Academy of Rehabilitative Audiology, 1988.

Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání (CERMAT): www.ceremat.cz.

- 1 Uvádím zde oficiální název škol pro děti s vadou sluchu v ČR. V tomto článku však preferuji označení školy pro žáky s vadou sluchu.
- 2 Výzkum znakových jazyků započal v 60. letech 20. století.
- 3 V bilingválním modelu vzdělávání je menšinový jazyk užíván jako jazyk učební komunikace od samého počátku vzdělávání, tedy od vstupu do mateřské školy.
- 4 srov. Komorná, 2008, s. 20.
- 5 Pod pojmem „skandinávský model“ rozumíme systém bilingválního vzdělávání především ve Švédsku, Dánsku a Finsku.
- 6 Tento model nese název podle místa bilingvální školy pro neslyšící děti v Německu. Hamburský bilingvální model byl naší odborné veřejnosti představen v Praze v roce 1999 na odborném semináři nazvaném „Hamburský bilingvální model vzdělávání neslyšících“ prof. dr. Klaussem-B. Güntherem a Evelin Georgeovou z Univerzity Hamburg.
- 7 V tomto zákoně se nehovoří o znakovém jazyce, ale o znakové řeči.
- 8 Uvádí se, že zhruba 90–95% neslyšících dětí má slyšící rodiče.
- 9 K tomu též viz článek A. Macurové na s. 15. O možnostech využití českého znakového jazyka při výuce češtiny dále viz J. Andrejsek, A. Lacinová a P. Marešová na s. 20.
- 10 Takovéto výsledky popisují například dánští odborníci (Hansenová In Macurová, 1994), výsledky německého (hamburského) bilingválního programu osobně představil už v roce 1999 na semináři v Praze prof. K. Günther.
- 11 Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. Rámcové vzdělávací programy vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy. (Jeřábek a kol., 2005, s. 1)
- 12 Rámcovým vzdělávacím programem v souvislosti s vzděláváním neslyšících se zabývá také A. Hudáková v článku na s. 52.
- 13 Pro potřeby textu zvýraznila Romana Petráňová.
- 14 podle Jeřábek a kol. (2005)
- 15 Například ZŠ pro sluchově postižené v Praze 5 – Radlicích, která se hlásí k bilingválnímu modelu vzdělávání, ve svém ŠVP s názvem „Vzhůru ke vzdělání!“ integruje od první třídy český znakový jazyk do předmětu Český jazyk a český znakový jazyk. Hodinová dotace určena pro tento předmět se tedy dělí mezi český jazyk a český znakový jazyk. (www.sksp.org)
- 16 Současně by zde, v závislosti na typu bilingválního modelu, mělo být uvedeno, jakou roli hraje znakový jazyk na prvním a jakou na druhém stupni základního vzdělávání.
- 17 Zde mám na mysli oddělené užívání obou jazyků, respektování a zachování všech jejich specifíků. Zároveň také nabývání schopnosti a dovednosti překladu z jednoho jazyka do jazyka druhého jako výchozí předpoklad učení se češtině jako druhému jazyku.
- 18 Zde je obor Český jazyk myšlen ve významu „první jazyk“.
- 19 Pro účely předmětu Český znakový jazyk upravila na základě RVP ZV Romana Petráňová.
- 20 Školní vzdělávací program „Vzhůru ke vzdělání!“ (2010)
- 21 Jedná se o projekt Evaluace výsledků vzdělávání žáků 5. tříd ZŠ a projekt Hodnocení výsledků vzdělávání žáků 9. tříd ZŠ; zajišťuje Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání (CERMAT) ve spolupráci s MŠMT.
- 22 Článek je částečně zpřístupněn na internetových stránkách: <<http://books.google.cz/books?id=PHF0-3gkkyQC>> [online; cit. 9. 10. 2010].
- 23 Testy popisují na základě dostupné literatury. Jsem si vědoma, že pro hlubší seznámení se s nimi by bylo potřeba mít jednotlivé testy k dispozici.
- 24 Zpracováno podle článků: Haug, T.; Herman, R. (2009) a Herman, R. (2006).
- 25 Haug udává rozpětí 4–13 let, Hermanová 3–11 let věku dítěte.
- 26 Enns, C.; Zimmer, K. (2009) a Haug, T. (2010).
- 27 Zpracováno podle článku: Herman, R. a kol. (2004).
- 28 Zpracováno podle článku: Haug, T.: *Review of Sign Language Assessment Instruments*.
- 29 Zpracováno podle článku: Haug, T.: *American Sign Language Assessment Instrument*.
- 30 Jedná se o test The Relative Clause Task (RCT).
- 31 Zpracováno podle článku Haug, T.: *Review of Sign Language Assessment Instruments*.
- 32 Jak uvádí Potměšil (2003, s. 120), již k 1. 9. 2000 vyhlásilo MŠMT, odbor speciálního vzdělávání a institucionální výchovy – 24 čj. 24 373/2000-24, experimentální ověřování modelu bilingválního vzdělávání těžce sluchově postižených.
- 33 K tomu viz anotace přednášky B. Štindlové na s. 61 a článek A. Macurové na s. 15.

NA VÝUKU PSANÉ ČEŠTINY PRO NESLYŠÍCÍ (I) KONTRASTIVNĚ?

Alena Macurová

Prof. PhDr. Alena Macurová, CSc., se zajímá o jazyk a komunikaci neslyšících od roku 1993. V roce 1998 byl její zásluhou otevřen obor Čeština v komunikaci neslyšících na FF UK, který se jako jediný svého druhu v ČR opírá o lingvistický pohled na hluchotu. Interdisciplinární obor – otevřený i neslyšícím studentům – se zaměřuje na studium různých aspektů hluchoty, zvl. na strukturu a fungování českého znakového jazyka. A. Macurová je autorkou celé řady významných a pro studium českého znakového jazyka průlomových studií (otištěných v časopisech *Slovo a slovesnost*, *Naše řeč*, *Čeština doma a ve světě*, *Speciální pedagogika*). K její další významné práci patří publikace *Učíme se číst a psát česky* (1998), *Rozumíme česky* (2003) a DVD *Čeština pro neslyšící* (2007)¹. Jedná se o první učebnice, které se na výuku českého jazyka pro neslyšící zaměřují jinak – nově. Češtinu neslyšícím prezentují pomocí didaktických postupů, které se využívají při výuce studentů-cizinců.

V níže uvedeném článku A. Macurová vysvětluje, co je to kontrastivní lingvistika, co je předmětem jejího studia a čím může být nápomocna při výuce druhého/cizího jazyka. Dále naznačuje, jak je možné pracovat kontrastivním způsobem při výuce češtiny českých neslyšících.

Na odborný příspěvek A. Macurové navazují tři prakticky orientované články, ve kterých autoři (J. Andrejsek, A. Lacinová a P. Marešová) popisují na konkrétních příkladech z praxe možnosti zapojení českého znakového jazyka do výuky češtiny pro neslyšící (viz s. 20).

Úsilí zefektivnit výuku psané češtiny pro neslyšící² a dovést neslyšící Čechy k plné funkční gramotnosti s sebou nese otázky různého druhu. Jednou z nich, dost podstatnou, je otázka, zda neslyšící vyučovat psanou češtinu jako druhý/cizí jazyk – a inspirovat se tedy poznatky, které o výuce druhého/cizího jazyka přináší aplikovaná lingvistika (nejpromyšleněji, nejpodrobněji a do největší hloubky zřejmě v souvislosti s výukou angličtiny).

Ve svém užším pojetí, v zaměření na učení se a vyučování cizího jazyka, se ta část aplikované lingvistiky, která je někdy označována i jako lingvistika pedagogická, vyhraňuje už víc než půl století (např. časopis *Language Learning: A Quarterly Journal of Applied Linguistics* se objevil už v r. 1948, některé zásadní práce o vyučování angličtiny jsou datovány ještě předtím, např. Fries, 1945).³

Od začátku své existence pedagogická lingvistika klade a zodpovídá řadu otázek, např. po rozdílnostech nabývání jazyka prvního a jazyka druhého, po tom, do jaké míry je možno předvídat žákovy/studentovy⁴ chyby v druhém jazyce, jak je lze vysvětlit a jak se jim dá předcházet, jak první (mateřský) jazyk ovlivňuje učení se jazyku druhému/cizímu, jak vyučovat efektivně, jaké volit metody, jaké jsou optimální postupy nebo cesty k tomu, aby se studentova kompetence v jazyce prokazatelně posouvala „dopředu“ apod. Už z výše uvedeného je patrné, že v aplikované (pedagogické) lingvistice se tematizuje i vztah dvou jazyků, které jsou ve hře, tj. prvního jazyka (jazyka mateřského, spontánně osvojeného v raném dětství) a jazyka druhého/cizího, tj. jazyka, který se člověk (nějakým způsobem, s využitím nějakých metod) učí jako druhý v řadě. A právě přístupy zohledňující souvztažnost prvního a druhého jazyka bývají označovány jako přístupy kontrastivní.

Kontrastivní lingvistika⁵ (srov. např. Čermák, 1997) studuje „dva/více jazyků z hlediska srovnávání jejich systémů co do strukturních podobností a rozdílů“ (s. 351), jinými slovy srovnává dvě nebo více jazykových struktur, „zvl. z hlediska kontrastů (rozdílů, obv. však i shod)“ (s. 347); často je přitom studium rozdílů, popř. shod dvou jazyků přímo vztaženo k výuce druhého jazyka, srov. např. slovníkové heslo u Traska (1997, s. 55): „contrastive analysis (CA) (also contrastive linguistics): The systematic comparison of two language systems, or of specified parts of those systems. CA is particularly important in second-language teaching“.

Oblasti zájmu kontrastivní lingvistiky ve vztahu k vyučování cizímu jazyku pojmenoval explicitně Lado (1957): v úvaze o srovnávání dvou jazyků upozorňuje na jejich (možné) shody/rozdíly na různých úrovních, tj. na rovině fonologické, morfologické, syntaktické, lexikální a kulturní; jako zdroje možných obtíží při vyučování a učení se jazyku a jako nejpravděpodobnější zdroje chyb pak identifikuje zvl. struktury, které se v prvním a druhém jazyce liší.⁶

Při srovnávání dvou jazyků, jazyka prvního, výchozího (mateřského jazyka žáka/studenta) a jazyka druhého, cílového (jazyka, který má být zvládnut), lze samozřejmě klást otázky vztažené nejen k rozdílnostem dvou jazykových systémů, ale také k rozdílnostem ve stavbě textu (např. pokud jde o různost prostředků/postupů realizujících jeho soudržnost) nebo k rozdílnostem užívání jazyků v komunikační praxi: rozdíl zde mohou být např. v tom, jak různě se ve srovnávaných jazycích vyjadřují jednotlivé komunikační funkce výpovědi (jak se např. v jednom či druhém jazyce ptáme nebo jak se omlouváme, jak někoho před něčím varujeme apod.), jak se v nich zahajuje a ukončuje dialog, jaké prostředky užíváme, když chceme být zdvořilí⁷ apod.

Původní východiska kontrastivní lingvistiky se (v souvislosti s užitím ve výuce cizího jazyka) v průběhu doby proměnila. Na začátku své existence tato disciplína stavěla na tom, že obtíže a chyby⁸ při studiu cizího jazyka jsou v první řadě způsobeny interferencemi (nežádoucími průniky) z mateřského jazyka studenta, že takové potíže, příp. chyby jsou dány rozdílnostmi obou jazyků (a čím větší rozdílností, tím větší potíže), že porovnání obou jazyků může

obtíže a chyby předjímat a že výuka by se měla zaměřit právě na ty oblasti, které se ve srovnání jeví jako oblasti nejproblematictější, ⁹ resp. nejvíce rozdílné. Postupně ale začalo být zřejmé, že obtíže a chyby nemusí být způsobeny právě jen interferencí, že problém efektivity, resp. úspěšnosti výuky cizího jazyka je daleko komplexnější a že kontrastivní lingvistika / kontrastivní analýza ho tedy nemůže „vyřešit“ jako celek. I v souvislosti s tím se kontrastivní přístupy v rámci pedagogické lingvistiky do jisté míry proměňují – spíše než systematické srovnávání dvou jazyků (mateřského a cizího) jim v průběhu času dominuje analýza chyb nebo studium interjazyka (tj. „chybných verzí“ cílového jazyka, srov. Selinker, 1984), např. v tom ohledu, že se standardní podobou druhého jazyka nesrovnává mateřský jazyk žáka/studenta, ale právě jeho/jejich interjazyk apod. ¹⁰ V tomto kontextu (v kontextu proměn výchozího a směřování aplikované, resp. pedagogické lingvistiky) je jasné, že „tradiční“ kontrastivní přístupy není možné přeceňovat. Přitom ale nepochybně pořád platí, že povědomí o rozdílech výchozího, mateřského jazyka a jazyka cílového může být užitečné – pro žáka/studenta i pro učitele. A platí také, že přístupy kontrastivní lingvistiky mohou být užitečné i při výuce češtiny pro neslyšící, kdy vstupují do hry český znakový jazyk (jako jazyk výchozí) a čeština (jako jazyk cílový). Výuka češtiny pro neslyšící je ovšem v lecčems specifická. V řadě ohledů.

Nejprve něco, co je dnes snad už samozřejmé: neslyšícímu adresátovi výuky je přizpůsoben výběr z produkčních a recepčních komunikačních dovedností v češtině (mluvení a psaní, naslouchání a čtení): akcentováno je psaní a čtení, ¹¹ tj. ty dovednosti, které jsou spojeny s psanou formou češtiny (ta je i neslyšícím žákům/studentům smyslově přístupná, mohou ji vnímat zrakem). Právě zvládnutí psané formy je, a i to je samozřejmé, pro existenci neslyšícího žáka/studenta ve většinové společnosti zcela nezbytné: pouze v psané češtině může neslyšící Čech nabýt gramotnosti. ¹²

Psaná forma češtiny je pro neslyšící druhým jazykem. Prvním jazykem neslyšících Čechů je (v ideálním případě) český znakový jazyk: neslyšícím je smyslově přístupný, a je tedy spontánně osvojitelný v raném dětství (samozřejmě v případě, že dítě má přístup k jeho dospělým „modelům“, je s českým znakovým jazykem v každodenním kontaktu). ¹³ Aby bylo možno kontrastivních přístupů efektivně využít, je ovšem zapotřebí přiznat českému znakovému jazyku status „opravdového“ jazyka, přirozeného jazyka českých neslyšících strukturně i funkčně plně srovnatelného s češtinou. Přiznat mu je třeba také nepopíratelné funkce v rozvoji (jazykovém i jiném) neslyšícího dítěte a také funkce, které plní ve vzdělávání. K tomu se vyjadřuje mnoho vzdělávatelů neslyšících, pregnančně např. Wilburová (2004, s. 25), když zdůrazňuje nezastupitelnost raného osvojení znakového jazyka: [deaf] „... child's education ... requires communication in a natural language, on which all advanced learning is built. Early knowledge of sign language is a critical part of the solution, not part of the problem.“

V ideálním případě je tedy druhý jazyk (v našem případě psaná čeština) „budován“ (také) ve vztahu k prvnímu jazyku (v našem případě k českému znakovému jazyku). Prostřednictvím českého znakového jazyka neslyšící člověk už od raného dětství nazírá svět jako řád svého druhu, pojmenovává, resp. kategorizuje předmětnosti a subjekty v něm existující a chápe vztahy mezi nimi (např. vztahy ekvivalence, disjunkce, průniku nebo inkluze, srov. Němec, 1994). Jinak řečeno – neslyšící Čech prostřednictvím svého prvního jazyka rozumí (začíná rozumět) světu a tomu, jak to v něm chodí, a to pak dokáže při učení se druhému jazyku zúročit (např. ze své znalosti světa dokáže inferovat, doplňovat, dosuzovat i do česky psaných textů). S využitím dnes populárního výrazu kompetence lze říci, že neslyšící žák/student ovládající český znakový jazyk je k učení se psané češtině připraven: je vybaven takovým souhrnem znalostí, dovedností a vlastností (takovými kompetencemi), které bývají označovány jako kompetence obecné. A pokud jde o jeho první jazyk (český znakový jazyk), pak i věku přiměřenými kompetencemi komunikačními: jazykovými, pragmatickými, strategickými. ¹⁴

Ovládání českého znakového jazyka žákem/studentem (zvládnutí příslušných kompetencí) a jistý stupeň jeho metajazykového povědomí (tj. jistý stupeň schopnosti uvažovat o jazyce, reflektovat ho) je tedy pro využití kontrastivního přístupu nutným předpokladem. ¹⁵ Ve srovnání se svým prvním jazykem si pak žák/student uvědomuje, v čem je čeština „jiná“.

Takové srovnání samozřejmě staví na dobře známých rozdílech nejvyšší roviny zobecnění: český znakový jazyk je na rozdíl od češtiny jazyk nevakální (neopírá se o zvuk) a od mluvené češtiny se tak liší způsobem své existence: je to jazyk vnímaný zrakem (ne sluchem jako mluvená čeština), je to jazyk založený na tvarech, pozicích a pohybu. Jinak: český znakový jazyk je jazyk vizuálně motorický. Existuje – zase na rozdíl od češtiny – v trojdimenzionálním prostoru (ten slouží, a i to je jiné než v češtině, gramatickým účelům), v jeho produkci a recepci se uplatňuje (vedle lineárnosti typické pro češtinu) také simultánnost.

Navzdory těmto obecným odlišnostem jsou oba jazyky schopné vyjádřit shodné obsahy. ¹⁶ V obou jazycích, v českém znakovém jazyce i v češtině, tak lze například vyjádřit, že něco je, něco bylo, něco bude, že to, co se děje, je ukončené, nebo že to stále trvá, že něco neplatí, že něco se vyskytuje jako jednotlivina a něčeho že „je hodně“, že nějaká lidská činnost směřuje od někoho k někomu jinému, že něco by nastalo, kdyby byla splněna nějaká podmínka apod. Prostředky, kterými se tyto a i jiné obsahy v českém znakovém jazyce a v češtině vyjadřují, ovšem shodné být nemusí (stejně jako nebývají shodné v dvou jazycích mluvených, např. v češtině a v angličtině).

U vědomí toho pak lze na nižší rovině zobecnění postupovat při srovnávání alespoň do jisté míry systematicky: lze si klást otázky, (1) kterými prostředky a postupy k vyjádření daného obsahu disponují oba jazyky, (2) které pro-

středky a postupy jsou k dispozici v českém znakovém jazyce a v češtině „chybí“ – a naopak: (3) které prostředky a postupy jsou k dispozici v češtině a „chybí“ v českém znakovém jazyce.¹⁷

Identifikace takových prostředků a schopnost žáka/studenta uvědomovat si rozdíly mezi oběma jazyky,¹⁸ jeho schopnost vyhybat se nežádoucím průnikům z českého znakového jazyka, tj. užívat prostředky příslušné právě jen psané češtině (a užívat je přiměřeně komunikační situaci) lze označit za jeden z cílů kontrastivního přístupu. Výuka na tomto přístupu založená tedy vychází ze srovnání dvou jazykových systémů (českého znakového jazyka a češtiny) a z porovnání jejich užívání; v opoře o tento základ směřuje mj. k využití znalosti prvního jazyka pro výuku jazyka druhého a také k odstraňování „stop“ českého znakového jazyka v češtině – i pokud jde o jazykové prostředky samé (*Ve škole vůbec ukazovali*), i pokud jde o normy jejich užívání (např. když neslyšící student píše učiteli: *Bud' pátek chci zkouška*).

Průnikům prvního jazyka do jazyka druhého (studovaného) se aplikovaná (pedagogická) lingvistika věnuje systematicky (i v souvislosti se vztahem dvou jazyků mluvených): orientuje se, jak bylo naznačeno už výše, např. na „přechodové“ fáze učení se jazyku, tj. na jazyk, který žák/student zvládá v různých fázích svého studia druhého jazyka, na tzv. interjazyk (interlanguage, srov. Selinker, 1984). Interjazyk chápe jako jazykový systém vytvářený v procesu učení žákem/studentem cizího jazyka: je to tedy nějaká redukováná verze cílového cizího jazyka (také s rysy přenesenými z žákova/studentova jazyka mateřského),¹⁹ která se v jednotlivých fázích studia druhého jazyka proměňuje, v ideálním případě „směrem“ k jeho standardní podobě. Navzdory této proměnlivosti a dynamičnosti je interjazyk do nějaké míry systematický, tj. lze v něm odhalit jisté, o „pravidla“ opřené zákonitosti.²⁰ Užitečné pak bývá porovnání interjazyka se „standardní“ podobou jazyka, který se žák/student učí. Tak např. v interjazyku amerických neslyšících (např. Quigley; Paul 1984, s. 144 an.) se jako více méně pravidelné odlišnosti od „většinové“ angličtiny identifikují kratší věty s méně komplexní větnou stavbou, jiná distribuce slovních druhů (neslyšící užívají více determinujících výrazů, např. členů, více jmen a sloves a méně adverbii a gramatických výrazů než slyšící Američané) a také více méně pravidelné „chyby“ – adice (přidání) nepotřebného výrazu, elize (vypuštění) výrazu potřebného pro standardní anglickou větu, substituce (nahrazení) výrazů v standardní angličtině náležitých a nestandardní pořádek slov.²¹ Řadou těchto rysů lze charakterizovat (srov. např. Macurová, 1998) také interjazyk českých neslyšících.

Rozdíly mezi českým znakovým jazykem a češtinou lze ale samozřejmě hledat a nacházet ještě jinde: stručně zde budou zmíněny alespoň (rozdílné) prostředky, jimiž se v českém znakovém jazyce a v češtině vyjadřuje, že něco bylo, něco je a něco bude – tedy: jak rozdílně se český znakový jazyk a čeština vyjadřují o čase. Reflexe „českého způsobu“ v kontrastu se způsoby, jakými se o čase vyjadřuje český znakový jazyk, snad může žákům/studentům pomoci lépe se orientovat v zákonitostech češtiny a následně pak užívat (mj. i pokud jde o vyjadřování času) češtinu bližší jejímu uživateli většinovému, tj. češtinu bližší češtině standardní.

Materiál, který mám k dispozici (srov. Macurová, 2003), naznačuje, že vyjadřování času se v češtině českých neslyšících od vyjadřování většinového, standardního, řadou (navzájem propojených) rysů liší.²² Především tím, že čas se zde často vyjadřuje lexikálně,²³ prostřednictvím nějakého výrazu s časovým významem minulosti nebo budoucnosti (např. *včera on koupit / já byla vzpomínám / ty zítra bylo tam / já včera navštívit tam já / já bude chodit Hoříčky / ty bude 7. září má svátek / budu čekám vrátit dopis / já bude se podívat / kdy ty budeš přijet Praha / já bude chodí apod.*), české sloveso se pro čas náležitým, v češtině obvyklým, způsobem neproměňuje (např. *my měsíc bylo jeli prázdniny*). Ve funkci časově zařazujících lexikálních jednotek se užívají prostředky různého druhu: běžná časová adverbia, např. *včera, potom*, běžné adverbialní výrazy, např. *minulý týden, příští rok*, adverbialní výrazy nějak specifické, např. *v minulý čas, měsíc bylo, bude rok*, přičestí minulé od slovesa *být* nebo jeho různé budoucí tvary – *byl, byla, bylo ...bude, budu ...*, přičestí minulé od slovesa *mít* – *měl, měla ...*.²⁴ Slovesné výrazy, které za takovými lexikálními příznaky času následují, jsou v nejrůznějších podobách: nejpočetněji jsou (alespoň v mém materiálu) zastoupeny – v případě vyjadřování minulosti – tvary minulého času, pouhého přičestí minulého, také různé tvary přítomné nebo infinitiv, v případě vyjadřování budoucnosti pak zvl. infinitiv nebo tvary budoucí, ale i přítomné i minulé. Tyto „tvary“ (mnohdy samy o sobě zdaleka ne standardní) se užívají nesystematicky a v podstatě (i pokud jde o kategorii času, i pokud jde o kategorii osoby) nepředpověditelně.²⁵

Celkově lze z materiálu vyvodit, že neslyšící uživatelé češtiny si úzkého spojení formy (slovesného tvaru) a (gramatického) významu času²⁶ vlastně nejsou vědomi – a že i v češtině spojují vyjadřování času v první řadě s časovým výrazem lexikálním. S podobou užitých podob českých sloves je pak zákonitě spjata i poměrně časté vyjadřování zájmeného podmětu,²⁷ např. *včera on koupit, já bude koupila, ty bude chodit* apod. Jeho užití v konstrukcích podobného typu má své oprávnění: z výrazů bez osobního zájmena, tj. *včera koupit, bude koupil* a jim podobných by totiž nebyla zřejmá gramatická kategorie osoby: její vyjádření je tak přesunuto právě na zájmený podmět.

Při srovnání češtiny českých neslyšících s českým znakovým jazykem je zřejmé, že výše uvedené rysy je možno spojovat právě s interferencemi z českého znakového jazyka.²⁸ Interference (negativní přenosy) z prvního jazyka do jazyka druhého jsou zcela přirozenou součástí každého učení se druhému jazyku; proces výuky přitom směřuje k jejich cílenému potlačování – a v ideálním případě k jejich úplnému potlačení. V našem případě i na základě reflexe rozdílů na ose český znakový jazyk ↔ čeština. Schopnost takové reflexe se buduje v řadě vzájemně provázaných kroků; zdaleka přitom nemohou být vztaženy pouze k dané problematice. Vyjadřování času v češtině souvisí v různé

míře a různým způsobem s dalšími oblastmi české gramatiky (výrazně např. s konceptem gramatických významů/kategorií a se způsoby jejich vyjadřování).²⁹

Které rozdíly pak při porovnání způsobu vyjadřování o čase v českém znakovém jazyce a v češtině vystupují jako rozdíly nejzákladnější? V čem jsou český znakový jazyk a čeština v tomto ohledu nejjívnější, vyplynulo částečně už z uvedených příkladů. Ve shrnutí tedy: Český znakový jazyk vyjadřuje čas lexikálně, pomocí časových výrazů; tvary sloves se pro čas neproměňují. Čeština vyjadřuje čas gramaticky, pravidelnou změnou slovesných tvarů.³⁰ V českém znakovém jazyce se lexikální výraz užije pro vytvoření tzv. časového rámce, k němuž se vztahují všechna následující pojmenování dějů, stavů, událostí až dotud, než je vytvořen rámec nový, v češtině je gramatická kategorie času vyjadřována každým určitým slovesným tvarem. V češtině tedy (na rozdíl od českého znakového jazyka) existuje systém určitých slovesných tvarů, které vyjadřují jednak přítomnost, jednak minulost, jednak budoucnost, tj. slovesné tvary přítomného, minulého a budoucího času.³¹ Vedle času vyjadřuje každý určitý slovesný tvar další gramatické významy (o gramatickém významu osoby a potřebě/nepotřebě užívat v češtině osobní zájmena srov. stručně výše); pravidelnost proměn českého slovesa pro jejich vyjádření je ve srovnání s českým znakovým jazykem výrazná.

Porovnání českého znakového jazyka a češtiny může být žákům/studentům nápomocno i v jiných oblastech, přinejmenším všude tam, kde rozdíly mezi oběma jazyky vystupují poměrně výrazně. Sloužit tak může např. pochopení toho, jak se v češtině vyjadřuje počet větší než jedna, jak se v ní vyjadřuje zápor, jak se v češtině jinak než v českém znakovém jazyce vyjadřují prostorové vztahy nebo důvod/příčina, jak jinak se v obou jazycích ptáme, jak se v nich různě hodnotí děj vzhledem ke skutečnosti (jako děj skutečný a jistý, jako možný, nejistý, resp. jako podmíněný nebo neuskutečnitelný) apod.³²

Kontrastivní přístupy určitě nevyřeší všechny problémy, s nimiž se při výuce psané češtiny pro neslyšící učitel potýká, v něčem ale užitečné být mohou.

Literatura:

- ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*. Praha: Pražská imaginace, 1997.
- FRIES, Ch. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
- HENDRYCHOVÁ, L. *Vyjádření negace v českém znakovém jazyce*. Praha, 2011. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí práce L. Okrouhlíková.
- HOZA, J. *It's Not What You Sign, It's How You Sign It. Politeness in American Sign Language*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press, 2007.
- HRONOVÁ, A. *Poznáváme český znakový jazyk III. Tvoření tázacích vět. Speciální pedagogika*, 2002, roč. 12, č. 2, s. 113–123.
- LADO, R. *Linguistics across Culture: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
- LEVÝ, J. *Umění překladu*. Praha: Pyramida, 1983.
- JAMES, C. *Contrastive Analysis*. Harlow: Longman, 1980.
- MACUROVÁ, A. *Naše řeč? Naše řeč*, 1998, roč. 81, č. 4, s. 179–188.
- MACUROVÁ, A. *Poznáváme český znakový jazyk IV. Vyjadřování času. Speciální pedagogika*, 2003, roč. 13, č. 2, s. 89–98.
- MACUROVÁ, A. *Jiní cizinci. Sborník k nedožitému jubileu prof. Jana Kuklíka*. (2010, v tisku).
- MACUROVÁ, A.; PETŘÍČKOVÁ, J. *Poznáváme český znakový jazyk. Poznámky k vyjadřování mnohosti. Speciální pedagogika*, 2004, roč. 14, č. 2, s. 107–126.
- MALINOVSKÝ, M. „Redukce“ gramatiky. *Slovo a slovesnost*, 1995, roč. 56, č. 3, s. 218–222.
- MATHESIUS, V. *Nebojte se angličtiny. Praktický průvodce jazykem*. Praha: H+H, 2001.
- NĚMEC, I. *Odrz předkřesťanského a křesťanského modelu světa v jazyce. Slovo a slovesnost*, 1994, roč. 55, č. 4, s. 263–269.
- QUIGLEY, S. P.; PAUL, P. V. *Language and Deafness*. San Diego: College Hill, 1984.
- RACKOVÁ, M. *České sloveso v psaných projevech českých neslyšících*. Praha, 1996. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí práce A. Macurová.
- RICHARDS, J. C. *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- RICHTEROVÁ, K. *Vyjádřování času v psané češtině českých neslyšících*. Praha, 2009. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí práce A. Macurová.
- SALZMANN, Z. *Jazyk, kultura a společnost. Úvod do lingvistické antropologie*. Praha: Ústav pro etnografii a folkloristiku Akademie věd České republiky, 1996.
- SELINKER, L. *Interlanguage*. In RICHARDS, J. C. (ed.) *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Harlow: Longman, 1984, s. 31–54.
- TRASK, R. L. *A Student's Dictionary of Language and Linguistics*. London (etc.): Arnold, 1997.
- WILBUR, R. B. *After 40 Years of Sign Language Research, What do We Know?* In BRADARIČ-JONČIĆ, S.; IVASOVIĆ, V. (eds.) *Sign Language, Deaf Culture & Bilingual Education*. Zagreb: Kratis, 2004, s. 9–30.
- ZIEBIKEROVÁ, W. *Interference z českého znakového jazyka do psané češtiny českých neslyšících*. Praha, 2009. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí práce A. Macurová.
- ZÝKOVÁ, M. *Sloveso v psané češtině neslyšící mládeže. Speciální pedagogika*, 1997, roč. 7, č. 3, s. 16–25.

- 1 Stručná anotace učebnice Čeština pro neslyšící viz s. 44.
- 2 Výrazem neslyšící zde jsou označováni lidé, kteří (ani s pomůckami) nemohou vnímat významotvorné zvuky mluvené češtiny (fonémy) a nikdy je vnímat nemohli. Jejich jazyková a komunikační situace se tak významně liší od jazykové situace lidí nedoslýchavých a ohluchlých – a v návaznosti na to se nutně liší i na ně orientovaná výuka češtiny.
- 3 K tomu též viz anotace přednášky B. Štindlové na s. 61.
- 4 V češtině bohužel není k dispozici výraz označující souhrnně obě, větsem odlišené skupiny těch, kteří se druhý/cizí jazyk učí (v angličtině srov. *learner*).
- 5 Ne ve všech pracích daným problémům věnovaným se užívá zcela jednotné terminologie. Jako synonymum k výrazu kontrastivní se užívá např. i výraz konfrontační (Čermák, 1997, s. 347), popřípadě, zvl. pokud jde o srovnávání jazyků příbuzných, i výraz komparativní; v novějších pracích se „tradiční“ kontrastivní lingvistika označuje spíše jako kontrastivní analýza (srov. i Trask, 1997, s. 55).
- 6 Jen na okraj je zde třeba připomenout, že podobným způsobem uvažoval o vztahu dvou jazyků (češtiny a angličtiny) dávno před tím už Mathesius (1936, v cyklu rozhlasových přednášek s názvem Nebojte se angličtiny). S cílem napomoci praktickému zvládnutí angličtiny (a překonat „pověru“ o obtížnosti angličtiny) poukazuje na rozdíly mezi češtinou a angličtinou pokud jde o výslovnost, pravopis, tvary slov, stavbu věty nebo (v kultuře ukotvený) význam slov (Mathesius, 2001).
- 7 Ke srovnání angličtiny a amerického znakového jazyka v tomto ohledu a v širším kontextu problematiky mluvních aktů srov. Hoza, 2007.
- 8 K práci s chybou ve výuce češtiny jako cizího jazyka a k chybám v textech českých neslyšících viz článek M. Komorné na s. 28.
- 9 Srov. k tomu např. o tato východiska opřené Friesovy učebnice anglického jazyka pro rodilé mluvčí španělštiny (systematické porovnávání struktur španělštiny a angličtiny má vést k minimalizaci chyb v angličtině).
- 10 K tomu srov. souhrnně např. James, 1980.
- 11 Rozumí se samozřejmě „smysluplné“ psaní a čtení s porozuměním.
- 12 Český znakový jazyk (a žádný znakový jazyk) nemá psanou podobu.
- 13 Takový „ideální“ stav, totiž že v pozici mateřského jazyka českých neslyšících stojí český znakový jazyk, je ale mnohdy (zvl. u dětí narozených do slyšících rodin) „reálu“ více nebo méně vzdálen.
- 14 Vymezení kompetencí strategických (schopnost vyjádřit komunikační záměr přiměřeně adresátovi a ostatním okolnostem komunikačního aktu, efektivně organizovat projev, vyhýbat se nedorozuměním, překonávat příp. komunikační problémy) bývá pro studium druhého jazyka do jisté míry modifikováno: strategická kompetence pro druhý jazyk zahrnuje mj. schopnost překlenout mezery mezi komunikačním záměrem a schopností ho – na úrovni zvládnutí druhého jazyka – vyjádřit.
- 15 Platí to, to jistě není třeba zdůrazňovat, i pro učitele.
- 16 Srov. k tomu např. Salzmann (1996, s. 106): v souvislosti s úvahou o lexikálních systémech různých jazyků uvádí, že „... by většina lingvistů souhlasila s tím, že každou neobornou výpověď můžeme s rozumnou přesností vyjádřit v každém jazyce, i když ne doslova.“
- 17 K využití kontrastivního pohledu na dva jazyky v teorii překladu srov. Levý, 1963.
- 18 V nižším školním věku je ne nutně přímo pojmenovat – to je role učitele.
- 19 Průnikům z jazyka mateřského ovšem nelze přičítat všechny rysy interjazyka; interjazyk je charakterizován rysy obou jazyků, jež jsou ve hře (mateřského i cizího), ale také prvky, které se neobjevují v žádném z nich (srov. Selinker, 1984).
- 20 Srov. „Czenglish“ resp. „Spanglish“ v souvislosti s interjazykem Čechů, popř. Španělů studujících angličtinu.
- 21 Ten je v angličtině pevný (S-V-O), odchylky od něj se tedy identifikují bez problémů.
- 22 Podstatně početnější jazyková data jsou shromážděna a zpracována Richterovou (2009); rozsáhlý vzorek češtiny psané českými neslyšícími pak bude poskytovat příslušný korpus (zpracovává ho Ústav českého národního jazyka a Ústav Českého národního korpusu FF UK v Praze; jeho garantem je K. Richterová; o tomto korpusu pojednává článek D. Benediktové na s. 37).
- 23 Lexikální vyjádření času je samozřejmě možné i v češtině, srov. případy, kdy jsou děje vyjádřené nepříznačnou formou přítomného času situovány do minulosti / budoucnosti právě jen časovým výrazem, např. ve výpovědích (časově ukotvených v březnu 2011) Napřesrok dělám státnice nebo V r. 1998 konečně dochází ke změně.
- 24 K záměně být a mít v češtině českých neslyšících srov. Macurová, 1998; Ziebikerová, 2009; též viz článek A. Cícha Hronové na s. 63.
- 25 Je ovšem možné, že v případě sdostatek reprezentativního materiálu, který poskytne vznikající korpus, bude možné jisté „zákonitosti“ v užívání těchto tvarů identifikovat.
- 26 Očividně se to týká i gramatických významů jiných.
- 27 V češtině, vzhledem k „povinné“ kategorii osoby nesené určitým slovesným tvarem, obvykle vyjadřován nebývá (případy jeho více méně povinného vyjádření jsou podrobně popsány v českých gramatikách).
- 28 Podrobněji k vyjadřování času v českém znakovém jazyce srov. Macurová, 2003; Richterová, 2009.
- 29 Tak např. předpokladem pro „standardní“ vyjadřování o minulosti (a tvoření náležitých tvarů minulého času) je zvládnutí kategorie jmenového rodu (srov. v přičestí minulém), pro vyjadřování o budoucnosti (a tvoření tvarů času budoucího) zase pochopení kategorie vidu (srov. rozdílné tvary pro budoucnost u sloves nedokonavých a dokonavých nebo specifika tvarů pro budoucnost u sloves pohybu).
- 30 Jejich tvoření se neslyšící žák/student musí naučit. Jeho situace je tak i v tomto ohledu odlišná od situace žáka/studenta slyšícího. Ten se už před vstupem do formálního vzdělávání dokáže o tom, co je, co bylo a co bude vyjadřovat bez problémů; ve škole se pak učí prostředky, které pro takové vyjádření používá, pojmenovat, popř. metajazykově se o nich vyjadřovat (srov. např. výroky typu Minulý čas tvoříme tak, že ... apod.). V případě neslyšícího žáka/ studenta je „ideální“ situace v lecčems opačná (a do jisté míry srovnatelná se situací slyšících cizinců učících se česky): jako první v pořadí zvládá věku přiměřený metajazyk, operativní užívání jazyka přichází až jako druhé v řadě.
- 31 Při nácvičku jejich tvoření opřené o učitelovy instrukce je podle mého názoru ke zvážení, zda při výuce (psané) češtiny pro neslyšící nezvíť v úvahu (pokud bychom ovšem chtěli klást důraz spíše na smysluplné užívání češtiny než na formální bezchybnost) jistou „redukcí“ gramatiky, o níž se v souvislosti s výukou češtiny jako cizího jazyka diskutuje, srov. např. Malinovský, 1995.
- 32 Pro češtinu jsou (v školních i jiných gramatikách a také v učebnicích češtiny pro cizince) tyto oblasti zpracovány důkladně, k situaci v českém znakovém jazyce srov. např. Macurová, 1998, Hronová, 2002, Macurová; Petříčková, 2004, Macurová, 2010, Hendrychová, 2011.

MOŽNOSTI VYUŽITÍ ČESKÉHO ZNAKOVÉHO JAZYKA VE VÝUCE ČEŠTINY PRO NESLYŠÍCÍ

Jan Andrejsek

Autor článku Bc. Jan Andrejsek působí čtvrtým rokem na střední zdravotnické škole pro sluchově postižené (SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5 – Radlice). V současné době studuje magisterský program oboru Čeština v komunikaci neslyšících (na ÚČJTK FF UK). Externě spolupracuje s institucí CERMAT (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání), kde se podílí na přípravě státní maturitní zkoušky z českého jazyka pro české neslyšící.

Jako učitel českého jazyka a literatury působím čtvrtým rokem na střední škole pro sluchově postižené v Praze–Radlicích s oborem vzdělání Asistent zubního technika. Předmět Český jazyk a literatura je zde vyučován v časové dotaci pět hodin týdně v průběhu všech pěti ročníků studia. Velikým kladem radlické školy je rozdělení studentů v jazykových předmětech (v českém a anglickém jazyce) do dvou skupin podle způsobu preferované komunikace, a to na skupinu nedoslýchavých žáků upřednostňujících mluvenou češtinu a skupinu neslyšících žáků upřednostňujících český znakový jazyk. Druhým kladem je model výuky Českého jazyka a literatury, ve kterém skupinu neslyšících studentů vyučuje vždy dvojice učitelů – slyšící a neslyšící učitel.

Jak již bylo naznačeno, našimi studenty jsou neslyšící, jejichž preferovaným způsobem komunikace je český znakový jazyk. Ten je pro ně jazykem, v němž se dorozumívají, přemýšlejí o světě a na jehož základě se učí další jazyky. Český jazyk v tomto případě tedy chápeme jako druhý jazyk, který se neslyšící studenti učí na základě znalosti svého prvního jazyka. Český znakový jazyk nám také ve výuce českého jazyka slouží jako zprostředkující jazyk. Většinu učební komunikace zastává neslyšící kolegyně, mojí rolí je především práce s českým jazykem.

Kontrastivní přístup ve výuce ve smyslu porovnávání gramatických struktur jednoho jazyka s druhým jazykem využíváme, ale poněkud nesystematicky. Většinou v těch případech výkladu konkrétního jazykového jevu, u kterého jsme si podstatou odlišnosti vyjádření v obou jazycích jisti (například při výkladu různých druhů zájmen a jejich deklinace, při procvičování příslovcí nebo podmínkových vět). Dále v těch případech, kdy narazíme na určitý jazykový jev, v němž studenti často chybují (například vyjádření prostorových vztahů pomocí předložek nebo konjugace sloves v budoucím čase).

Většímu zapojení kontrastivního přístupu ve výuce brání nedostatek dílčích kontrastivních analýz českého jazyka a českého znakového jazyka, které by byly zaměřeny na popis konkrétních rozdílů ve strukturách obou jazyků, na jednotlivé jazykové jevy. Schází nám také odpovídající učební materiály. Nezanedbatelnou překážkou je také různá úroveň kompetencí studentů v českém znakovém jazyce. Přestože tito studenti v komunikaci upřednostňují český znakový jazyk ten je také jejich vyučovacím jazykem, ne vždy se zároveň jedná o jejich jazyk mateřský, ve kterém by byli plně „doma“. Český znakový jazyk využíváme v hodinách češtiny různým způsobem. Pomocí českého znakového jazyka spolu se studenty rychle a efektivně komunikujeme. V českém znakovém jazyce studentům zprostředkováváme výklad gramatiky, význam českých slov, slovních spojení aj. Využíváme ho také v překladových cvičeních (ve větší míře překládáme z ČJ do ČZJ, ale i z ČZJ do ČJ). Pracujeme s nahrávkami v českém znakovém jazyce, a to s již existujícími (například *Čtení s porozuměním I a II*) i s nahrávkami vlastními (které vytváříme s neslyšící kolegyní). Pěknou zkušenost máme také s natáčením překladů studentů do českého znakového jazyka (zpracováváme vybrané pohádky pro internetovou televizi Weblík, což studenty velmi motivuje).

Jak již bylo zmíněno v úvodu, týdenní časová dotace předmětu Český jazyk a literatura činí pět hodin a v této dotaci musíme pokrýt všechny jeho složky. Týdenní výuka je pevně strukturována na dvě hodiny věnované gramatice, dvě hodiny věnované literatuře a jednu hodinu věnovanou slohu.

V hodinách gramatiky pracujeme s učebnicemi českého jazyka pro cizince a s vlastními materiály, které většinou doplňují právě probírané jazykové jevy v učebnicích. Z učebnic máme dobrou zkušenost zejména s učebnicí *Česky krok za krokem 2* (Holá, 2009), která odpovídá referenční úrovni B1 dle SERRJ¹ (kompetence v českém jazyce na této úrovni je v současné době předmětem ověřování při skládání státní maturitní zkoušky z českého jazyka v úpravě pro tuto skupinu studentů).²

V hodinách věnovaných literatuře vycházíme výhradně z vlastních materiálů, neboť zatím nejsou k dispozici žádné veřejně přístupné materiály, které by byly pro neslyšící středoškoláky vhodné. Oproti dřívějšímu přístupu už není hlavním cílem výuky osvojení si znalostí z literární historie, ale spíše porozumění textu a rozvíjející práce s textem. Při procvičování porozumění textu (většinou pracujeme s obsahy literárních děl, životopisy spisovatelů, v menší míře také s upravenými ukázkami literárních textů) obvykle používáme ty typy úloh, které jsou obsaženy v maturitních testech z českého jazyka. Chápeme to jako vhodnou průběžnou přípravu k maturitě samotné.

V hodinách slohu vycházíme také z vlastních materiálů, protože jiné vhodné materiály opět nemáme k dispozici. Ve výuce se věnujeme jednotlivým slohovým útvarům, kdy si nejprve daný slohový útvar a pravidla jeho výstavby po-

píšeme obecně, následně si rozebereme konkrétní ukázkou tohoto útvaru a poté studenti tvorbu daného útvaru procvičují. Také zde se snažíme zadání pro produkci textů připodobňovat zadáním písemné práce u maturitní zkoušky z českého jazyka. Nepostupujeme tak ovšem vždy, neboť maturitní zadání jsou z pochopitelných důvodů specifická. Součástí slohových hodin je také nácvik písemných interaktivních dovedností formou chatu.

Závěrem bych chtěl zmínit, že oporou pro toto pojetí výuky je nová koncepce státní maturitní zkoušky a konkrétní podoba maturitní zkoušky z českého jazyka pro neslyšící studenty. Současné kurikulární dokumenty totiž na skupinu neslyšících studentů, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk, nemyslí.

-
- 1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky – více k tomuto tématu viz anotace přednášky M. Kestřánkové na s. 49.
 - 2 Stručná anotace učebnice Česky krok za krokem 2 viz s. 40.
-

Anna Lacinová

Autorka článku Mgr. Anna Lacinová je učitelkou na základní škole pro sluchově postižené (SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Holečkova 4, Praha 5). Jako učitelka neslyšících působí víc než dvacet pět let, od roku 1998 vyučuje podle bilingválního modelu vzdělávání. Ve svém příspěvku se zamýšlí nad možnostmi, způsoby i proměnami využití znakového jazyka ve výuce češtiny v průběhu své bohaté pedagogické praxe.

Učím český jazyk ve škole pro sluchově postižené přes dvacet pět let, střídavě na prvním a druhém stupni základní školy. Vždy jsem při výuce používala znaky, ale znakový jazyk jsem začala systematicky používat před třinácti lety, kdy jsme s neslyšící kolegyní převzaly děti z první bilingvální mateřské školy Pipanu a začaly jsme zkušební bilingvální vyučování na základní škole. Výuka se osvědčila, a tak se od té doby na naší škole na výuce českého jazyka podílí slyšící a neslyšící pedagog. Neslyšící pedagog je v jedné třídě přibližně 10 hodin týdně.

Kontrastivní výuka předpokládá u dětí dobrou znalost znakového jazyka a určitou jazykovou vyzrálou, proto jsme ji začaly používat až ve vyšších ročnících ZŠ (asi od 4. ročníku). Do té doby se žáci souběžně učili znakový jazyk a český jazyk, ten především v písemné formě.

Neslyšící kolegyně se zaměřovala především na čtení textů – vysvětlení pojmů na různých příkladech. Žáci byli vedeni k tomu, aby nová slova uměli sami použít v různém kontextu. Dalším úkolem bylo samotné čtení a jeho překlad do znakového jazyka. S každým textem ještě dále pracovali – dramatizovali příběh (zde jsme kladli důraz na použití přímé řeči ve znakovém jazyce), odpovídali na otázky k textu, ve vyšších ročnících pak žáci příběh sami vyprávěli nebo podle návodu pozměňovali. Vyprávění žáků ve znakovém jazyce jsme natáčeli na kameru, porovnávali je, a pokud to bylo možné i srovnávali s psaným textem.

Se stejným textem jsem později pracovala já. Při společném čtení ve skupině jsme používali znakovou češtinu, poté text žáci sami překládali do znakového jazyka. Pak jsme pracovali s textem – žáci odpovídali na písemně položené otázky, doplňovali slova do vět nebo malovali ilustrace k textu. Při hodinách českého jazyka a řízené komunikaci jsem vyžadovala komunikaci ve znakové češtině (se správně používanými koncovkami) nebo psané formě. Pokud bylo potřeba vysvětlit některá slovní spojení nebo větnou vazbu, používala jsem znakový jazyk.

Znakový jazyk a kontrastivní výuka se nám také velmi osvědčily při výkladu gramatiky, kdy probíraný jev byl napsaný na tabuli, příklady použití gramatického jevu na kartičkách a my jsme jednotlivé věty četli ve znakové češtině a pak je překládali do znakového jazyka. Vymýšleli jsme společně další příklady. Nejprve ve znakovém jazyce, pak překlad do znakové češtiny a nakonec vlastní písemný projev s použitím probíraného gramatického jevu.

Proč ale v tomto textu používám stále minulý čas? V současné době mám ve třídě většinu dětí s kochleárním implantátem a děti nedoslýchavé. Vyrůstaly ve slyšícím prostředí a znakový jazyk je pro některé z nich stejným problémem jako jazyk český. Mají problémy s oběma jazyky, ale znakový jazyk se učí přece jen trochu rychleji. Zatím ale nelze říci, že by jim znalost znakového jazyka pomáhala při osvojování českého jazyka. V mnoha případech pomůže více mluvené slovo. Při delším projevu ale už mluvené řeči nerozumí a tady je potřeba rozvíjet porozumění ve znakovém jazyce. Proto se neslyšící kolegyně zaměřuje na procvičování znakového jazyka, rozvoj znakové zásoby, vyprávění pohádek ve znakovém jazyce, komunikaci v různých situacích – u jídla, na hřišti, u lékaře apod. Témata odpovídají tématům probíraným v českém jazyce. Já se soustředím na rozvoj mluvené řeči, používání mluvních stereotypů a čtení. Při čtení používám mluvenou řeč a znakovou češtinu. Neslyšící kolegyně s dětmi text překládá do znakového jazyka. Postup je tedy opačný, než byl v předchozí třídě.

Při práci s neslyšící kolegyní se mi osvědčila práce ve dvou skupinách. Žáci se lépe soustředí na práci a pracují vždy v jednom komunikačním kódu.

Pavλίna Marešová

Autorka článku Bc. Pavλίna Marešová je učitelkou na střední škole pro sluchově postižené (SŠ, ZŠ a MŠ, Štefánikova 549, Hradec Králové), v současné době na mateřské dovolené. Působila také v Informačním centru o hluchotě Federace rodičů a přátel sluchově postižených a v České komoře tlumočnicků znakového jazyka. Studuje magisterský program oboru Čeština v komunikaci neslyšících (na ÚČJTK FF UK).

Český jazyk jsem vyučovala neslyšící studenty střední školy v Hradci Králové dva roky. Od ledna do června 2009 jsem vedla odpolední kurz českého jazyka pro zájemce z řad studentů. V září 2009 jsem nastoupila na stejné škole jako učitelka Českého jazyka a literatury. Od začátku používám ve výuce český znakový jazyk a psanou češtinu.

Vždy jsem vyučovala středoškolské studenty. V maturitním studiu to byli studenti 2.–5. ročníku oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika, studenti 1.–3. ročníku maturitního nastavbového studia oborů Dřevařská a nábytkářská výroba a Podnikání a dále studenti odborného učiliště oborů Truhlář, Kuchař a Cukrář. Vždy se jednalo o neslyšící studenty, kteří primárně používali ke komunikaci český znakový jazyk. Jeden student byl lehce nedoslýchavý a neovládal český znakový jazyk, proto jsem se mu věnovala ve výuce individuálně a používali jsme český mluvený jazyk.

Český jazyk jsme používali v psané formě – pracovali jsme s texty v českém jazyce, používali jsme tabuli, kam jsme zapisovali neznámá slova, vysvětlovali jsme si gramatické jevy. Studenti dále trénovali produkci českých textů a písemnou interakci formou chaty pomocí programů Skype nebo ICQ.

Pracovali jsme ve výuce s jazykovými příručkami českého jazyka (např. Slovník synonym, Slovník spisovné češtiny, Akademický slovník cizích slov) potřebnými např. k vysvětlení významu některých českých slov, ale vždy bylo třeba zkontrolovat v českém znakovém jazyce, jak student českému výkladu daného slova ve slovníku porozuměl.

Texty v psané češtině byly promítány přes dataprojektor na tabuli, studenti je měli také před sebou, pracovali s nimi samostatně, nebo ve skupinách.

S českým jazykem jsme pracovali také při sledování filmů s českými titulky, film jsme vždy sledovali po částech a průběžně jsem v českém znakovém jazyce kontrolovala, zda studenti porozuměli obsahu částí filmu.

Český znakový jazyk jsem využívala v komunikaci se studenty obecně. Ve výuce jsem sama znakovala (uvedení tématu hodiny, vysvětlování pojmů a gramatiky, vysvětlování obsahu textů a jejich porozumění apod.) nebo jsem využívala dostupné materiály v českém znakovém jazyce. Nikdy jsem neměla možnost vyučovat v tandemu s neslyšícím kolegou, v této oblasti tedy nemám zkušenosti. Ve výuce jsme dosud sami sebe navzájem nenatáčeli, nepracovali jsme s vlastními nahrávkami v českém znakovém jazyce. V případě existence vhodného materiálu k tématu v českém znakovém jazyce jsem volila práci s tímto materiálem, videa jsme pouštěli na tabuli přes dataprojektor. Jako slyšícímu učiteli je mi jasné, že bez originálních textů v českém znakovém jazyce produkováných neslyšícími lidmi se nelze ve výuce českého jazyka obejít.

K vysvětlení gramatiky (např. oblast valence sloves) jsme využili výklad v českém znakovém jazyce z CD *Česká slovesa* (Hudáková, 2007), dále cvičení s vysvětlením gramatiky v českém znakovém jazyce *Čeština pro neslyšící* (Macurová a kol., 2007)¹. Práci s tímto CD jsme doplnili vybranými tištěnými cvičeními z obou publikací A. Macurové a kol. *Umíme číst a psát česky* (1998) a *Rozumíme česky* (2001).

Dalším významným zdrojem cvičení, ať už překladových nebo jiných, založených na českém znakovém jazyce nám byla učebnice s CD *Český jazyk v legendách* (Hronová, Kosinová, Spilková, 2008). Zde jsme využívali např. překladová cvičení – překlad částí životopisu, překlady podoby formálního a neformálního dopisu, dále část, která slouží k vysvětlení užití českých časových spojek (až, jakmile, když, než, zatímco aj.) v kontrastu s podobou ekvivalentních výpovědí v českém znakovém jazyce, kde se časové spojky nepoužívají, neboť se na významu výpovědi podílí významně nemanuální chování. Zde jsme z učebnice využili i grafické znázornění („časové osy“), které nám pomohlo porozumět významům těchto spojek.

Dále jsme využili materiálů České komory tlumočnicků znakového jazyka, a to textů v českém znakovém jazyce na DVD. Např. z DVD *Vizualizace prostoru a klasifikátory v českém znakovém jazyce – praktická cvičení* (Nováková, Tikovská, 2008) jsme pracovali se cvičením zaměřeným na trénink prostoru v českém znakovém jazyce (rozmístění nábytku a věcí v pokoji). Opět jsme využili český znakový jazyk a trénovali překlady do českého jazyka s důrazem na správné použití předložek v jednoduchých výpovědích (např. *Obrázek visí nad skříní vpravo vedle zrcadla., Dálkový ovladač leží vpravo na gauči.* apod.).

Cenným zdrojem nám byl materiál vytvořený na půdě Střední zdravotnické školy pro sluchově postižené *Přísliví očima sluchově postižených studentů* (Hronová a kol., 2005). Vybrala jsem nejznámější přísloví a nejprve se studenty pokoušeli jejich znění v českém jazyce přiřadit k vysvětlení přísloví jinými slovy (k jeho opisu – taktéž v českém jazyce). Po splnění úkolu jsme si pustili pro kontrolu nebo upřesnění významu překlad daného přísloví do českého znakového jazyka, vysvětlili jsme si přísloví na příkladech a pro zpestření výuky jsme si z materiálu prohlíželi hrané scénky a doprovodné komiksy či obrázky.

V literární části výuky, kdy jsme pracovali s uměleckými texty, mi bylo velkou pomůckou CD vytvořené pedagogy a absolventy naší školy *Čtení s porozuměním* (zvláště II. díl, Červinková Houšková a kol., 2009). Jedná se o materiál, kde najdeme překlady vybraných ukázek z uměleckých děl z *Čítanky III. pro ZŠ pro sluchově postižené* (Švehlová, 1997) do českého znakového jazyka. Nejdříve jsme se seznámili s textem v českém jazyce, vysvětlili jsme si nejasná slova a vyzkoušeli jsme si cvičení v českém jazyce na porozumění textu (např. určení, zde je daná výpověď o textu pravda, nebo ne; zatržení správné odpovědi a) – c), kterou je možné v textu najít; odpovědět na otázky typu: Kolik vystupovalo v ukázce osob? apod.). Po kontrole cvičení jsme si pustili překlad ukázky v českém znakovém jazyce. Díky tomu studenti daleko snáze pochopili, o čem se v ukázce jedná, a byli daleko lépe schopní si zapamatovat do dalších hodin obsah daného uměleckého textu.

Koncem roku 2010 vznikly ve škole ve spolupráci s neslyšícími kolegy tréninkové texty pro maturitní zkoušku pro skupinu studentů SP-3, a to zadání úloh pro psaní písemných prací s překladem do českého znakového jazyka. Neměla jsem ale již možnost překlady využít ve výuce. Dříve jsem zprostředkovala vysvětlení zadání písemné práce v českém znakovém jazyce sama, ale vznik takových tréninkových zadání s překlady do českého znakového jazyka považuji za velký přínos pro přípravu neslyšících studentů na současnou podobu státní maturitní zkoušky z českého jazyka.

-
- 1 Stručná anotace učebnice *Čeština pro neslyšící* viz s. 44.

ROLE NESLYŠÍCÍHO PEDAGOGA VE VÝUCE NESLYŠÍCÍCH DĚTÍ, SPOLUPRÁCE SLYŠÍCÍHO A NESLYŠÍCÍHO PEDAGOGA

Radka Zbořilová

Autorka článku Mgr. Radka Zbořilová je učitelkou neslyšících dětí. Působila v Bilingvní mateřské škole pro sluchově postižené – Pipanu a na SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené v Praze 5 – Radlicích. Příležitostně se podílí na projektech Jazykového centra Ulita, Federace rodičů a přátel sluchově postižených a České komory tlumočnicků znakového jazyka.

V následujícím článku se zamýšlí nad různými aspekty spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga ve výuce (nejen češtiny).

Neslyšící pedagog může působit ve vzdělávání neslyšících dětí na různých pozicích: nejčastěji jako učitel nebo asistent učitele, jako vychovatel, případně i jako lektor znakového jazyka např. pro slyšící rodiče či učitele. V tomto článku se zamýšlím nad tím, co všechno může znamenat spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga ve výuce neslyšících dětí. Vycházím především ze svých vlastních zkušeností¹ – několik let jsem pracovala jako učitelka ve školách pro sluchově postižené, nejprve v mateřské škole, pak na druhém stupni základní školy, vždy jsem spolupracovala s neslyšícími kolegy. Dívám se na toto téma pohledem slyšícího pedagoga, názory a postřehy „z druhé strany“ jsou zpracovány v rozhovorech s několika neslyšícími učitelkami.²

Co přináší přítomnost neslyšícího pedagoga žákům

Zaměříme-li se na komunikaci a jazykovou oblast, neslyšící pedagog komunikující znakovým jazykem je pro žáky přirozeným jazykovým vzorem. Vzhledem k tomu, že většina neslyšících dětí vyrůstá ve slyšících rodinách, kde je komunikace znakovým jazykem (a někdy i komunikace celková) na různé úrovni, znakový jazyk dospělý neslyšící je pro ně potřebný, a nejen pro jazykový rozvoj (viz dále). Dle svých zkušeností považuji za velmi přínosné, že se neslyšící pedagog dokáže dobře přizpůsobit komunikačním schopnostem žáků, i v rámci jedné třídy/skupiny často značně různorodým. Umí odhadnout individuální potřeby žáků, mění svůj jazykový projev podle situace, aktuálních potřeb výuky. Neslyšící pedagog bývá názorný, jeho výuka, seznamování s novou látkou, vysvětlování, příklady atd. je „šité na míru“ konkrétním žákům. Tato komunikační otevřenost je zvláště cenná např. ve věkově smíšených skupinách, tam, kde jsou děti s narušenými komunikačními schopnostmi, vícečetným postižením atp.

Vedle nezastupitelné role neslyšícího pedagoga pro rozvoj znakového jazyka žáků je důležitá i jeho role ve vztahu k českému jazyku. Vzdělaný dospělý neslyšící je pro neslyšící děti dobrým příkladem, důkazem potřebnosti českého jazyka a vzdělání vůbec. Zároveň svým příkladem a postojem k češtině může žáky motivovat k čtení a psaní, k používání češtiny nejen ve škole a kvůli škole.

Motivace žáků je dalším pozitivním prvkem, který přítomnost neslyšícího pedagoga ve výuce přináší. A to jak motivace celková – k učení se, studiu a vzdělávání (viz výše), tak dílčí – motivace v jednotlivých hodinách, ke konkrétní práci a úkolům. Stejně tak, jako se neslyšící pedagog dokáže většinou lépe než slyšící přizpůsobit žákům v komunikaci, dle mých zkušeností je dovede i lépe motivovat, zaujmout. V určité věkové skupině už jen proto, že je to neslyšící a ne „ten ... slyšící“ učitel (o oblíbě učitelů viz dále).

V souvislosti s tímto tématem je také často zmiňovaný sociálně-psychologický aspekt. Mezi neslyšícím učitelem a dětmi bývá blízký vztah, děti mají k učiteli důvěru, ale i respekt, kázeňské problémy jsou méně časté. Neslyšící pedagog má zkušenosti ze svého vlastního vzdělávání i ze svého dospívání, tedy zkušenosti blízké tomu, čím procházejí a co prožívají jeho žáci. Ve výuce, ale především v běžném každodenním kontaktu jim tyto své „neslyšící zkušenosti“ předává, mj. jim ukazuje, co to znamená být neslyšící – kromě výše zmiňovaného jazykového vzoru je pro ně i důležitým vzorem identity. Je samozřejmé, že své zkušenosti by měl žákům předávat vhodným způsobem, uvědoměle, objektivně. A protože ani v rámci jedné třídy či skupiny, natož školy, nejsou všechny děti stejné, ideální je, když ve škole pracuje více dospělých neslyšících s „různou identitou“ – neslyšící, nedoslýchaví, ohluchlí, uživatelé kochleárního implantátu, starší, mladší, ženy, muži... Každý dospělý ze skupiny lidí se sluchovým postižením pomáhá dětem utvářet jejich představu o životě neslyšícího, podporuje jejich sebevědomí a cílevědomost.

Vedle toho, že neslyšící pedagog je pro děti vzorem identifikačním a jazykovým, výuka založená na fungující spolupráci slyšícího a neslyšícího učitele je pro žáky sama o sobě obecným příkladem komunikace a spolupráce dvou lidí, nadto slyšícího a neslyšícího.

Další výhody spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga pro výuku

Vedle přínosu, který má přítomnost neslyšícího pedagoga přímo pro žáky, přináší spolupráce dvou učitelů řadu dalších výhod pro výuku jako takovou. Je to možnost více strukturovaného programu ve třídě, práce v malých sku-

pinkách či individuální práce s dětmi, možnost rozdělení dětí v heterogenní třídě podle způsobu komunikace nebo podle úrovně znalostí a dovedností, podle věku a jiných kritérií. Neopomenutelným aspektem je také úspora času, když mohou s žáky souběžně pracovat dva učitelé, odpadají různé proluky, hluchá místa, čekání na to, až jeden učitel vyřeší něco s jedním žákem, zkontroluje úkoly, napíše příklad na tabuli atp. Lze tak dobře pracovat i s oběma jazyky, tj. s češtinou a znakovým jazykem, zároveň a kontrastivní metodou³ – zatímco např. neslyšící učitel žákům vysvětluje gramatická pravidla či způsob vyjádření v ZJ, slyšící učitel píše na tabuli to samé v ČJ, a naopak, žáci např. mohou psát překlad vyprávění neslyšícího učitele, který hned kontroluje slyšící učitel.

Učitelé si můžou rozdělit práci ve třídě způsobem, který jim oběma (a samozřejmě žákům) vyhovuje, a výuku tak učinit mnohem efektivnější.

Kompetence obou učitelů – na co se každý z pedagogů zaměřuje

Jak bude spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga vypadat, jaké budou jejich kompetence, co kdo bude mít na starosti atd., záleží na konkrétní situaci a domluvě. Základem společné výuky je společná výchovně-vzdělávací filosofie, tj. aby se oba učitelé víceméně shodovali v pohledu na vzdělávání neslyšících, zejména na úlohu znakového a českého jazyka při vzdělávání. Dle mých zkušeností je určitě dobré vytvořit si v počátku spolupráce nějaký systém, ale také je důležité, když jsou oba učitelé dostatečně otevření a pružní a nesetrvávají v jednom vytvořeném modelu za každých okolností. Spolupráce se tak průběžně proměňuje podle potřeby, většinou s každou novou skupinou dětí, před novým školním rokem i v jeho průběhu.

Obvyklé bývá ustálené rozdělení některých typů činností v hodině. Při výuce ČJ např.: výběr, úprava či vytvoření textu ke čtení – slyšící učitel, otázky k textu, ověřování porozumění – neslyšící učitel; význam, vysvětlování slovní zásoby – neslyšící učitel, zápis a gramatická část slovní zásoby – slyšící učitel; výklad gramatiky – neslyšící učitel, procvičování gramatiky – slyšící učitel; kontrola překladu ze ZJ do ČJ – slyšící učitel, kontrola překladu z ČJ do ZJ – neslyšící učitel atd. atd. Rozdělení většiny činností přirozeně vyplývá z jejich zaměření (gramatika ČJ, správný zápis – význam, porozumění), u některých typů práce záleží jen na domluvě – např. kdo zadává úkoly, testy, kdo je kontroluje.

Někdy je výuka vedená tak, že pracují souběžně oba učitelé, každý jakoby na něčem jiném (viz různé příklady výše), někdy jeden z učitelů aktivitu vede a druhý asistuje (svému kolegovi nebo žákům). „Asistence“ může mít různou podobu: nezbytné hlídání a udržování pozornosti dětí, doplňování výkladu příklady, ukázky a návody, osobní asistence některému dítěti, spolupráce s dětmi při cvičení, úkolu, hře, zapojení mezi děti jako jedno z nich při práci ve skupinkách či dvojicích... atd. Úlohu takového „asistenta“ zdaleka nemusí mít jen neslyšící pedagog, naopak, pro harmonickou výuku a i v rámci vyrovnaného vztahu obou pedagogů je dobré, když se učitelé ve vedení a asistenci střídají, podle potřeby a domluvy. Např. ve třídě, kde je většina žáků neslyšících a jeden nedoslýchavý, bude častěji skupinovou práci vést neslyšící pedagog a slyšící se bude více věnovat nedoslýchavému žákovi. Případně lze pracovat i tím způsobem, že jeden z učitelů má na starosti především skupinovou práci s dětmi, druhý především individuální.

V každém případě je třeba, aby jakýkoliv způsob spolupráce dvou pedagogů vyhovoval oběma z nich a samozřejmě jejich žákům a aby byl žákům jasný a srozumitelný systém výuky i kompetence obou učitelů.

Způsob přípravy na hodiny, spolupráce při přípravě

Nedílnou součástí spolupráce dvou pedagogů je kromě přímé práce ve třídě také příprava na výuku a je důležité ji nepodceňovat. Zvláště v počátcích spolupráce může oběma učitelům společná příprava zabrat poměrně hodně času, pravděpodobně více než jednomu, ale věnovat čas i úsilí společné domluvě a plánování se určitě vyplatí. Na přípravě by se vždy měli podílet oba pedagogové a pokud možno stejnou měrou. Základní průběžná příprava bývá společná – probíraná témata, příprava na týdny, konkrétní hodiny, činnosti v hodinách. Obvykle si pedagogové rozdělí úkoly, ale i tehdy, když si připravují samostatnou práci s dětmi, měli by své plány vzájemně konzultovat, přinejmenším tak, aby oba měli představu o práci toho druhého a v případě nečekané změny byli zastupitelní. Dlouhodobé plánování a zvláště administrativu s ním spojenou mívá častěji (dle mých zkušeností) na starosti slyšící učitel – dá se říci, že má dlouhodobou vizi, naopak neslyšící učitel se soustřeďuje spíše na krátkodobé cíle, více se podílí na dílčích přípravách jednotlivých hodin. Velmi užitečné jsou zkušenosti a názory neslyšícího na probírané téma, např. na určitý jazykový jev v ČJ – často mě kolegyně upozornila, co je potřeba důkladně vysvětlit a procvičit, protože je to pro neslyšící problematické, pozměnila moji koncepci s ohledem na vnímání neslyšících atp.

Kromě příprav je dobré výuku, žáky i svoji spolupráci také společně zpětně hodnotit, nejlépe pravidelně (po hodině, dnu, týdně) nebo alespoň občas. Z vlastní zkušenosti mohu doporučit občasné natáčení práce s dětmi na videokameru a následný rozbor, je to velmi užitečné pro všechny zúčastněné.

Možná úskalí – s čím počítat při spolupráci slyšícího a neslyšícího pedagoga

V hlavní části článku jsem popsala mnohé pozitivní aspekty, které spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga

do výuky neslyšících přináší. Nyní se chci zastavit u „druhé strany mince“ – nemám však na mysli negativa, spíše určitá úskalí, s kterými se spolupracující pedagogové mohou setkat. Bez ohledu na ne/slyšení jsou oba učitelé především dva lidé, a tak lze říci, že většina problémů se týká jakékoliv spolupráce dvou lidí.

Na počátku je téměř vždy čeká seznamovací, „zvykací“ období a může nějaký čas trvat, než se na sebe navzájem naladí. Výhodou jsou vzájemné sympatie. Někdy se ovšem stane, že si dva lidé nemusí povahově a/nebo pracovním vyhovovat, jejich spolupráce nefunguje a na výuku a žáky má spíše negativní dopad. Pak je samozřejmě namístě zvážit, zda je možné a reálné vztah mezi učiteli zlepšit, nebo zda je lepší spolupráci ukončit a navázat ji s jinými kolegy.

I tehdy, když je vztah spolupracujících pedagogů dobrý, může se stát, že každodenní úzká spolupráce s jedním člověkem občas vede k „ponorkovým“ stavům, zvláště tam, kde spolu učitelé tráví většinu, nebo dokonce všechen čas při výuce, a navíc při přípravách (1. stupeň, MŠ). Je dobré s tím počítat, a když nějaká vypjatá situace nebo náročné období nastane, brát vše s nadhledem a umět se přes občasné rozkoly přenést.

„Zvykací“ období neplatí jen pro oba učitele, ale často také pro jejich žáky, zvláště pokud se jedná o starší žáky/studenty, kteří zatím nebyli vyučováni tímto způsobem. Důležité je, aby žáci přijali oba pedagogy jako jednotlivce i jako dvojici a aby přijali celý nový systém. Napomoci tomu může i to, když se učitelé co nejvíce chovají jako soudržná jednotka – společně začínají a ukončují hodinu, společně žáky hodnotí, o důležitých věcech s žáky jednájí společně, pokud možno společně komunikují i s rodiči žáků. Přes všechnu snahu o harmonický pracovní vztah a příkladnou spolupráci se často stává, že neslyšící učitel je u žáků oblíbenější, mají k němu větší důvěru i respekt – přirozeně jen proto, že je také neslyšící. Slyšící pedagog by měl být připraven akceptovat roli u žáků pravděpodobně méně oblíbeného pedagoga. Neslyšící pedagog by měl reflektovat důvody, proč tomu tak je.

Pro úspěšnou spolupráci dále platí některá obecná doporučení: Oba pedagogové se vzájemně respektují. Jsou si vědomi silných a slabších stránek svého kolegy a k těm slabším jsou shovívaví. Měli by být schopni přizpůsobovat se sobě navzájem i žákům a potřebám výuky, měli by umět dělat kompromisy, vycházet si vstříc – a to dlouhodobě i v náhlých situacích. Ač je společná příprava a domluva předem nezbytná (viz výše), zároveň je třeba umět reagovat na aktuální situaci ve třídě, leckdy i improvizovat – a zde je fungující vzájemné naladění se na sebe velkou výhodou.

Měli by umět sdělovat své myšlenky, představy a plány druhému člověku, umět vysvětlit svoji představu – tj. umět dobře komunikovat (nyní myslím z obecného hlediska, o jazykové komunikaci se zmiňuji dále). Také by měli být schopni převzít zodpovědnost za svůj díl práce, úkoly, na kterých se domluví, plnit svědomitě (a samozřejmě brát své základní pracovní povinnosti poctivě), ale zároveň nechat prostor tomu druhému. Tj. nepracovat s pocitem, že „co neudělám sám, to není“ nebo „než abych to složitě vysvětloval, radši to udělám sám“ – takový přístup jednak narušuje rovnocenný vztah obou spolupracovníků a jednak časem vede k tomu, že podečňovaný kolega si na své postavení zvykne a nakonec se na práci opravdu podílí méně. Je nutné předcházet pocitu jednoho z pedagogů, že dělá výrazně více (méně) práce než druhý.

Vedle popsaných obecných principů a případných úskalí spolupráce se dostáváme k úskalím specifickým právě pro spolupráci mezi slyšícím a neslyšícím. Je to především komunikace, která je základní podmínkou spolupráce dvou pedagogů, jak při všech domluvách před výukou, tak při výuce samotné. Je tedy nutné, aby slyšící pedagog ovládal znakový jazyk na dobré úrovni a stejně tak neslyšící pedagog (psaný) český jazyk. Zároveň by však oba měli být shovívaví a chápat druhého jako nerodilého mluvčího jazyka, kterému je popř. nutné svoji mluvu přizpůsobit. Z mé zkušenosti je také výhodné, když se i slyšící učitel cvičí v odezírání, docela časté jsou situace, kdy žáci nebo neslyšící učitel nějaké slovo artikuluje (místo a bez znaku), ať už bezděčně, nebo z různých důvodů záměrně – např. když jsou „plné ruce“ – a zatímco neslyšící si obvykle i takto rozumí, slyšící učitel tápe, i když v tu chvíli jde vlastně o češtinu. Kromě komunikace je při spolupráci s neslyšícím kolegou dobré předem počítat s celkovým vizuálním vnímáním světa a také s tím, že neslyšící může mít v něčem odlišné životní a výchovně-vzdělávací zkušenosti, repektive jsou zkušenosti, které mít nemusí, nebo dokonce nemůže.

Jak podporovat dobrý vztah a spolupráci učitelů

Jak již bylo řečeno výše, oboustranná otevřenost, tolerance a trpělivost je základem každé spolupráce. Vyskytnou-li se nějaké neshody a nedorozumění, je třeba řešit a vysvětlovat je co nejdříve (ale ne při výuce a před žáky!), společně, osobně – nemá cenu v sobě dusit a nést křivdu a vytáhnout ji jako výčitku dva měsíce poté; stejně tak „řešení“ s jinými, nezúčastněnými kolegy obvykle jen uškodí. Pro slyšícího učitele je prospěšné stále se zdokonalovat ve znakovém jazyce, vizuální komunikaci a „neslyšícím“ vnímání světa; stejně tak pro neslyšícího učitele je prospěšné zdokonalovat se v českém jazyce a poznávat většinovou kulturu. Oba (!) pedagogové by se měli průběžně účastnit různých akcí, přednášek, kurzů v rámci dalšího profesního vzdělávání. Osvěžením a posilou vztahu také mohou být společné aktivity mimo školu – ať už obyčejné posezení a popovídání u kávy, návštěvy kulturních a společenských akcí, výlety, sport. Ale ani trávení volného času s kolegou nemusí vyhovovat každému, někdo má naopak rád oddělený pracovní a osobní život, nic by tedy nemělo probíhat z donucení či jen formálně, protože je to vhodné.

Uvedla jsem zde různé aspekty spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga, v závěru bych ještě ráda shrnula, co konkrétně dává spolupráce s neslyšícím kolegou mně, jak mění způsob mojí práce. Neslyšící učitel je vzorem i pro mne: jednak jazykovým – každodenní komunikace s dospělým neslyšícím je nejlepším způsobem, jak se ve znakovém jazyce stále zdokonalovat – jednak vzorem komunikace s dětmi, způsobu vysvětlování látky, řešení konfliktů atp. Často jsou to postupy a řešení, která by mne hned nenapadla, jsem ráda za bezděčné i záměrné poznávání zkušeností neslyšícího, možnost pronikat do jiného vnímání světa. Během úzkého kontaktu s neslyšícími (dospělými i dětmi) si stále více uvědomuji vizuálnost ve všem a – po vzoru svých kolegů – se ji snažím dostat i do svého vyjadřování a způsobu výuky. Práce ve dvojici je pro mě také stálým „hlídačem“ zodpovědnosti, od plánování a společných příprav po přímou práci ve třídě, nic se nedá jen tak ošidit. A v neposlední řadě, díky společné výuce jsem poznala několik zajímavých a příjemných lidí, z kolegů se stali přátelé...

-
- 1 Za mnohé užitečné podněty k tématu článku děkuji kolegům z radlické (SŠ, ZŠ a MŠ pro SP, Výmolova 169, Praha 5 – Radlice) a smíchovské (SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Holečkova 4, Praha 5) školy. Zajímavé informace lze najít také v článku: MOTEJZÍKOVÁ, J. Pedagog s vadou sluchu na školách pro sluchově postižené. *Infozpravodaj*, 2007, roč. 15, č. 3, s. 7–9. O spolupráci učitelů se zmiňují i autoři článků na téma „kontrastivní výuka“ na s. 20.
 - 2 viz oddíl Zkušenosti neslyšících pedagogů s výukou češtiny na s. 93.
 - 3 Vysvětlení toho, co je to kontrastivní lingvistika, podává A. Macurová na s. 15. Další praktické možnosti využití českého znakového jazyka při výuce českého jazyka popisují J. Andrejsek, A. Lacinová a P. Marešová na s. 20.

CHYBA A PRÁCE S CHYBOU VE VÝUCE ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA

Marie Komorná

Mgr. Marie Komorná je autorkou řady odborných článků a publikací, které se týkají (zejm. jazykového) vzdělávání neslyšících. Dlouhodobě je zapojena do projektů realizovaných Českou komorou tlumočnicků znakového jazyka. V roce 2009 se podílela na vzniku výkladové části gramatiky v učebnici Učíme se (nejen) česky (Cícha Hronová, Štindlová, 2011).¹ Svě teoretické poznatky aktivně uplatňuje v pedagogické praxi jako učitelka českého jazyka na základní, střední i vysoké škole. V následujícím článku autorka přehledně podává vysvětlení, jakými způsoby lze v jazykovém vyučování v psaném projevu žáka/studenta – cizince definovat chybu; zabývá se otázkou, jak pracovat s chybou v jazykovém vyučování; jaké chyby, v jakém rozsahu a jakým způsobem opravovat; co je důležité brát v potaz při hodnocení závažnosti chyb. Dále seznamuje čtenáře s obsahem prací, které pojednávají o specifikách psané komunikace českých neslyšících a zamýšlí se nad otázkou, co vše přispívá ke vzniku chybovosti v psaném projevu této skupiny studentů.

Pokud učitel češtiny neslyšících Čechů musí opravovat písemné projevy svých žáků nebo studentů, ocitá se v nezavidělné situaci – stejně jako učitel češtiny slyšících cizinců nebo učitelé jiných cizích jazyků: všichni jsou postaveni před obtížný úkol, totiž opravit text přehledně a zároveň tak, aby konkrétní žák nebo student jeho opravám rozuměl a věděl, jak s nimi dále pracovat, resp. jak se z nich poučit. Proto v rámci tohoto příspěvku bude věnována pozornost nejen problematice chyb (resp. specifickým rysům) v psaných textech českých neslyšících, ale i některým otázkám vztahujícím se k chybám v cizojazyčné výuce obecně.

Chyba ve výuce cizích jazyků

Chybu v jazykovém vyučování můžeme definovat různými způsoby, například Čermák (2004, s. 245) chybu charakterizuje jako „nesprávnou formu nebo konstrukci různého typu v jazykové produkci cizince, danou zvl. jeho omezenou znalostí“. (Podrobný přehled definic jazykové chyby podává například Korčáková, 2005, s. 50–52.)

Vznik chyb v cizojazyčných projevech podle Hendricha (1988, s. 366–367) souvisí především se **strategiemi učení žáka**:²

a) přílišné zobecnění strukturního pravidla (mylná analogie)

Např. v oblasti tvoření futura patří v textech neslyšících k nejčastějším odlišnostem analytické tvoření budoucího tvaru sloves dokonavých analogicky podle tvoření tvaru futura sloves nedokonavých: *já budu koupat* – (*on bude pozvat*) (Richterová, 2009, s. 32).

b) vnitrojazyková³ a mezijazyková interference⁴

Příklady interference jsou uvedeny v textu v části věnované chybám neslyšících.

c) objektivní obtížnost jazykové struktury a její nedostatečné zvládnutí

Čeština je sama o sobě obtížným jazykem a cizinci, kteří se ji chtějí naučit, se musí potýkat s řadou překážek: obtížné pro ně může být například zvládnutí systému koncovek českých substantiv, kategorie vidu, osvojení si významu předložek aj. Richterová (2009, s. 50) např. na základě analýzy psaných textů neslyšících zaznamenala, že v rámci gramatické kategorie času je pro neslyšící nejproblémovější tvoření a užití futura, což by podle ní mohlo vyplývat z širokého spektra možných tvarů v češtině (futurum sloves nedokonavých, dokonavých, sloves pohybu a nepravidelného být).

d) odchylka od jazykové správnosti způsobená tím, že se žák dosud s pravidlem nesetkal, tj. jde o jev, který ještě nebyl ve výuce vysvětlen, procvičen, integrován do již naučeného systému atp.

Chyby však mohou být podmíněny také **nedostatky ve výuce**, tj. prací učitele, nevhodně zvolenými metodickými postupy, nedostatky v koncepci učebnice atp. (Hendrich, 1988, s. 366–367). Pro neslyšící žáky a studenty je v tomto ohledu bohužel stále velkou překážkou to, že se s nimi jejich učitelé (nejen češtiny) mnohdy nedomluví, natož aby byli schopni jim ve srozumitelném komunikačním kódu vysvětlovat obtížnou gramatiku češtiny. Kvalitní řada učebnic češtiny pro české neslyšící také není k dispozici; učebnice a pracovní sešity nabízené nakladatelstvím Septima prezentují systém a fungování češtiny velmi zjednodušeně, a navíc vůbec nepřihlížejí ke komunikačním specifikům skupiny neslyšících žáků a studentů.⁵ Kontrastivní metoda výuky češtiny neslyšících se zdá být dobrou cestou, jak zvýšit komunikační kompetence neslyšících v češtině, ale praktická aplikace této metody ve výuce, jak jistě může potvrdit řada učitelů češtiny neslyšících žáků/studentů, není jednoduchá a přináší mnohá úskalí.

Důležité je uvědomit si, že chyba je přirozenou součástí učení se jazykům (a vlastně každé činnosti, která je spojena s učením se něčemu novému). Proto by neměla být chápána jako nežádoucí, negativní jev, tedy jako projev

selhání, lenosti, nedostatku snahy, koncentrace či inteligence žáka/studenta, ale pozitivně: lze souhlasit s Hendrichem (1988, s. 366), který v souvislosti s funkcí chyby zdůrazňuje: „Učiteli poskytují evidované chyby informace o účinnosti zvolených vyučovacích postupů a popř. signalizují jeho vlastní metodické nedostatky. Vzhledem k žákovi funguje chyba jako zpětná vazba ovšem jen za předpokladu, že je identifikována, interpretována a korigována. V opačném případě působí naopak v procesu učení negativně.“

Práce s chybou ve výuce cizího jazyka

Problematicke chyby z teoretického i praktického hlediska a práci s chybou v cizojazyčné výuce je věnována podrobná monografie Jany Korčákové *Chyba a učení cizím jazykům* (2005). Autorka v této práci uvádí nejen názory řady (zejména zahraničních) odborníků na chyby ve výuce jazyků, ale i návrhy, jak chybu ve výuce využít a jak s ní v rámci zpětné vazby pracovat. Řada z nich může být užitečná zvláště pro začínající učitele cizích jazyků (a samozřejmě i pro učitele češtiny jako cizího jazyka u neslyšících), kteří s opravami nemají moc zkušeností. Mohou však být užitečné i učitelům s praxí, kteří někdy mohou mít pocit (a to mohou potvrdit vlastní zkušenosti), že opravování chyb není v jejich výuce efektivní, že žáci nevědí, jak s chybou, kterou jim opravili, pracovat a jak ji využít pro rozvoj komunikačních kompetencí v jazyce, který se snaží naučit. Proto řada návrhů a doporučení uvedených v tomto příspěvku vychází právě z této publikace. Inspirativní pro učitele mohou být i příručky zaměřené na výuku cizích jazyků, například angličtiny jako cizího/druhého jazyka.⁶

Jaké chyby má učitel opravovat?

Jaké chyby v jazykových projevech označovat? Je nutné vždy opravit všechny chyby, které se v psaném projevu žáka/studenta objeví? Tyto otázky jsou aktuální zvláště ve vztahu k naší cílové skupině, tedy k neslyšícím autorům českých textů. Vzhledem k tomu, že texty neslyšících autorů nezdědky vykazují opravdu velké množství chyb nejrůznějšího charakteru, je opravování jejich prací namáhavé a zdlouhavé a opravit všechny chyby je prakticky nemožné. Situace je často komplikována nemožností chyby jednoznačně interpretovat a tzv. „vrstvením“ chyb – tedy tím, že v rámci jednoho vyjádření jsou nakumulovány dvě i více chyb najednou. Příklad⁷: *Loupěž ho kradli něco věci v kabelce a paní ho mlatí kabelky loupěžovi a loupěž utekl*. Tzv. vrstvení chyb lze v této větě ukázat na výrazu *loupěžovi*. V tomto případě jde jednak o lexikální záměnu (*loupěž* – místo korektního *zloděj*), jednak o gramatickou záměnu, resp. záměnu pádu (místo akuzativu je užito dativu).

Lze souhlasit s názorem, že rozhodující je to, do jaké míry konkrétní chyba ovlivňuje význam předávané informace a komunikaci, a že opravovat by se měly především ty chyby, které zásadním způsobem ohrožují či zcela znemožňují komunikaci, resp. porozumění textu, a chyby, které porušují komunikační normy daného jazykového společenství a které autora projevu prezentují jako člověka nezdořilého, nevychovaného, neslušného (viz níže).

Při hodnocení „závažnosti“ chyb je také důležité brát v potaz to, zda chyba vyplývá z omezených znalostí žáka/studenta (žák/student neví, co je správně, protože danou jazykovou strukturu buď ještě nezná, nebo ji špatně pochopil).⁸ Tento typ Čermák (2004, s. 245) označuje jako **chyby selekční**. Chyby selekční je nutné odlišit od **chyb konstrukčních** (Čermák, 2004, s. 225), tj. takových, které žák/student nedělá opakovaně a které odrážejí studentovu neschopnost využít to, co už v cizím jazyce zná. Mohou být zapříčiněny nedokonalým naučením daného jevu, nebo vznikají vlivem nepozornosti, únavy, stresu atp.⁹

Korčáková (2005, s. 102–103) ve své práci upozorňuje na zajímavý návrh Ulma (1991, s. 305–310). Ulm (in Korčáková, 2005, s. 102) navrhuje vybrat z každé práce deset chyb a ty pak označit na okraj stránky příslušným korekčním znaménkem. Podle něho je užitečnější, když si žák odnese poučení z těchto deseti chyb a „neztratí se v labyrintu všech chybných tvarů, jejichž správné znění si stejně není schopen zapamatovat“. V souvislosti s tímto návrhem je vhodné poukázat na další Ulmův nápad – každý žák by si měl zaznamenat každou chybu do svého sešitu; každý záznam chyby by měl obsahovat chybný tvar (v rámci kontextu, v němž byl použit), opravu (správný tvar) a komentář (charakteristika chyby, překlad z mateřského jazyka).

Jakým způsobem má učitel chyby v psaných textech označovat?

Při opravách psaných textů často dochází k nejasnostem, žáci nebo studenti opravám svého učitele nerozumějí, nevyznají se ve způsobu (stylu), jakým jejich učitel texty opravuje, a ztrácejí přehled ve velkém množství (obvykle červených) zásahů do jejich textů. Někteří učitelé navíc označují všechny chyby stejně, resp. stejnou značkou (například podtržením), a žáci tak nemají moc šancí pochopit, v čem podtržená chyba vlastně spočívá. Daleko výhodnější (nejen pro žáky, ale i pro samotné učitele) je provádět opravy pomocí systému značek, s jejichž významem jsou žáci seznámeni, a k těmto značkám připojit také vhodný slovní doprovod.

Někteří učitelé i odborníci doporučují využívat při opravování nejen červenou barvu, kterou řada žáků vnímá jako agresivní a frustrující, ale i barvy jiné, případně pro každou oblast chyb využít jinou barvu. Například Kleppin (1998, in Korčáková, 2005, s. 101) navrhuje využít pro chyby pravopisné barvu modrou, pro chyby gramatické za-

chovat červenou, pro lexikální zelenou, fialovou barvou mají být dle jejího návrhu označovány chyby, kterých by se žáci neměli dopouštět, protože už byly dostatečně procvičeny.

Velké množství oprav označených přímo v textu může být nepřehledné. Javůrková (1993/94, s. 174–175) proto doporučuje označovat opravy pomocí domluvených značek a slovního doprovodu (např. *přeformuluj, špatný slovosled* atp.) na vynechaný okraj papíru. Text tak zůstane bez červených škrtnutí a žák bude prostřednictvím značek a komentářů sám nucen nedostatek objevit, identifikovat a opravit.

Jiní učitelé umísťují při opravách přímo do textu (nad místo, kde se chyba vyskytla) korekční značky (Korčáková, 2005, s. 101–102, Harmers, 2001, s. 111–112): speciální symboly (šipky, hvězdičky, plus, mínus atp.), slovní označení v mateřském nebo cílovém jazyce, zkratku nebo počáteční slovo příslušného termínu.¹⁰ Hrubé chyby¹¹ bývají zvýrazněny například dvojím nebo silnějším podtržením. Volba konkrétních značek záleží na učiteli, věku žáků, studovaném jazyce (v případě češtiny bychom například museli používat značky pro chyby v pádových koncovkách atp.). Důležité je však především to, aby žáci systém používaných značek ovládali a konkrétním značkám rozuměli.

Vedle výše uvedených způsobů vyznačování chyb nebo nedostatků v psaných projevech žáků a studentů pomocí **korekčních značek** (Harmes, 2001, s. 111, v souvislosti s jejich užíváním užívá termín **coding**) je možné při zpětné vazbě využít i techniku sice časově mnohem náročnější, o to však efektivnější. Jde o techniku označovanou jako **responding** (Harmes, 2001, s. 110–111), kdy učitel reaguje na jednotlivé části žákova/studentova psaného projevu **ve formě komentářů**, v nichž vyjadřuje to, jak na něj text působí a jak úspěšný byl podle něho autor při vyjadřování svého komunikačního záměru, nebo jejich prostřednictvím nabízí žákovi své rady, doporučení, návrhy vhodnějších vyjádření atp. Učitel však musí mít neustále na mysli to, že komentáře, které studentům nabízí, musí být motivující, ne odrazující.

Pokud studenti odevzdávají své psané projevy v elektronické verzi, mohou učitelé při zpětné vazbě využít funkce komentářů, které nabízí textový editor, jinak učitel zaznamenává své poznámky přímo na volné okraje papíru se studentovým textem nebo mimo text: pod studentův text, na zvláštní list papíru atp.

Uvedený způsob oprav je vhodný zejména v situacích, kdy se předpokládá, že student bude pracovat na další verzi psaného materiálu. Jestliže učitel komentuje finální podobu textu, může se vyjádřit k tomu, co se mu na práci líbilo, jaký pocit má z textu, co by bylo příště při psaní podobného typu textu vhodné udělat jinak, lépe.

Další variantou je ukázat studentovi možnost jiného způsobu vyjádření, než užil ve svém textu, tj. **přeformulování – reformulation** (Harmes, 2001, s. 111). Učitel tedy jednotlivá vyjádření ani neopravuje, ani nekomentuje, ale konkrétní úsek textu přeformuluje tak, aby vyloučil všechny jazykové nebo konstrukční problémy, které původní žákova práce obsahovala, zároveň však tak, aby v maximální možné míře zachoval intenci žákova projevu (svou verzi části textu může uvést např. slovy: *Já bych vyjádřil tento odstavec trochu jinak než ty.*) Pro studenty je dle Harmese srovnání jejich vlastní verze s verzí učitele užitečné a na základě takového srovnání toho o jazyce a jeho fungování při komunikaci objeví velmi mnoho.

Jakým způsobem s chybou v psaném projevu ve výuce pracovat?

Práce s chybou ve výuce (nejen) cizího jazyka má tři fáze: 1. identifikace chyby, 2. interpretace chyby (příčiny jejího vzniku) – odhalení příčiny chyby je základem pro její odstranění, 3. korekce chyb. Korčáková (2005, s. 104) upozorňuje na to, že ve výuce většinou učitelé opravují všechny chyby sami – je to způsob sice rychlejší, avšak ne příliš efektivní. Podle ní by se sami žáci/studenti měli na opravách aktivně podílet a uvádí celkem 17 tipů na cvičení, jejichž prostřednictvím se žáci/studenti mohou učit chyby v textech vyhledávat, interpretovat a opravovat (Korčáková, 2005, s. 105–108). Není možné představit všechny techniky, které Korčáková uvádí, avšak pokusíme se představit alespoň některé z nich:

- Učitel napíše pod text počet chyb, úkolem žáka je všechny chyby najít. Poté chyby opraví a zdůvodní.
- Učitel nechá žáky najít a spočítat všechny chyby v textu.
- Učitel pod text napíše označení chyb (např. 2 x předložka, 3 x slovosled, 2 x pád). Úkolem žáků je najít v textu chyby, podtrhnout je a přiřadit k nim odpovídající značky.
- Učitel rozdává žákům text s označenými chybami a vyzve je, aby vysvětlili, proč k chybám došlo.
- Učitel rozdává žákům opravené texty s číslem, které udává pouze počet chyb – žák musí chybu sám najít a opravit.
- Učitel v textu podtrhne chybu a nad ni napíše odkaz na číslo lekce v učebnici, v níž byl daný jev probírán. Žák si příslušnou pasáž nastuduje a chybu opraví.
- Tzv. restriktivní oprava: Žáci mají v textech opravovat pouze určitý typ chyb, ostatní chyby ignorují.

Volba vhodné techniky opravování je velmi důležitá, ale Korčáková (2005, s. 102) zároveň upozorňuje na to, že opravování může být smysluplné pouze v případě, že žáci dostanou zpětnou vazbu a mohou si ověřit, zda chybu opravili správně, nebo ne.

Chyby v psané češtině neslyšících

Výzkumy psané češtiny neslyšících Čechů probíhají od 90. let 20. století. Specifikům komunikace psané češtiny neslyšících se ve svých výzkumech věnuje především A. Macurová a studenti oborů Čeština v komunikaci neslyšících a Český jazyk a literatura na FF UK v Praze.

Z prací, které vznikly v posledních třech letech, zaslouží pozornost především práce Wagnerové (2008), Šebkové (2008), Richterové (2009) a Čížkové (2010).^{12, 13}

Jana Wagnerová (2008) se ve své diplomové práci zabývala problematikou **jmenného rodu v psané češtině českých neslyšících**. To, jak a do jaké míry neslyšící jmenný rod ovládají, se pokusila zjistit pomocí dotazníku, který předložila celkem 33 neslyšícím respondentům starším 18 let. Dotazník se skládal z několika částí:

V první části respondenti překládali devět vět z českého znakového jazyka do psané češtiny. Při analýze Wagnerová sledovala, do jaké míry neslyšící respondenti v překladech do psané češtiny dodržují shodu ve jmenném rodě.

Další část dotazníku tvořila cvičení doplňovací – cílem těchto úkolů bylo zjistit, zda neslyšící respondenti doplní k podstatným jménům příslušná zájmena, přídavná jména a číslovky (konkrétně číslovku jedna – jeden – jedno a číslovky řadové) tak, aby se s předloženými jmény shodovaly v rodě. V obou částech Wagnerová sledovala, do jaké míry neslyšící respondenti respektují rod v těchto oblastech:

- shoda přívlastku (vyjádřeného přídavným jménem, přivlastňovacím zájmenem, číslovkou jeden – jedna – jedno nebo číslovkou řadovou) a podmětu, předmětu nebo příslovečného určení vyjádřeného podstatným jménem
- shoda přísudku vyjádřeného přičestím činným a podmětu věty
- shoda sponové části přísudku s podmětem věty vyjádřeným podstatným jménem
- shoda jmenné části přísudku vyjádřené přídavným jménem a podmětu vyjádřeného podstatným jménem

Chybovost neslyšících ve všech sledovaných aspektech vyjadřování jmenného rodu byla v průměru 28,9 %.

Součástí dotazníku byl také úkol, v němž neslyšící respondenti určovali rod předložených jmen. Jednalo se celkem o 25 běžně používaných slov (nebyla mezi nimi žádná obtížnější podstatná jména, např. pomnožná, hromadná podstatná jména nebo jména cizího původu), u čtyř položek bylo dokonce u podstatných jmen uvedeno i přídavné jméno (*Velká Británie, Česká republika, starý obraz, turecká káva*), a bylo tedy možné předpokládat, že by si respondenti mohli při výběru rodu pomoci koncovkou přídavného jména. Ani výsledky tohoto jednoduchého úkolu však nebyly uspokojivé a ukázalo se, že znalost rodu podstatných jmen je u neslyšících na velmi nízké úrovni. Rod všech podstatných jmen určili pouze dva z třiceti tří neslyšících respondentů. Ostatní udělali jednu až dvacet tři chyb. Jeden respondent neurčil správně rod ani u jednoho jména (u dvou jmen rod vůbec neurčil). Na základě rozhovoru s respondenty navíc Wagnerová zjistila, že někteří z nich vůbec netuší, co je to rod nebo jaký je rozdíl mezi rodem mužským životným a neživotným. Neznalost rodu podstatných jmen představuje pro neslyšící zásadní problém, podstatným způsobem totiž ovlivňuje korektní užívání jevů, které se znalostí rodu bezprostředně souvisí – především shodu slovesného přísudku s podmětem (v minulém čase), shodu přísudku jmenného se sponou s podmětem a shodu přívlastku shodného s podmětem, předmětem nebo příslovečným určením.

V překladech a odpovědích respondentů byly kromě chyb souvisejících s neznalostí rodu zaregistrovány a popsány i chyby jiné: chyby ve skloňování jmen; chybné tvoření minulého času; absence sloves, zejm. slovesa být; nadbytečné užití slovesa být; záměna sloves být a mít; záměna slovních druhů (přídavných jmen a příslovcí, podstatných jmen a přídavných jmen); chyby v užívání zájmena já (absence zájmena já, chyby v jeho skloňování); užívání chybných podob slov, jejich komolení; vyjadřování příčiny pomocí výrazu *důvod*; chyby ve slovosledu a jiné (podrobný přehled chyb identifikovaných v rámci analýzy materiálu získaného prostřednictvím dotazníků viz Wagnerová, 2008, s. 134–181).

Ze závěrů diplomové práce Wagnerové také vyplývá, že na potížích, které mají neslyšící v česky psaných textech se jmenným rodem, se podílejí dva faktory: 1. Vliv znakového jazyka – v ČZJ gramatickou kategorií rodu nenajdeme, proto jde o jev, jehož pochopení a osvojení je pro neslyšící obtížné; 2. Nevhodný způsob, jakým je problematika jmenného rodu prezentovaná jednak učitelů neslyšících v hodinách ČJ, jednak autory učebnic češtiny pro neslyšící.

Helena Šebková (2008) se ve své práci zaměřila na **analýzu internetové komunikace neslyšících**, konkrétně na příspěvky neslyšících osob v diskuzní sekci internetových stránek www.neslyšici.cz. Analýze bylo podrobeno 440 autentických diskuzních příspěvků od 40 neslyšících uživatelů. Nejprve jsou představeny příklady chyb v psaném projevu z hlediska jejich typu (vynechání, přidání, nahrazení, chyby ve slovosledu), poté jsou uvedeny hypotézy možného vlivu českého znakového jazyka na psaný jazyk neslyšících a nakonec jsou chyby rozčleněny podle příslušnosti k jednotlivým jazykovým rovinám. Po rozboru jazykovém je zkoumaný materiál analyzován z hlediska obecně platných specifik internetové komunikace.

Zvláštní pozornost je v práci věnována dokladům chyb, které vznikly vlivem interference ze znakového jazyka

– autorka nejenže tyto chyby dokládá na zkoumaném materiálu, ale snaží se zároveň vysvětlit, jakým způsobem konkrétní jevy ze znakového jazyka podobu psaných textů neslyšících účastníků internetových diskusí ovlivnily.

Na zkoumaném materiálu dokládá jednak interferenční chyby, které již byly ve vztahu českého znakového jazyka a psané češtiny neslyšících v odborné literatuře popsány (srov. např. Macurová, 1998, Hudáková, 2002, s. 129), především vynechání slovesa *být* a specifický slovosled, jednak také chyby další:

- záměna slovních druhů: *profesionál tlumočnick* (profesionální tlumočnick); *ZJ není primitiv...* (znakový jazyk není primitivní...); *od zari zase zmena tarif* (od září se zase mění tarif); *a ten T-Mobile zakaz hovor* (a ten T-Mobile zakázal hovory)
- doslovný přenos větných struktur používaných ve znakovém jazyce: *...a nemůže být to dělat vtom titulky???*¹⁴ (...a nemůže se to udělat s titulky?); *ptam jsi byla odmalička KI nebo od pet roku...*¹⁵ (Měla jsi kochleární implantát odmalička, nebo až od pěti let?); *kdo 30let ohluchy tak bude horsi život...*¹⁶ (Člověk, který je třicet let ohluchlý, bude mít horší/těžší život.); *kdo chytrý člověk hodí čte knížku...* (Čtení knížek je vhodné pro lidi, kteří jsou chytří.)
- pronikání větných struktur v podobě fráze běžně užívané v českém znakovém jazyce, jejíž funkcí je charakterizovat nějakou osobu nebo věc: *...maličko te vysvětlím co typ Deaf kultura*. (Vysvětlím ti trochu, v čem spočívá kultura Neslyšících.); *...muj typ vzdy mluvím pravdu*. (Jsem pravdomluvný.)
- citace orálního komponentu znaku¹⁷ ze znakového jazyka ve větě psané v českém jazyce:¹⁸ *... už jsem ti říkal fifi najít odkazy...* (Už jsem ti říkal, že se mi nechce hledat odkazy...); *...ja fifi vysvetlit pro X a Y...* (Nechce se mi to vysvětlovat pro X a Y...); *...vim slyšici dela fifi přizpůsobit deaf...* (Vím, že slyšící se nechtějí přizpůsobovat neslyšícím...)

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

Jádrem praktické části je test, který autorka sama sestavila a předložila celkem 33 respondentům – neslyšícím studentům několika středních škol a jedné školy vysoké. Test tvoří různé typy úkolů. Základem testu je překlad vět z českého znakového jazyka do psané češtiny a vyprávění v psané češtině na zadané téma; součástí zadání bylo i to, že respondenti ve svém vyprávění musí použít několik předem vybraných sloves. Test dále tvoří cvičení doplňovací, nahrazovací a korekturní. Vyprávění, překlad i cvičení poskytují dostatek materiálu pro podrobnou analýzu, která v některých případech nebyla vůbec jednoduchá (například hodnocení vyprávění na zadané téma).

V rámci analýzy získaného materiálu byly popsány typy chyb, které se při použití osobních zájmen u respondentů objevily, a uvedeny možné souvislosti mezi typem chyb v psané češtině neslyšících a způsobem fungování znakového jazyka.

Čížková upozorňuje na těsnou souvislost mezi fungováním osobních zájmen a sloves ve znakovém jazyce. Ve zkoumaném vzorku textů neslyšících se často objevovalo nadbytečné užívání osobních zájmen v podmětu, tedy v pozici, kde by je rodilý mluvčí obvykle nenapsal. Příčinu tohoto hojně se vyskytujícího jevu vidí Čížková v interferenci ze znakového jazyka – při překladu sloves prostých z ČZJ do češtiny přenáší neslyšící strukturu z ČZJ do češtiny, prostá slovesa musí mít v ČZJ u sebe zájmeno, proto jej neslyšící vyjadřují i v překladech do češtiny. Zároveň však autorka upozorňuje na to, že tento jev může být u neslyšících způsoben nejistotou v tom, jakou osobu užitý slovesný tvar zastupuje, a proto raději ke slovesnému tvaru připojí i osobní zájmeno. I absence zájmena v překladech do českého jazyka je podle Čížkové způsobena vlivem znakového jazyka – tzv. shodová slovesa v ČZJ zájmena nevyjadřují, a proto je neslyšící nepiší ani při překladu do češtiny.

Na zkoumaném materiálu Čížková sledovala i to, do jaké míry neslyšící rozumí tomu, k jakému jménu v českém textu užitě zájmeno odkazuje či jaké jméno zastupuje (na tyto oblasti se zaměřila ve cvičení, v němž měli neslyšící respondenti nahrazovat jména v textu odpovídajícími zájmeny ve správném tvaru, a ve cvičení zaměřeném na korekturu textu). Úkolem bylo najít v krátkém textu (konkrétně ve vyprávění o návštěvě kina, které se skládalo z osmi na sebe navazujících vět) chyby a opravit je (ne všechny se však vztahovaly k užívání zájmen). Aby neslyšící mohli identifikovat a opravit chyby vztahující se k užívání zájmen, bylo nezbytné, aby porozuměli smyslu textu a souvislostem mezi jednotlivými osobami a zájmeny, která tato jména zastupovala. Většina respondentů správně opravila jen několik málo chyb. Většiny chyb si nepovšimli, případně je opravili způsobem, který indikuje, že významu textu neporozuměli.

V souvislosti s užíváním osobních zájmen Čížková v rámci svého výzkumu zaznamenala tyto chyby:

- užívání sloves bez potřebného valenčního doplnění (vynechání zájmena)
- špatná volba zájmena (užitě zájmeno často neodpovídalo osobě, kterou má zastupovat)
- nadužívání zájmen
- užívání zájmen ve špatném tvaru – častější užití 1. pádu, který neodpovídá danému kontextu
- elize nebo naopak adice zvrtného *se/sí* u zvrtných sloves
- pravopisné chyby v psaní zájmen (*mě/mně, jí/jí*)

Diplomová práce Kláry Richterové (2009) je zaměřena na problematiku **vyjadřování času** v psané češtině neslyšících. Analyzovaný materiál tvořil poměrně rozsáhlý soubor různorodých textů: texty školní (slohové práce žáků základních škol a středních škol pro sluchově postižené), veřejné (internetové diskuse probíhající na serveru www.neslysi.cz), soukromé (e-maily a chaty). Zároveň autorka pro analýzu využila i texty publikované v jiných lingvistických pracích, zejm. v diplomových pracích Rackové (1996), Wagnerové (2008) a Šebkové (2008). Velkou výhodou analyzovaných textů je to, že jde většinou o texty autentické, tedy takové, které nevznikly pro účel výzkumu a u kterých tedy lze vyloučit např. zásah učitele.

Všechny hodnocené doklady (celkem 484) nestandardního vyjadřování času v textech neslyšících rozdělila Richterová podle významového hlediska, tedy podle toho, zda vyjadřují přezens, futurum nebo préteritum. V rámci jednotlivých časů pak vyčlenila dva typy tvarů: jednak typy formální, které se svou podobou odlišují od standardní podoby češtiny, jednak typy významové, v nichž jsou přezens, futurum nebo préteritum vyjádřeny jiným časem, než vyžaduje kontext. Vedle toho si všímá i konstrukcí se správným vyjádřením času, avšak s chybou v jiné gramatické kategorii, např. ve slovesné osobě.

Při velmi podrobné klasifikaci se autorka řídila dvěma základními gramatickými kritérii: za první, které tvary jsou v dané konstrukci zastoupeny, za druhé, jakým tvarem (způsobem) je vyjádřena slovesná osoba (podrobněji ke způsobu klasifikace jednotlivých vyjádření času viz Richterová, 2009, s. 46–49).¹⁹

V rámci přezentu (126 dokladů od 47 autorů) vyčlenila Richterová na základě analýzy dokladů ze sebraných materiálů celkem 9 typů nestandardního vyjadřování: 8 typů formálních a 1 typ významový. V analyzovaném materiálu je přezens nejčastěji reprezentován:

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

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

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

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

1. **I-ové participium významového slovesa v platnosti 1. a 2. osoby**
 - procentní zastoupení podle počtu dokladů (24%), podle počtu uživatelů (14%)
 - příklady: *ty **dokázal** chytit kotě; ty **nepoznala** deaf kultura; vy **říkali** ze neslyšící je víc než slyšící*

2. jiná vyjádření minulého času, nejčastěji pomocí prezntních tvarů

- procentní zastoupení podle počtu dokladů (19 %), podle počtu uživatelů (23 %)
- příklady:

1. konstrukce, v nichž k minulému času odkazuje lexikální signál (nepředchází výpověď v minulém čase): *vloni strom **padá** důvod staré; **včera** moje sestra **dává** krásné dárek*
2. konstrukce následující po větě/větech, v nichž je vyjádřen minulý čas: *Vloni strom **padl**, z důvodu že **je** staré.; V pondělí **měl jsem** zkouška, ale **je** moc těžké; Tam v B. **byla spokojená** a jsem radost.*
3. Konstrukce užitě v kontextu, v němž není minulý čas signalizován: *V práci **můj šéf mi vyhodí.**; S Honzou pojedou tam k Heleně **ONA mě pozvá.***

3. infinitiv

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

4. I-ové participium pomocného slovesa být (mít) + I-ové participium významového slovesa v platnosti

3. osoby (participia se většinou shodují v čísle jednak navzájem, jednak se subjektem)
[bitva] *byla trvala tři měsíce; syn **byl utekl**; všichni **byli šli** do kině; dědeček **byl** včera **našel** vejce*

V závěru diplomové práce se Richterová věnuje jevům, které se ve zkoumaném materiálu projevují napříč všemi časy:

Časové rámce a rozložení tvarů ve větých celcích: Analýzou parataktických a hypotaktických souvětí a „vět, v nichž za sebou následují nejméně dva tvary vyjadřující tentýž čas, avšak v daném souvětí je navíc zastoupen i slovesný tvar v jiném čase“ (Richterová, 2009, s. 150) se potvrdil princip, „podle něž explicitní vyjádření příslušného času v jedné větě umožňuje, aby byl v následující větě užit tvar, který příslušný čas nevyjadřuje“. Richterová (2009, s. 152) tento princip dává do souvislosti s interferencí ze znakového jazyka, kde se lexikálním prostředkem vytvoří rámec času vztahující se na všechna následující slovesa, dokud není definován rámec jiný.

Tvarová ne/shoda mezi složkami analytických tvarů: Podle zjištění Richterové (2009, s. 156–157) „je zřejmé, že i když neslyšící často užívají analytických tvarů nestandardních, převládá tendence, aby slovesné tvary, které tvoří tvar analytický, se v gramatických tvarech shodovaly (např. jsem pomáhám)“.

Infinitiv: Richterová si také všimá vysoké frekvence výskytu infinitivu při vyjadřování času (celkem 60 dokladů v analyzovaném materiálu). Velkou rozšířenost interpretuje ve shodě s Šebkovou (2008, s. 59) jako interferenci ze znakového jazyka, v němž nedochází k časování. Navíc podle ní hraje důležitou roli to, že infinitiv je v češtině tvarem reprezentativním, jehož prostřednictvím se neslyšící žáci ve škole seznamují se slovesem (Richterová, 2009, s. 155).²⁰

Zápor: ve vztahu záporu a vyjadřování času Richterová (2009, s. 157–158) dospívá k několika obecnějším rysům:

- v přezentu stála zápornka ne- v postavení, které je pro ni typické, tedy u plnovýznamového slovesa
- ve futuru bylo nositelem záporu pomocné sloveso
- v přezteritu nebylo postavení zápornky ne- jednoznačné

Je třeba konstatovat, že Richterová se při analýze snaží nahlížet na problematiku vyjadřování času komplexně a z různých úhlů pohledu, a že je tedy velmi obtížné závěry její práce shrnout do několika bodů nebo vybrat jen nejdůležitější či nejzajímavější zjištění. Lze tedy jen doporučit všem zájemcům o psanou češtinu neslyšících, aby si práci důkladně prostudovali sami (toto doporučení se ostatně vztahuje i na ostatní zmiňované práce).

Uvedené práce jistě poskytují důležité informace o dílčích oblastech užívání psané češtiny českými neslyšícími. Týkají se však především lingvistických kompetencí neslyšících v češtině, zejména gramatických. Stranou výzkumů by však neměly zůstat ani další aspekty ovládní češtiny, resp. složky komunikační kompetence, tj. **kompetence pragmatické** (znalosti a dovednosti, které se vztahují k tomu, jak jazyka užívat v komunikační praxi, ovládní pravidel konverzace z hlediska kvality, kvantity, pořadí vyjádření) a **kompetence sociokulturní/sociolingvistické** (znalosti a dovednosti, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských norem užívání jazyka, tj. k tomu, jak se vyjadřovat slušně, s úctou, s respektem ke společenskému postavení komunikačního partnera atp.).

Srov. příklady:²¹

- *Ahoj, ptam se mate volno kdy pouze pondeli nebo streda napis mi prosim potrebuji tlumočnika jste vyridi.*
- *Ahoj Sebkova nezapomenes pristi utery budu kontrolu k doktorka... Hezke se mejte.*

Jedním z velkých problémů představuje pro neslyšící při komunikaci se slyšícími Čechy například výběr vhodného pozdravu, oslovení, tykání a vykání. I tyto jevy můžeme chápat jako doklady interference ze znakového jazyka do psané češtiny.

Tykání a vykání v ČZJ neexistuje. Proto se většinou setkáváme s tím, že neslyšící tykají lidem, kterým by tykat neměli, nebo s tím, že v rámci těžké komunikační situace stejným komunikačním partnerům střídavě vykají a tykají, aniž by bylo možné vysledovat, podle jakého klíče tak činí.

Neslyšící ve znakovém jazyce obvykle používají stále stejný pozdrav (specifické zdvižení ruky) bez ohledu na to, zda jde o situaci formální nebo neformální, a proto je pro ně samozřejmě obtížné vybrat ze širokého repertoáru pozdravů užívaných v češtině ten nejvhodnější.

Neslyšící navazují kontakt jinak než slyšící, především neverbálně, oslovování komunikačního partnera tedy v ČZJ nevyužívají. To se negativně promítá do psané češtiny neslyšících – velmi často porušují konvenční pravidla slyšících volbou nevhodného způsobu oslovování. Není neobvyklé, že nejen neslyšící žáci základních škol, ale i studenti středních a vysokých škol své vyučující osloví například jako *paní, Komorná, Marie, učitelko Marie, učitelko Komorná* atp. Takové způsoby oslovování jsou slyšícími vnímány negativně, nepoučení slyšící to mohou chápat dokonce jako urážku nebo projev neúcty, neslušnosti, nevychovanosti (k tomu viz Komorná, 2008). Proto by se při výzkumech psané češtiny neslyšících měly zkoumat i tyto aspekty a samozřejmě by neměly být opomenuty ani ve výuce češtiny.

Závěr

Lze konstatovat, že učitelé cizích jazyků i učitelé češtiny neslyšících žáků a studentů řeší při výuce a při práci s chybami podobné problémy. V didaktice češtiny (nejen) jako cizího jazyka (a v didaktice cizích jazyků obecně) však bohužel není chybě, její roli ve výuce a práci s ní věnována náležitá pozornost. Pokud učitelé během studia učitelství jazyků nezískali mnoho informací o tom, jak s chybou svých žáků pracovat, musí využít zkušenosti svých kolegů nebo hledat informace jinde, nejčastěji v příručkách věnovaných výuce cizích jazyků. Poučení o způsobech práce s chybou obecně je důležité, neméně podstatné je však zároveň to, aby učitel byl seznámen se strukturou a fungováním mateřského/prvního jazyka žáků/studentů, které češtinu (resp. jiný cílový cizí jazyk) vyučuje.

V souvislosti s výukou češtiny jako cizího jazyka je tedy velmi přínosné, že probíhají stále nové výzkumy psané češtiny neslyšících. Popis jazykové situace neslyšících v oblasti psané češtiny a pokusy o interpretaci příčin tohoto stavu však samy o sobě nestačí. Je nezbytné zajistit, aby zjištěné poznatky nezůstaly přístupné pouze omezenému okruhu odborníků, studentů a zájemců o danou problematiku, ale aby byly zprostředkovány především učitelům, tvůrcům výukových materiálů²² a těm, kdo se zabývají koncepcí výuky češtiny neslyšících.

A na úplný závěr: jistě by bylo zajímavé a užitečné připravit také seminář nebo workshop, jehož účastníci by se zamýšleli nad zjištěnými výsledky výzkumů psané češtiny českých neslyšících a nad tím, jak je ve výuce prakticky využít. Užitečné by také bylo pokusit se vytvořit základy příručky podobné publikaci *Learner English* (Swan, 1991),²³ které by byly podle výsledků dalších výzkumů rozšiřovány a doplňovány.

Literatura:

- ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2004.
- ČÍŽKOVÁ, K. *Osobní zájmena v psané češtině neslyšících*. Praha, 2010. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace.
- ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- HARMES, J. *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education Limited, 2001.
- HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.
- JAVŮRKOVÁ, J. Červená barva – zbraň v rukou učitele. *Český jazyk a literatura*, 1993/94, roč. 44, č. 7/8, s. 174–175.
- KOMORNÁ, M. Sociolingvistické a pragmatické aspekty výuky češtiny jako cizího jazyka pro české neslyšící. *Info-Zpravodaj*, 2008, roč. 16, č. 2, s. 16–18.
- KORČÁKOVÁ, J. *Chyba a učení cizím jazykům*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.
- MACUROVÁ, A. Jazyk a hluchota. *Slovo a slovesnost*, 2001, roč. 62, č. 2, s. 92–104.
- RICHTEROVÁ, K. *Vyjadřování času v psané češtině českých neslyšících*. Praha, 2009. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace.
- SWAN, M. (ed.) *Learner English: a teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge: University Press, 1991.
- ŠEBKOVÁ, H. *Psaná čeština českých neslyšících v internetové komunikaci*. Praha, 2008. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace.
- WAGNEROVÁ, J. *Kategorie rodu v češtině českých neslyšících*. Praha, 2008. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace.

- 1 Stručná anotace učebnice *Učíme se (nejen) česky* viz s. 47.
- 2 Konkrétní případy jsou demonstrovány na příkladech z psaných projevů neslyšících.
- 3 V jazyce vedle sebe existují jevy, které jsou si velmi podobné, nikoli však totožné. Často však při učení se cizímu jazyku dochází k jejich zaměňování či ztotožňování, tedy k mylné analogii, která znesnadňuje osvojování cizího jazyka – tento jev je označován jako **vnitrojazyková inference**.
- 4 O **mezijazykové inferenci** mluvíme v případě, kdy proces osvojování cizího jazyka „brzdí“ mateřský jazyk studenta: při učení se cizímu jazyku přenášíme do jazyka cizího struktury (návyky) z jazyka mateřského. Hendrich (1988, s. 45) vysvětluje tento jev tím, „že mateřský jazyk jako systém vyjadřovacích prostředků je po řadě let jeho denního užívání pevně zafixován v žákově vědomí“ (Hendrich, 1988, s. 45).
- 5 Na nevhodnou prezentaci gramatiky češtiny v učebnicích češtiny pro neslyšící upozorňují ve svých výzkumech Wagnerová (2008) a Čížková (2010).
- 6 Velké množství takových příruček je k dispozici například v pobočce Městské knihovny v Praze 8, Burešově ulici, kde jsou shromážděny svazky, které knihovně věnovala vzdělávací instituce British Council.
- 7 Věta byla převzata z výzkumného materiálu Čížkové (2010).
- 8 Pro tento typ chyb se v anglicky psané odborné literatuře užívá například termín **error** (srov. např. Ellis, 1997, s. 17 a 139, nebo Korčáková, 2005, s. 52–54).
- 9 Tomuto typu chyb je v angličtině vyhrazeno označení **mistake** (např. Ellis, 1997, s. 17 a 141, Korčáková, 2005, s. 52, 53).
- 10 Příklad značek užívaných pro výuku angličtiny jako cizího jazyka (Harmer, 2001, s. 111): S – incorrect spelling (pravopisná chyba), W.O. – wrong word order (nesprávný slovosled), T – wrong tense (nesprávný čas), C – concord, subject and verb do not agree (chyba ve shodě podmětu a přísudku), S/P – singular or plural form wrong (chyba v čísle jednotném či nožném), λ – something has been left out (něco bylo vypuštěno), [] – something is not necessary (přidání, nadbytečné vyjádření), ?M – meaning is not clear (nejasný význam), NA – the usage is not appropriate (nevhodně užitě vyjádření), P – punctuation wrong (chyby v interpunkci).
- 11 Korčáková (2005, s. 102) mezi hrubé chyby zahrnuje elementární chyby z gramatiky, opakované chyby, které již byly probrány a procvičeny, a chyby pragmatické.
- 12 Příčinám problémů s psanou češtinou u neslyšících byla věnována pozornost v řadě prací, proto se jimi v tomto příspěvku nebudeme zabývat a zaměříme se na výsledky prací novějších.
- 13 Seznam dalších prací s příbuznou tematikou (obhájených či připravovaných prací v rámci oborů ČNES a ČJL na FF UK v Praze) lze najít na webových stránkách oboru ČNES.
- 14 Znak „V TOM“ se v ČJ často užívá ve spojení se znakem pro substantivum ve významu „v něčem“ (např. spojení znaků FILM V TOM má v češtině význam „ve filmu“) (Šebková, 2008, s. 62).
- 15 Znak „PTÁM SE“ nebo „ZEPTÁM SE“ na začátku výpovědi v ČJ signalizuje, že se jedná o otázku (Šebková, 2008, s. 62).
- 16 V situacích, kdy se v ČJ používá vztažná věta, např. „Člověk, který je chytrý...“, „Člověk, který je ohluchlý...“, se v českém znakovém jazyce obvykle užívá struktura se znakem „KDO“ umístěným na začátku výpovědi: „KDO CHYTRY...“, „KDO OHLUCHLY...“ apod. (Šebková, 2008, s. 62).
- 17 V ČJ se rozlišují tzv. mluvené komponenty (tj. pohyby úst odvozené z příslušného mluveného jazyka) a tzv. komponenty orální (pohyby úst, které nejsou odvozené z mluveného jazyka) (Macurová, 2001, s. 96).
- 18 V tomto případě proniká do psané češtiny neslyšících znak, jehož orálním komponentem je „FIFI“ (nebo také „FF“), s významem „kašlat na něco“ nebo také „nechce se mi“. Citace orálního komponentu znaku v česky psané větě byla ve zkoumaném materiálu zaznamenána pouze u jediného znaku, avšak u několika neslyšících pisatelů. Šebková se domnívá, že by mohlo jít o užití vlivem napodobování, případně je podle ní možné, že se jedná pouze o ojedinělý případ použití orálního komponentu českého znakového jazyka v česky psané větě (Šebková, 2008, s. 63). Tohoto zajímavého jevu si všimá i Richterová (2009, s. 76), která se domnívá, že v tomto případě lze uvažovat o interferenci lexikální.
- 19 Vzhledem k velké variantnosti vyjadřování času v analyzovaných textech Richterová v rámci každého času vyčlenila více typů, v tomto textu jsou uvedeny jen typy nejméně frekventovanější jak z hlediska počtu dokladů, tak z hlediska počtu autorů.
- 20 Toto zjištění zároveň Richterová dává do souvislosti s výsledky výzkumu Wagnerové (2008, s. 131), které dokládají, že preference reprezentativních tvarů se vztahuje i na substantiva.
- 21 Oba příklady poskytla H. Šebková.
- 22 Velmi zajímavá je v této souvislosti poznámka Korčákové (2005, s. 84): Korčáková poukazuje na to, že po roce 1989 byly s velkým nadšením přijímány učebnice cizích jazyků z různých nakladatelství, které se věnují vydávání učebnic cizích jazyků mnoho desítek let. V průběhu let však nadšení zmizelo – ukázalo se totiž, že tyto materiály pro všechny cílové skupiny studentů nefungují univerzálně a že je nutné, aby vznikly také původní české učebnice cizích jazyků, které vycházejí z tradic české školy, z českých reálií, které respektují věk žáka a především mateřský jazyk dětí (resp. možný transfer a interference mezi mateřským jazykem žáka a jazykem cílovým).
- 23 Publikace *Learner English: a teacher's guide to interference and other problems* je praktickou příručkou, která pomáhá učitelům angličtiny pochopit a předvídat problémy, které mohou mít studenti při studiu angličtiny a které jsou způsobeny vlivem jejich mateřského jazyka. Srovnává relevantní rysy mateřského jazyka studentů angličtiny s rysy angličtiny. Jednotlivé kapitoly popisují a vysvětlují výslovnostní, gramatické, lexikální a jiné chyby typické pro studenty, jejichž mateřským/prvním jazykem je například ruština, němčina, francouzština, italština, arabština, japonština, čínština aj. (celkem jde o 17 jazyků).

KORPUS PSANÉ ČEŠTINY ČESKÝCH NESLYŠÍCÍCH

Diana Benediktová

Autorka článku Bc. Diana Benediktová je absolventkou bakalářského studia oboru Čeština v komunikaci neslyšících (na ÚČJTK FF UK), v současné době pokračuje v magisterském programu téhož oboru. Bakalářské studium ukončila úspěšnou obhajobou bakalářské práce s názvem Korpus psané češtiny českých neslyšících. V následujícím příspěvku stručně shrnuje výsledky své práce a představuje vznikající korpus psané češtiny českých neslyšících.

Cílem mé bakalářské práce (Benediktová, 2010), obhájené na Filozofické fakultě v oboru Čeština v komunikaci neslyšících, bylo vybudovat základ korpusu psané češtiny českých neslyšících. Shromáždila jsem celkem 44 textů od 30 respondentů. Jednalo se o slohové práce žáků základních a studentů středních škol pro sluchově postižené ve věkovém rozmezí 14–21 let. 15 respondentů bylo ženského pohlaví, 14 mužského pohlaví, u jednoho respondenta pohlaví nebylo známo. Korpus psané češtiny českých neslyšících vzniká jako součást Českého národního korpusu (ČNK). Protože je nyní ve fázi vzniku, je zatím veřejnosti nepřístupný.

Představme si nejprve ČNK obecně. Co je to vlastně korpus a k čemu bychom ho mohli využívat? Korpus je ucelený, vnitřně strukturovaný, prohledávatelný soubor textů organizovaný za účelem využití pro určitý cíl. Primárně je určen pro lingvistický výzkum. Jazyková data jsou zpracovávána a uložena v elektronické podobě. Můžeme si tedy korpus představit jako obrovskou knihovnu čítající miliony svazků (například nejnámější a nejpoužívanější korpus SYN2000 obsahuje zhruba sto milionů slov), avšak uspořádanou tak, že ve chvíli, kdy chceme najít jedno určité slovo, jeden určitý výraz, nemusíme procházet knihu po knize, stránku po stránce, ale pouze zadáme příkaz do programu v počítači a ten nám nalezne vše potřebné. Korpus tedy usnadňuje zájemcům (lingvistům, pedagogům, studentům a dalším¹) přístup k textům, na nichž mohou provádět své výzkumy, potvrzovat či vyvracet své hypotézy a především aplikovat výsledky svých výzkumů v praxi. Poslední bod se týká právě a zvláště pedagogů českého jazyka, kteří se věnují sluchově postiženým žákům a studentům.

Potřebujeme např., aby studenti rozuměli, když v jednom textu uvidí napsáno *kurz znakového jazyka* a v jiném *kurs znakového jazyka*. Aby se nezalekli rozdílného písmene na konci slova, aby věděli, že je možné použít oboje, ale že to rozhodně neplatí u všech existujících slov... Zadáním jednoduchého příkazu „kur(s|z)“ do korpusu SYN2000 dostaneme nabídku padesáti ze 4661 výskytů obou těchto variant. Vedle *tanečního kursu* a *kvalifikačního kursu* zde nalezneme i *směnný kurs* a můžeme jednoduše vysledovat frekvenci užití těchto dublet (která převažuje a v jakých kontextech), díky kontextovým větám lze i usoudit, v jakých typech textu se jednotlivé varianty používají, zda se užívání proměňuje v čase apod. Jiný příklad: Chceme, aby si žáci bez váhání spojili jednotlivé tvary (a tedy grafické podoby) slova *kočka* – *kočky*, *kočce*, *kočkou* atd. s tímž významem. I zde může být ČNK nápomocen. Příkaz „koče?[kc].*“ možná vypadá složitěji, ale díky „nápovědě“ si jednotlivé kódy a značky nemusíme pamatovat. Podrobný návod a bližší informace o Českém národním korpusu a možnostech jeho využití lze najít např. v knize Čermáka a Blatné (2005) nebo přímo na stránkách korpusu <http://ucnk.ff.cuni.cz/>.

Jako názornou ukázkou využití korpusu psané češtiny českých neslyšících budu prezentovat výsledky z výše zmíněné bakalářské práce. Díky prozkoumání textů bylo například zjištěno, že při tvoření minulého času dochází k vynechání slovesa „být“ především v případech, kdy je podmět v 1. osobě plurálu – „my“. Dále vyplynulo, že neslyšící mají větší problémy s užíváním osobního zájmena „já“ ve spojení s bezpředložkovými vazbami. „Zatímco u tvarů následujících po předložce pojić se s více pády se respondenti zmýlili třikrát a u zájmen následujících po předložkách pojić se s jedním pádem nebyl nalezen žádný chybný tvar, nesprávných tvarů v bezpředložkových vazbách jsem zaznamenala čtrnáct. Ve dvou případech byla předložka elidována a tvar zájmena já byl použit chybně. Z příkladů lze také usoudit, že nejčastější potíže jsou spojeny s dativem, v textech ho žáci často zaměňovali s tvarem akuzativu (resp. genitivu).“² (Benediktová, 2010, s. 22)

S podobnými informacemi může pedagog vyučující češtinu neslyšící žáky/studenty naložit různě. Může se nejen zaměřit na jevy, s nimiž mají neslyšící větší problémy, a nevěnovat tak nadbytečný čas látce, v níž žáci a studenti tolik nechybují, ale především si může v korpusu vyhledat např. všechny výskyty daného slova či slovního spojení a nechat se inspirovat při přípravě výkladu nebo opravování chyb. Může žákům ukázat kontexty, v nichž se slovo (spojení, jev...) vyskytuje, a upozornit na ty, v nichž se naopak neužívá. Zadání jediného příkazu tak může zkrátit a zefektivnit přípravu i samotnou výuku českého jazyka. Není nutné příklady neustále vymýšlet či vyhledávat v učebnicích, během několika vteřin se nám v korpusu nabídnou samy. (To se týká nejen korpusu psané češtiny českých neslyšících, ale ČNK obecně – viz výše.)

K výše zmíněným poznatkům bylo možné dojít už z počtu 44 textů, bude-li se zvětšovat objem nasbíraného materiálu, a tedy i zkoumaného vzorku, budou mít výsledky detailnější podobu a bude snazší dospět k obecnějším závěrům. Ten, kdo chce přispět a pomoci budovat korpus psané češtiny českých neslyšících, může zasílat autentické

texty neslyšících žáků, studentů i dospělých na e-mailové adresy: klararichterova@gmail.com, klara.richterova@ff.cuni.cz³. Autoři textů zůstávají v anonymitě, není tedy třeba uvádět jméno žáka. Naopak relevantními údaji jsou věk a pohlaví dítěte, míra jeho sluchové ztráty, jeho mateřský jazyk, jím preferovaný jazyk, škola (město), kterou navštěvuje apod. (Je běžné zařadit do korpusu školní texty žáků/studentů jakožto pracovní materiál určený k vědeckým účelům bez dotazování jednotlivců. E-mailová komunikace atp. má osobnější ráz, je přinejmenším slušné požádat o svolení autora, avšak vzhledem k naprosté anonymitě se bez něj lze obejít i zde.) Úplný výčet těchto údajů i způsob, jak se s texty dále pracuje, je popsán v bakalářské práci, z níž tento příspěvek vychází (Benediktová, 2010) – ta je k nahlédnutí v knihovně Filozofické fakulty UK a Informačním centru o hluchotě Federace rodičů a přátel sluchově postižených⁴.

Sbírat a shromažďovat texty neslyšících je velice užitečná a potřebná činnost, proto budiž tento článek i jistou výzvou pro ty, kdo se s těmito texty neustále setkávají a mají tak možnost do korpusu přispět. Můžeme pomoci nejen ostatním, ale i sami sobě.

Literatura:

BENEDIKTOVÁ, D. Korpus psané češtiny českých neslyšících. Praha, 2010. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace.
ČERMÁK, F.; BLATNÁ, R. (eds.) Jak využívat Český národní korpus. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005.

-
- 1 Český národní korpus je akademický, nevýdělečný projekt, a volný přístup pro nekomerční účely tak může získat každý, kdo o něj požádá.
 - 2 K problematice chyby a psaných textů českých neslyšících viz také článek M. Komorné na s. 28.
 - 3 Doktorka Richterová do budoucna uvažuje o speciálních seminářích pro pedagogy škol pro sluchově postižené, které by měly být zaměřeny na využívání korpusu psaných textů českých neslyšících ve výuce.
 - 4 Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1; Federace rodičů a přátel sluchově postižených, o.s., Hábova 1571, 155 00 Praha 5 – Stodůlky.



**II. ANOTACE VYBRANÝCH PŘEDNÁŠEK
LEKTORSKÉHO KURZU ČEŠTINA VE VÝUCE
NESLYŠÍCÍCH A DALŠÍ PODNĚTY K ZAMYŠLENÍ**

PŘEHLED UČEBNIC ČEŠTINY PRO CIZINCE

(na zpracování anotace přednášky se podílely: Anna Cícha Hronová, Klára Čížková, Martina Hudečková; anotace učebnic zpracovaly: Lucie Břínková a Anna Cícha Hronová)

*Přednáška s názvem **Přehled učebnic češtiny pro cizince** se konala 20. 3. 2010. Spíše než o přednášku se jednalo o praktický seminář, který vedla paní **Mgr. Dana Hůlková Nývltová, Ph.D.**, vedoucí dalšího vzdělávání pedagogů na Ústavu jazykové a odborné přípravy při UK. Paní Hůlková Nývltová se výukou češtiny jako cizího jazyka zabývá jak teoreticky, tak prakticky. Je autorkou odborných článků zabývajících se problematikou výuky češtiny jako cizího jazyka a autorkou dvou učebnic češtiny pro cizince.*

Po krátkém úvodu se účastníci kurzu rozdělili do skupin a pracovali s jednotlivými učebnicemi češtiny pro cizince následujícím způsobem:

Nejprve se zaměřili na grafické zpracování učebnice. Dále ve skupinách diskutovali o tom, jaký celkový dojem na ně publikace udělala. Vybrané učebnice nakonec společně hodnotili z různých hledisek:

- komu je kniha určena (cílová skupina, stupeň pokročilosti);
- přehlednost / orientace v obsahu (např. jak rychle se uživateli publikace podaří najít v učebnici výklad konkrétního gramatického jevu, určitou slovní zásobu);
- řazení témat a jejich návaznost (např. úvodní výklad 6. pádu je vhodné spojit s výkladem prepozice *v/ve* a *na*, tematicky potom propojit s vyjádřením lokace a nácvkem otázky *Kde...?*);
- jakou metodiku autor učebnice volí při výkladu gramatických jevů a v jakém sledu gramatické jevy vykládá;
- srozumitelnost instrukcí;
- zda je připojen pracovní sešit, manuál pro učitele, jiný doprovodný materiál či CD s poslechovými cvičeními a zda jsou poslechová cvičení transkribovaná (pokud ano, lze je potom různým způsobem využít i ve výuce neslyšících);
- zda pracuje učebnice s obrázky, fotografiemi, ikonami či facilitátory (zda jsou funkční/využitelné a napomáhají k signalizaci různých činností);
- v jaké míře se učebnice věnuje řečovým dovednostem – mluvení, poslechu, psaní a čtení.

Každá skupina podle výše zmíněných kritérií prezentovala soubor vybraných učebnic. Tak se frekventanti seznámili s velkým množstvím materiálu, který lze v současné době využít při výuce češtiny jako cizího jazyka. Na závěr se účastníci kurzu zamýšleli nad otázkou, které učebnice češtiny pro cizince by bylo možné využít pro účely výuky češtiny u neslyšících.

Níže předkládáme anotace osmi učebnic, které doporučujeme k prostudování a následnému využití ve výuce neslyšících žáků/studentů základních a středních škol. Podobných materiálů existuje více. Rozsah sborníku nám však neumožnil zpracovat anotace všech učebnic, které považujeme z hlediska výuky češtiny u neslyšících za inspirativní zdroj.

Česky krok za krokem

(Holá, L. *Česky krok za krokem 2 (B1)*. Praha: Akropolis, 2009.)

Učebnice *Česky krok za krokem* je druhým dílem publikace *New Czech Step by Step / Tschechisch Schritt für Schritt* (Holá, 2008). Jedná se o studijní materiál pro středně pokročilé studenty. Nepoužívá žádný mediační jazyk, jen češtinu. Texty, slovní zásoba i aplikační cvičení pracují s jazykovou úrovní B1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ)¹. Autoři publikace se v první lekci věnují opakování základní gramatiky, poté přechází k prezentaci složitějších jazykových jevů. Učebnice pracuje s autentickými texty.

Každá lecke učebnice je členěna do tří částí: konverzační téma, gramatika a čeština pro život. V těchto třech částech jsou procvičovány všechny řečové dovednosti – čtení, psaní, porozumění i mluvení. Učebnice je vhodná pro práci s větším počtem studentů. Pro studenty může být motivující její vzhled – využívá velmi moderní grafiky (tak jak známe z učebnic angličtiny), fotografie, tabulky, barevné podklady jednotlivých částí, ilustrace, vizuálně přitažlivá cvičení aj.

Gramatika: Vysvětlována je především pomocí tabulek nebo systematicky v odrážkách. Tabulky s gramatikou jsou ovšem pro skupinu neslyšících učících se česky velmi nevhodné. Jsou přehuštěny metajazykovým výkladem,

který je hodně náročný, neslouží k rychlé orientaci a pochopení. Za gramatickým výkladem následují cvičení k usouvstažnění dosavadních znalostí, která naopak pro naši cílovou skupinu mohou být opravdu funkční.

Slovní zásoba: Rozvoj slovní zásoby není hlavním obsahem učebnice. Je v ní dán prostor pro zapisování nových slov, ale vyžaduje se zde cílevědomá práce učitele a poctivé zapisování samotnými žáky. Výběrový čtyřjazyčný slovníček (čeština – angličtina – ruština – němčina) je zařazen až do přílohového sešitu k učebnici. Cíleně se se slovní zásobou nepracuje, k rozšiřování slovní zásoby však mohou sloužit právě autentické texty.

Sociokulturní kompetence: Část každé lekce je věnována nabývání sociokulturních kompetencí. Pracuje se zde se zajímavými a praktickými tématy. Studenti se učí vyplňovat formuláře, psát přání a e-maily, číst v kulturních programech, orientovat se v jídelním lístku, ale i v systému školství a ve státní správě ČR, a také umění argumentovat při nějaké diskusi. Všechna témata se dají vhodně využít v hodinách českého jazyka pro neslyšící. Vynechat lze informace o zvyklostech v českých domácnostech.

Velkou předností učebnice je její grafická úprava (autoři při zpracování učebnice kladli velký důraz na její vizuální dojem). Vzhled učebnice je velmi moderní, tisk je barevný. To by mohlo být motivující pro neslyšící studenty, které při studiu takového typu učebnice neodradí stránka plná textu, ale zaujme je poutavá grafika jednotlivých cvičení.

Při práci s učebnicí je však potřeba dávat pozor na to, zda studenti chápou zadání jednotlivých cvičení. Vše, co se od studentů žádá, je vysvětleno pokročilým metajazykem.

Další stručná charakteristika učebnice:

- Obsahuje dodatkový sešit s přehledným výkladem gramatiky, klíčem ke cvičením v učebnici, 2 CD s poslechovými cvičeními, transkribované poslechové texty (se kterými můžeme pracovat také při výuce neslyšících studentů) a čtyřjazyčný výběrový slovník.
- Manuál pro učitele, další informace a doprovodné materiály (např. zkuškové texty) jsou dostupné na webových stránkách www.czechstepbystep.cz.
- Učebnice umožňuje samostudium.
- Učebnice je běžně dostupná v knihkupectvích.

Česky v česku

(Štindlová, B. a kol. *Česky v Česku*. Praha: Akropolis, 2008.)

Učebnice je určena pro výuku v jazykově, ale i věkově, vzděláním a sociokulturním zázemím heterogenních skupinách, zejména cizincům, kteří žádají o azyl v České republice. Zprostředkovacím jazykem je čeština. Autoři učebnice pracují s jednoduchým metajazykem, používají jednoznačný signální aparát (ikony, obrázky, tabulky), volí jednoduchý způsob prezentace gramatických jevů. Jednotlivá témata jsou svázaná s gramatickými strukturami, které se frekvenčně nejčastěji objevují v příslušných komunikačních situacích. Učebnice je provedena černobíle. Obsahuje velké množství obrazového materiálu, který kromě funkce ilustrační plní také funkci didaktickou – jednoduché ilustrace jsou často funkčně zapojovány do výkladu různých gramatických jevů, jsou součástí cvičení (student s ilustracemi pracuje, jsou nutnou součástí zpracování cvičení).

Gramatika: Za pozornost v učebnici stojí zejména postup při explanaci gramatických jevů. Autoři učebnice výklad gramatických jevů češtiny zjednodušují a parcelují – gramatiku češtiny vykládají postupně a promyšleně (v logické návaznosti).

Výklad gramatiky zahajují parcelovaným (částečným) výkladem 6. pádu jednotného čísla, pokračují 4. pádem a 2. pádem, v počátečních fázích výkladu pádů není založen na rodové diferencii, ale primárně na koncovkách substantiv. Změny koncovek vykládají jen u nejfrekventovanějších typů, ostatní tvary prezentují zatím jako „výjimky“ či slovíčka k zapamatování. Vlastnímu způsobu výkladu tvarů (koncovek pádů u substantiv/adektiv) obvykle předcházejí v lekci texty, dialogy, příp. cvičení, ve kterých se studenti „komunikačně“ s tvary daného pádu setkají. Můžou si tvary daného pádu osvojit (nebo alespoň částečně osvojit) ještě před jeho vlastním výkladem.

Slovní zásoba: je volena v souladu s úrovní A1 dle SERRJ. Učebnice se zaměřuje především na rozvoj slovní zásoby z běžného života. Na konci každé lekce nalezneme slovníček. Podle autorů učebnice představuje „ten nejpodstatnější soubor slov, který by si student měl v dané lekci osvojit“. Slovníček v lekci je členěn podle základních slovních druhů (substantiva, adjektiva, verba...). Dále jsou ve slovníčku uvedena tzv. „malá slova“, která představují souhrn gramatických slov (ale také zájmen nebo číslovek) Každý slovníček je ukončen seznamem frází a slovních spojení, které je nutné se v rámci lekce naučit.

Sociokulturní kompetence: Na konci každé lekce učebnice nalezneme sekci s názvem Žijeme v ČR. Tato sekce je určena jednak k seznamování s některými reáliemi a lingvoreáliemi, jednak k praktické práci a mluvení. Studenti jsou prostřednictvím aktivit vedeni užívat jazyk v praktických situacích, sestavují příběh podle obrázků, přiřazují k sobě fráze, sestavují dialogy a situace přehrávají, učí se společenské fráze a podobně.

Učebnice je určitě vhodná i pro výuku neslyšících dětí – a nejen proto, že je postavena na výkladu gramatických struktur v češtině. Jedná se o učebnici pro úplné začátečníky. Díky jednoduchému a postupnému výkladu české gramatiky je možné mnohé její části využívat zejména u dětí na 1. a 2. stupni základních škol. Materiál pracuje s metodou „nabalování“ (spirálového opakování) témat, komunikačních situací i gramatických jevů.

Další stručná charakteristika učebnice:

- Velkou předností učebnice je mj. to, že obsahuje podrobný manuál pro učitele. Kromě podrobných informací, jak s učebnicí pracovat, jak postupovat při prezentaci určitého gramatického jevu nebo jak se studenty zpracovávat určité cvičení, je zde řada nápadů, jaké další aktivity pro upevnění učiva doplnit.
- Učebnice v současné době není na trhu běžně dostupná, je však možné si ji prohlédnout, nebo zapůjčit v knihovně Jazykového centra Ulita.

Čeština pro cizince

(Hronová, K.; Turzíkova, M. *Čeština pro cizince*. Plzeň: Fraus, 1998.)

Učebnice *Čeština pro cizince* je primárně připravena pro výuku českého jazyka zahraničních vysokoškolských studentů. Jak autorky samy podotýkají, koncepce učebnice je vypracována tak, aby poskytla studentům co nejširší inventář jazykových prostředků pro komunikaci v každodenních situacích, ale zároveň připravila platformu pro postupné osvojování si systémovosti slovanského jazyka, v tomto případě češtiny. V této učebnici není používán žádný jiný mediační jazyk, od první lekce se studenti setkávají pouze s češtinou.

Gramatika: Je podávána ve stručných přehledech (většinou v různých tabulkách), na které navazují aplikační cvičení k okamžitému upevňování právě probraného učiva. Autorky postupují od jednoduché fonetiky přes substantiva a verba k stále těžším morfologickým i lexikálním jevům. Výklad gramatiky je propracován velmi pečlivě a detailně. Není „zaškátulkován“ pouze pod svoji kolonku, ale prostupuje napříč jednotlivými texty i cvičeními tak, aby student neměl pocit, že něco nezná, nebo něčemu nerozumí.

Učebnice klade velký důraz na mluvení a čtení. Na psaní a poslech není brán velký zřetel, ale fixační cvičení umožňují různé modifikace tak, aby byly všechny řečové dovednosti zastoupeny ve stejném rozsahu. Záleží na práci a přístupu učitele.

Slovní zásoba: Nová slova z dané lekce uzavírají vyčerpávající blok každé lekce. Jsou uváděna tematicky pod sebou bez bližšího řazení do slovních druhů, k substantivům nejsou připsány genitivy ani nominativy plurálu a u sloves nenajdeme první ani třetí osobu, pouze infinitiv. V závěrečné (přílohové) části učebnice obsahuje čtyřjazyčný slovník (česko-anglicko-francouzsko-španělský), ve kterém se ale také bohužel s žádnými sufixy ohebných slovních druhů nepracuje. Slovní zásoba, stejně jako gramatika, postupuje od nejjednodušších slov po ta složitá, přesnou úroveň měřenou podle SERRJ autorky neuvádí. Svým rozsahem zasahuje do několika úrovní.

Sociokulturní kompetence: Texty i příkladové věty se vztahují k tématu vysoké školy a poznávání České republiky. Texty nejsou autentické, ale (až na výjimky) upravené pro potřeby probírané gramatiky. S globální představou o světě a zvyklostech v České republice se student této učebnice bohužel neseťká, zato se podrobně dozví, jak žijí čeští vysokoškolští studenti a kam jezdí na výlety.

Učebnice je v barevném provedení, ilustrovaná. Je přehledně graficky upravená a vizuálně pěkně zpracovaná. Obsahuje mnoho obrázků, které je možné velmi dobře využít pro účely výuky neslyšících dětí. Jedná se zejména o obrázky k procvičování prostředků pro vyjádření prostorových vztahů a popisu různých situací. Gramatika je vyložena vyčerpávajícím způsobem (až na výjimky, např. tvoření imperativu) a může mnoha pedagogům neslyšících dětí pomoci k ujasnění výkladu některých gramatických jevů.

Další stručná charakteristika učebnice:

- Učebnice obsahuje přílohy, ve kterých nalezneme různé obrázky a tabulky k procvičování či souhrnná testovací cvičení, a dále (již výše zmíněný) čtyřjazyčný slovník.
- Svým názorným a dobře pochopitelným výkladem učebnice umožňuje samostudium, v přílohové části nabízí klíč ke všem cvičením a úkolům.
- Učebnice je běžně dostupná v knihkupectvích.

Čeština pro cizince a azylanty B1

(Bischofová, J.; Hrdlička, M. *Čeština pro cizince a azylanty B1*. Brno: SOZE, 2005.)

Učebnice *Čeština pro cizince a azylanty B1* navazuje na učebnice stejného názvu *Čeština pro cizince a azylanty A1, A2* (Hádková, 2006.), které rozvíjejí jazykové kompetence studentů na úrovních A1 a A2. Je určena cizincům a azylantům, kteří dosáhli pokročilé znalosti češtiny. Jako jedna z mála učebnic češtiny pro cizince věrně pracuje s předlohou SERRJ. Vzhledem k obtížnosti úrovně B1 se ve svém obsahu zaměřuje na prezentaci pokročilé slovní zásoby i gramatiky. Učebnice je vhodná pro samouky, ale předpokládá porozumění odbornému výkladu v češtině. Nepracuje s žádným jiným mediačním jazykem.

Je dělena do 14 kapitol, z nichž každá obsahuje 3 části: část A je zaměřena na četbu s porozuměním, rozvíjení komunikace a rozšiřování slovní zásoby; část B prezentuje kompletně gramatiku – jednotlivé jevy; část C je spíše nadstavbová a při výuce označena jako nepovinná, obsahuje autentické, nebo jen částečně upravené texty na různá všeobecně diskutovaná témata.

Gramatika: Cíleně se objevuje v části B. Opakují se zde známé gramatické jevy a kategorie, které jsou doplněny o další nové informace (určené pokročilejším studentům). Autoři podrobně představují systém české deklinace substantiv (příčemž jednotlivé pády jsou probírány postupně), připojují také výběr nejvíce užívaných substantiv a sloves ve spojení s daným pádem. Velký prostor je v učebnici věnován morfologii přídavných jmen, jejich stupňování, shodě (s podstatným jménem a zájmenem). Studenti se učí rozlišovat adjektiva měkká, tvrdá a přivlastňovací. Probírána je také morfologie číslovek, sémantika i formální užití předložek a také spojek (jak souřadících, tak podřadících). Studenti se v rámci učebnice dále setkají se strukturami pasivních konstrukcí a se stylistikou českého textu a promluvy. Autoři učebnice primárně akcentují ty detaily české gramatiky, které bývají studentům-cizincům často „tajeny“ nebo označovány jako nefrekvenční. Učebnice tedy studenty poučí také o důležitosti slovesných prefixů, kategorii vidu, přenesených významech a jejich kontextovém užívání.

Gramatika je vysvětlena stručně a srozumitelně, její výklad je graficky zvýrazněn. Pod výkladem gramatiky následují cvičení na upevnění dané látky. Na konci učebnice jsou pro přehlednost zařazeny souhrnné gramatické tabulky.

Slovní zásoba: Není cíleně nijak probírána, ale student se s novými slovy setkává v oddíle A při četbě textů a plnění konverzačních cvičení. V každé lekci jsou zařazena cvičení na osvojování nové slovní zásoby (např. formou doplňování synonym, doplňování nových slov do vět atd.). Žádný slovníček ovšem učebnice neobsahuje.

Sociokulturní kompetence: Jsou rozvíjeny jak v oddíle A při čtení textů k jednotlivým tématům lekce, tak v oddíle C. Témata v oddíle C rozvíjejí a doplňují hlavní téma lekce. Studenti se dozvídají o nakupování na českých trzích, slavných budovách a osobnostech, jak se bydlí v panelových domech, učí se vyplňovat dokumenty, formuláře a podobně.

Učebnice věrně pracuje s předlohou SERRJ a učivo v ní obsažené je velmi náročné. Učebnice je však podle našeho názoru výborným materiálem pro pokročilejší a zvědavé neslyšící studenty. Vyžaduje soustavnou přípravu, ale její chytrá koncepce, metodické postupy, výběr témat i gramatiky a typy cvičení mohou neslyšícím studentům výrazně pomoci při přípravě ke státní maturitní zkoušce z českého jazyka na úrovni B1.

Další stručná charakteristika učebnice:

- Učebnice je jednoduše, ale přehledně graficky řešená. Obsahuje koláže černobílých kreseb a fotografií.
- K učebnici je k dostání také cvičebnice, která ovšem nemá stejnou strukturu jako učebnice. Cvičení jsou zde řazena dle jednotlivých gramatických jevů.
- Učebnice v současné době není na trhu běžně dostupná. Lze ji objednat na adrese vydavatele (SOZE – Sdružení občanů zabývajících se emigranty, Mostecká 5, 614 00 – Brno, www adresa: www.soze.cz).

Čeština pro cizince a azylanty B2

(Hrdlička, M. *Čeština pro cizince a azylanty B2*. Brno: SOZE, 2005.)

Soubor učebnic vydaný Sdružením občanů zabývajících se emigranty (SOZE) uzavírá učebnice *Čeština pro cizince a azylanty B2*, jež vznikla spoluprací několika autorů, zkušených učitelů češtiny pro cizince. Učebnice je určena pro velmi pokročilé studenty. Vychází z probrané látky v učebnicích *Čeština pro cizince a azylanty A1, A2 a B1* (viz výše). Stejně jako v předchozích učebnicích, i zde je zprostředkovacím jazykem jen čeština.

Poslední publikace se však od předchozích učebnic z této řady odlišuje svojí obsahovou strukturou. Autoři nepracují s tématy a rozdělením učiva do lekcí dle obtížnosti, kapitoly dělí dle jazykových rovin. Čeština pro cizince

a azylanty B2 obsahuje pět rozsáhlých kapitol: Gramatika (M. Hrdlička), Tvoření slov (A. Adamovičová) – primárně se jedná o tvoření slov odvozováním, Četba (J. Bischofová) – objevují se převážně autentické texty a cvičení k porozumění textu a nabývání slovní zásoby, Stylistika (J. Hasil) – zaměřena velmi prakticky na administrativní funkční styl, Poslech (M. Hádková) – zaměřen na celkové komunikační dovednosti, témata jsou vybraná z různých oblastí lidské činnosti.

Gramatika: Gramaticke je věnována první kapitola, která upevňuje znalosti z předchozího dílu učebnice a dovysvětluje ty gramatické jevy, které byly v předchozím studiu pouze načrtnuty nebo neprobrány komplexně. Stěžejním tématem této části se stávají předložky (v širokém kontextu), ale také nejzásadnější nepravdelnosti češtiny nebo např. deklinace slov genius, idea.

Slovní zásoba: Není cíleně nijak probírána. Studenti se s novými slovy setkávají v každé kapitole. Musí však sami cílevědomě zaznamenávat nová slova a učit se je. Je zde kladen velký důraz na samostudium.

Sociokulturní kompetence: Rozvoji sociokulturních dovedností není v této publikaci dán nijak zvlášť velký prostor. Studenti se s novými tématy mohou setkat při četbě textů o českých i světových tématech, částečně při poslechu a také v kapitole o stylistice, která je zaměřena na osvojení si dovedností vyplňování českých formulářů a oficiálních úředních dokumentů, dokumentů potřebných k získání určité pracovní příležitosti aj.

Učebnice může dobře posloužit učitelům neslyšících studentů jako zdroj doplňkových materiálů. Obsahuje autentické texty, na kterých je možné trénovat čtení s porozuměním. Najdeme zde další cenné materiály, jako jsou např. různé úřední formuláře apod. Učebnice vyplňuje jednotlivé mezery, které vznikají při učení se jazyků, a představuje češtinu z jiného, možná i zajímavějšího, pohledu. Jednotlivé informace se spojují a konečně vše začíná studentům dávat smysl. S učebnicí však mohou správně pracovat jen ti pedagogové, kteří lingvistice dobře rozumějí, nebo jsou ochotni pečlivě se na výuku připravovat.

Další stručná charakteristika učebnice:

- Učebnice je jednoduše, ale přehledně graficky řešená (neobsahuje žádné ilustrace, pouze tabulky, které dobře strukturují a zpřehledňují učivo).
- Učebnice obsahuje klíč.
- Učebnice v současné době není na trhu běžně dostupná. Lze ji objednat na adrese vydavatele (SOZE – Sdružení občanů zabývajících se emigranty, Mostecká 5, 614 00 – Brno, www adresa: www.soze.cz).

Čeština pro neslyšící

(Macurová, A; Othová, M. a kol. *Čeština pro neslyšící: Zvýšení kompetence neslyšících ve čtené a psané češtině*. [CD-ROM] Praha: FRPSP, 2007.)

Učebnice s názvem *Čeština pro neslyšící* je první svého druhu v České republice, ve které se její autoři rozhodli představit gramatiku češtiny českým neslyšícím ve znakovém jazyce – jazyce, který je českým neslyšícím přístupný a mohou ho vnímat bez bariér. Jak autoři píší v samém úvodu publikace, snaží se všechna pravidla české gramatiky formulovat jasně, srozumitelně a s využitím neverbálních prostředků (obrázků a přehledné grafiky). Učebnice není určena jen pro žáky jednoho školního ročníku, a dokonce ani pro jeden typ školy nebo jediný stupeň. Má být doplňujícím materiálem a jejím cílem je vyzdvihnout základní gramatiku češtiny – systém českého tvarosloví, vysvětlit ji a procvičit. Autoři učebnice také vysvětlují, z jakých předpokladů (a proč) při tvorbě učebnice vycházejí. Gramatické jevy češtiny prezentují neslyšícím lidem jako nerodilým mluvčím češtiny, tak jako se čeština prezentuje cizincům v jazykovém kurzu nebo v učebnicích češtiny pro cizince. V rámci gramatického výkladu vysvětlují autoři neslyšícím studentům, v čem je pro ně učení se češtině – ve srovnání se slyšícími Čechy – jiné. A na základě srovnání češtiny se strukturami českého znakového jazyka upozorňují na možné chyby, kterých by se eventuálně při psaní českého textu mohli neslyšící studenti dopouštět.

Učebnice je provedena na DVD, obsahuje 18 strukturovaně členěných lekcí. Vykládané gramatické jevy mají studenti možnost procvičit si prostřednictvím interaktivních cvičení, která vyhodnotí správnost jejich odpovědí. Tato interaktivnost učebnice je její další velkou předností. Interaktivně je proveden také souhrnný test, který mohou studenti vyplnit na závěr každé probrané lekce. Učebnice je provedena převážně černobíle, některé její části jsou doplněny jednoduchou počítačovou animací.

Gramatika: Autoři se zaměřují na výklad jedné části české gramatiky – na české tvarosloví. Jednotlivé pády českého deklinačního systému vykládají postupně (po jednotlivých pádech), zároveň se však snaží podat komplexní informaci o významovém užití každého pádu. Pády jsou vykládány podle frekvence jejich užití: 1. pád, 6. pád, 4. pád, 2. pád, 7. pád, 3. pád; a na základě rodové diferenciacie substantiv. Komplexně se v učebnici vykládá také systém české konjugace (časování sloves). Jsou zde prezentovány tři skupiny sloves (*píše, kreslí, počítá*) – na rozdíl od většiny učebnic češtiny pro cizince, které prezentují čtyři. Skupina *píše* (v tomto pojetí) zahrnuje kromě časování

tzv. sloves nepravidelných také slovesa zakončená na *-uje* (*kupuje, studuje, telefonuje...*). Další lekce se věnují výkladu slovesného času, vidu, slovesného způsobu a slovesného rodu. Důraz na ucelený výklad gramatických jevů je velkým přínosem zejména pro učitele češtiny, kteří se začínají v „češtině pro cizince“ teprve orientovat. Učitel získá celkový přehled o tom, co daný gramatický jev zahrnuje a jaké sémantické významy nese, a je potom na něm, co všechno dle aktuálních potřeb svých studentů zahrne do výuky.

Slovní zásoba: Neprobírá se v učebnici systematicky. Autoři nepracují v rámci lekce s uzavřeným souborem slov, který je nutný zvládnout, a v samém úvodu učebnice také vysvětlují proč. Soustředí se zejména na výklad gramatiky, která je podle jejich názoru pro české neslyšící daleko obtížnější než zvládnutí české slovní zásoby. Referenční úroveň podle SERRJ v učebnici není uvedena.

Sociokulturní kompetence: Učebnice se na rozvoj těchto dovedností cíleně nesoustředí.

Další stručná charakteristika učebnice:

- Východiskem učebnice je výklad gramatických jevů podaný v učebnici *Umíme číst a psát česky*. (Macurová a kol., 2004), ze které lze popřípadě čerpat většinu cvičení i oddílů s výkladem látky v tištěné podobě.
- Učebnice vznikla díky finanční podpoře Evropského sociálního fondu, ze státního rozpočtu ČR a z rozpočtu hlavního města Prahy v rámci projektu „Tiché vzdělávání“, v současné době je rozebrána.

Easy Czech Elementary

(Štindl, O. *Easy Czech Elementary*. Praha: Akronym, 2008.)

Učebnice *Easy Czech Elementary* je určena pro anglicky mluvící studenty začátečníky. Mediačním jazykem učebnice je angličtina – v angličtině jsou psány veškeré vysvětlující texty a zadání cvičení. Učebnice sestává z 12 lekcí, z nichž každá se věnuje určitému tématu (denní program, jídlo a pití, rodina...). Témata lekcí jsou většinou zaměřena velmi prakticky (studenti se učí napsat pozdrav z dovolené, z hor; napsat jednoduchý dopis; říct něco o svém životě, o svých zálibách apod.). V každé lekci student rozvíjí všechny základní oblasti jazyka (gramatiku, slovní zásobu, komunikaci, poslech, čtení, psaní, výslovnost...). V závěru každé lekce nalezneme list s přehledem gramatických jevů, které si student v rámci lekce postupně osvojuje. Ve vybraných lekcích mohou studenti v souhrnném procvičování otestovat či zopakovat své dosud nabyté znalosti. Učebnice primárně pracuje s texty vytvořenými za účelem procvičení gramatických jevů probíraných v rámci lekce. Výukový materiál je proto potřeba rozšířit o další autentické texty a cvičení, která otestují jejich porozumění.

Učebnice je provedena barevně a barvy slouží zejména k rychlé orientaci studenta v učebnici (zeleně jsou např. podbarveny texty ke čtení, žlutě jsou podbarveny fráze nebo slovíčka k zapamatování, světlemodrá signalizuje vysvětlení určitého gramatického jevu apod.). Učebnice dále obsahuje velké množství obrázků, které jsou funkčně zapojeny do výkladu gramatických jevů nebo jsou součástí cvičení. Učebnice je v tomto směru velmi hezky provedena.

Gramatika: Autor učebnice (podobně jako autoři učebnice *Česky v česku*) pracuje s principem parcelace gramatiky. Určitý soubor gramatických pravidel nejprve zjednodušuje na omezený model, který je student v daném stadiu výuky schopen bez problémů zvládnout a který mu ve většině případů umožní gramaticky správně se vyjadřovat. Systém skloňování podstatných jmen je v učebnici prezentován v samostatném oddílu. Se skloňováním se studenti nejprve setkávají ve zjednodušené formě (např. výklad 4. pádu autoři v první fázi výuky redukuje na dvě změny koncovky: $a \rightarrow u$ a $e \rightarrow i$). Jak autor v úvodu učebnice píše, tento přístup si klade za cíl zprostředkovat studentům systém české deklinace postupně, nechce hned na začátku odradit studenta od dalšího studia tak těžkého jazyka, kterým je čeština, a zároveň se chce vyhnout samoučelnému drilování velkého množství pravidel.

Ve druhé polovině učebnice se postupně probírá skloňování jmen jednotlivých vzorů ve všech pádech (ale prozatím jen v jednotném čísle). Učebnice se totiž současně snaží zprostředkovat studentům pohled na systém české deklinace jako na celek. Tyto části výkladu slouží k získání pasivního přehledu o tom, jak funguje skloňování českých podstatných jmen; s jeho aktivním zvládnutím se zatím nepočítá.

Slovní zásoba: V každé lekci si studenti osvojují uzavřený soubor nových slovíček, popř. společenských frází. Jejich ucelený soubor najdeme na konci každé lekce. Slovníček je dvojjazyčný (česko-anglický). Ve slovníku nechybí informace o rodu podstatného jména; slovesné tvary jsou uváděny ve vidové dvojici včetně koncovky 1. osoby čísla jednotného (*volat, zavolat, -ám*). Slovíčka jsou ve slovníčku řazena abecedně. Úroveň podle SERRJ není uvedena, ale již z názvu učebnice vyplývá, že slovní zásoba i gramatika odpovídá základním úrovním (A1/2).

Sociokulturní kompetence: Studenti jich nabývají v učebnici průběžně. Průběžně se seznamují s českými reáliemi (českými městy, českou historií, českými svátky...). Poznávají, jak funguje cestování MHD nebo jaká jídla se připravují v typické české domácnosti. K rozvíjení sociokulturních dovedností patří také společenské fráze. Studenti se je učí užívat v praktických situacích.

Učebnice *Easy Czech Elementary* je pro učitele neslyšících dětí dalším vítaným materiálem, ze kterého lze načerpat mnoho užitečných a hezky zpracovaných cvičení. Učebnice dále přináší metodicky promyšlený systém prezentace české gramatiky – studenta nechce na jedné straně učivem zahltit, na druhé straně ho postupně vede k pochopení systému češtiny jako celku.

Další stručná charakteristika učebnice:

- Součástí učebnice je přehled české gramatiky, seznam probrané slovní zásoby, 2 CD s poslechovými cvičeními, transkripce poslechových cvičení a klíč ke cvičením.
- Obsah učebnice je zpracován přehledně a umožní rychle se v učebnici zorientovat.
- Učebnice je běžně dostupná v knihkupectvích nebo ji lze objednat v nakladatelství Akronym na webových stránkách www.akronym.cz.

Třesky plesky, uč se česky!

(Antošová, J.; Clauß, A.; Jäger, D.; Pazderová, P.; Tišerová, P. *Třesky plesky, uč se česky!* Dresden: Sächsisches Staatministerium für Kulturs, 2007.)

Učebnice *Třesky plesky* vznikla pro účely výuky češtiny jako cizího jazyka na německých gymnáziích v ČR. Učebnice je určena cizincům-dětem se znalostí germánského jazyka. Zprostředkovacím-mediačním jazykem (slovní zásoba, výklad gramatiky) je němčina. Systém slovanského jazyka (češtiny) předkládá nenásilnou formou.

Gramatika: Postupuje od lehčí/zvládnutelnější gramatiky po tu těžší. Studenti se nejprve setkávají s frekvencovanými gramatickými jevy (verba, substantiva), postupně se však seznamují i s jevy, které čeština využívá řídko. Studenti nejsou zahlceni komplexními (tabulkovými) přehledy českých deklinačních a konjugačních paradigmat. Nejprve fixují změny koncovek v singuláru, poté v plurálu. Slovesné tvary jsou prezentované nejprve jen ve formě přítomného času; dále se studenti seznamují s formami minulého času a nakonec se učí tvary budoucího času. Autoři učebnice se důkladně věnují výkladu předložkových vazeb, zejména předložkám místa. Po stranách každého cvičení se objevují signální obrázky, které informují o typu cvičení (zda se dané cvičení věnuje rozvoji mluvení, čtení, psaní, nebo poslechu).

Slovní zásoba: Předpokládá se určitá znalost slovní zásoby, komunikačních standardů a zvyklostí. Texty, cvičení a použitá slovní zásoba se pohybují na úrovni A1/A2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ).

Sociokulturní kompetence: Učebnice je skvělým materiálem pro rozvoj funkční gramotnosti, pracuje s texty, s kterými se setkáváme v denním životě, a učí studenty bezpečně a pohotově se v nich orientovat. Některé texty jsou autentické a záleží na pedagogovi, jak s nimi bude pracovat. Některé texty jsou upravené, doplněné obrázky a vysvětlivkami. Autoři nabízí spoustu kvalitních textů k trénování čtení s porozuměním.

Učebnice je provedena barevně a je velmi pěkně graficky zpracovaná. Obsahuje řadu didaktických ilustrací, využitelné ikony. Neslyšící děti bude určitě bavit netradiční plnění úkolů, kterými procvičí jev probíraný v příslušné lekci. Kromě toho budou v rámci procvičování rozvíjet také svoji fantazii a hravost. Učebnice je v současné době jednou z mála učebnic češtiny pro cizince, která je určena dětem a mládeži, a je to na ní znát, je dobře koncipovaná a dá se s ní systematicky a funkčně pracovat.

Jedinou nevýhodou *Třesky plesky* je, že neobsahuje dostatek cvičení k probírané gramatice. Autorský kolektiv spoléhá na tvůrčí a svědomitou práci učitele.

Další stručná charakteristika učebnice:

- Součástí učebnice je manuál pro učitele. Na konci učebnice jsou zařazeny přílohy, které nabízí učitelům další zajímavé náměty pro práci s dětmi.
- Učebnice v současné době není na trhu běžně dostupná. Získat ji však lze zdarma na e-mailové adrese: baerbel.bach@sbi.smk.sachsen.de.

Učíme se (nejen) česky

(Cícha Hronová, A.; Štindlová, B. (a kol.). *Učíme se (nejen) česky*. Praha: SŠ, ZŠ a MŠ pro SP, Výmolova 169, Praha 5 – Jazykové centrum Ulita, 2011.)

Tato učebnice je určena neslyšícím dětem na 2. stupni ZŠ (nejlépe 6.–7. třída). Učebnice není určena samoučkům a je koncipována pro práci dítěte s pedagogem/rodičem. Výklad gramatických jevů vychází z metodických postupů, které se osvědčily při výuce češtiny jako cizího jazyka. Autorky učebnice tyto postupy aplikují do výuky češtiny u neslyšících dětí a dále je přizpůsobují jejich specifickým výukovým potřebám. Učebnice vychází z předpokladu, že český znakový jazyk je přirozeným (a primárním) komunikačním prostředkem českých neslyšících a že čeští neslyšící mají zákonem dané právo na vzdělání v jazyce, který je jim plně přístupný. Učebnice je proto zpracována na bázi českého znakového jazyka. V českém znakovém jazyce je v rámci učebnice zpracován: výkladový slovníček, výklad gramatických jevů, některá cvičení a dále jsou do ČJZ přeložené texty určené ke čtení. Učebnice je zaměřena na rozvoj psané a čtené formy češtiny. Tomuto hledisku podléhá způsob zpracování učebnice, koncepce i její obsah. Učebnice se snaží jednak rozvíjet kompetence neslyšících dětí v psané a čtené češtině, jednak prohlubovat jejich všeobecné znalosti o světě, ve kterém žijí. Z tohoto důvodu jsou do učebnice okrajově zařazována také cvičení, která nemají jazykový smysl – neprohlubují jazykové kompetence neslyšícího dítěte v češtině, ale snaží se podpořit např. jeho samostatné uvažování, schopnost vyhledat určitou informaci, sdělit ji ostatním apod.

Učebnice se snaží žáky k učení se češtiny neustále motivovat. Žáky např. provází učebnicí čtrnáctiletá neslyšící dívka. Představuje svoji rodinu, město, ve kterém žije, své přátele a jejich povolání. Zadává žákům některé úkoly, nebo jí žáci s úkoly pomáhají. V učebnici působí „malá neslyšící průvodkyně“ jako motivační vzor, se kterým se neslyšící žáci identifikují.

Volba témat (řečových situací), která jsou v rámci jednotlivých lekcí zpracována, vychází z komunikačních potřeb neslyšících dětí (Kdo, co (dělá)? / Denní program... / Jak jede..., Jak dlouho trvá cesta...? apod.). Témata lekcí jsou potom volně propojena se zastřešujícím tématem lidská povolání. V lekcích 5–12 se proto děti mj. setkají s vybranými osmi povoláními, která vykonávají neslyšící lidé.

Gramatika: V učebnici dominuje hledisko gramatické. Výuku české gramatiky autorky prosazují namísto rozvoje komunikačních schopností neslyšících dětí v mluvené češtině. Ve výkladu gramatiky se autorky zaměřují zejména na výklad fungování české deklinace (podstatných jmen, přídavných jmen a zájmen) a české konjugace. Gramatiku vykládají „po menších částech“, principem tzv. parcelace² gramatického učiva. V první fázi výuky (Lekce 1–5) se děti setkají se zjednodušeným systémem české deklinace (např. skloňování je vyloženo bez rozlišení rodu); v dalších lekcích učivo rozšiřují a prohlubují (pracují s rozlišením rodovosti u substantiv a poznávají změny koncovek dalších vzorů). Gramatické jevy češtiny se autorky dále snaží vykládat v kontrastu k ČZJ. Snaží se žáky upozorňovat na odlišné struktury a odlišný princip fungování gramatik obou jazyků na konkrétních příkladových větách. Každá část gramatiky je zpracována spolu s výkladem daného jevu v ČZJ.

Slovní zásoba: Každá lekce obsahuje slovník nových pojmů k zapamatování. Jedná se o slovníček výkladový a překladový. U podstatných jmen je uváděn rod (*m / ž / s*), u sloves je uváděn vid. Nepravdělná slovesa jsou označena *, u těchto sloves je dále za tvarem infinitivu uveden tvar 3. os. sg. prez. – např.: *číst•* (čte, ...). Lekce jsou co do množství „nové“ slovní zásoby náročnější a tím se liší od učebnic pro studenty-cizince. Jak autorky uvádí, „neslyšící děti jsou totiž v jistém slova smyslu v kontaktu s češtinou od malička a lze tedy předpokládat, že řadu slov uvedených ve slovníku znají. Na druhé straně není možné předem stanovit, které slovo děti budou znát a které ne“. Do slovníku proto autorky zahrnuly všechnu novou slovní zásobu, která je klíčová pro čtení textu s porozuměním. Referenční úroveň podle SERRJ, ke které žák studiem učebnice směřuje, autorky neuvádí.

Sociokulturní kompetence: Autorky učebnice se snaží naplnit praktické potřeby psané komunikace neslyšících. V každé lekci proto žáci rozvíjí určitý sociolingvistický a pragmatický aspekt komunikace. Až na výjimky je do každé lekce zařazen oddíl s názvem *Esemeskujeme, chatujeme, e-mailujeme...* V rámci této části gramatiky se děti setkávají s rozlišením formální a neformální komunikace (oslovení, vykání X tykání); s frázemi, které se využívají v běžném (přátelském) dialogu; učí se formální náležitosti (fráze) užívané v psané komunikaci (na začátek/konec sms, chatu, e-mailu); uspořádat informace/fráze do e-mailové korespondence; poskytnout základní identifikační údaje; seznamují se s frázemi, které je vhodné užívat při psaní přání k narozeninám, k svátku, pozvání, pozdravu (z hor, z dovolené...) atd.

Další stručná charakteristika učebnice:

- Učebnice sestává z těchto částí: tištěná část učebnice, DVD nosič (který zahrnuje vybraná interaktivní cvičení, výklad české gramatiky v českém znakovém jazyce, výkladový slovník, manuál pro učitele/rodiče neslyšících dětí připravený k tisku).
- Učebnice je částečně provedena barevně. Obsahuje přes 500 funkčně zapojených ilustrací, které slouží jako nedílná součást cvičení nebo jsou součástí výkladu látky.

- Učebnice vznikla díky projektu OPPA Brána k jazykům – motivace k rozvoji funkční gramotnosti u žáků a studentů se sluchovým postižením, zvyšování profesního rozvoje jejich učitelů a dalších pracovníků ve školství.
- Publikace není prodejná, lze ji získat na e-mailové adrese: ulita@jculita.cz.

-
- 1 Více k tomuto tématu viz anotace přednášky M. Kestřánkové na s. 49.
 - 2 Více k tématu parcelace v anotaci přednášky B. Štindlové na s. 61 a v článku A. Cícha Hronové na s. 63.

REFERENČNÍ ÚROVNĚ A1 – B2 (ČTENÍ A PSANÍ)

(anotaci zpracovaly: Anna Cícha Hronová, Klára Čížková, Veronika Fuková)

24. 4. 2010 se v rámci lektorského kurzu *Čeština ve výuce neslyšících konal praktický seminář s názvem Referenční úroveň A1 – B2 (se specializací na ČTENÍ a PÍSEMNÝ PROJEV)*. Workshop vedla paní **Mgr. Marie Kestránková**, která v době konání lektorského kurzu působila v CERMATu (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání). V oblasti češtiny jako cizího jazyka se zabývá testováním podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ) a metodou tvořivé dramatiky a improvizace ve výuce češtiny jako cizího jazyka.

Účastníci kurzu se nejprve seznámili s tím, jak souvisí výuka češtiny pro neslyšící s referenčními úrovněmi ovládnutí jazyka. Dále měli možnost zorientovat se v obsahu požadavků na znalosti ve čtení a psaní, kterých je potřeba dosáhnout na jednotlivých úrovních podle SERRJ. V závěru semináře porovnávali úroveň česky psaných textů cizinců s texty českých neslyšících maturantů.

O potřebnosti základní orientace učitelů a rodičů dětí se sluchovým postižením v Společném evropském referenčním rámci pro jazyky a jeho popisu pro češtinu uvažuje **Mgr. Andrea Hudáková, Ph.D.**, na s. 52. Vstupní otázky a komentáře, které se týkají potřebnosti modifikace referenčních popisů pro úroveň A1 a A2 pro cílovou skupinu neslyšících žáků základních škol shrnuje **PhDr. Romana Petrářová, Ph.D.**, na s. 84.

„Společný referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. (SERRJ) je dokument Rady Evropy, který má přispět k dosažení srovnatelných programů jazykového vzdělávání a jeho certifikace v rámci celé Evropy. K tomu přispívají podrobné stupnice úrovní ovládnutí jazyka, které se vztahují k různým typům cílových dovedností (pozn. autorů anotace: jedná se o tyto typy dovedností – psaní, čtení, porozumění, poslech).“¹

Referenční úroveň ovládnutí jazyka (A1, A2, B1, B2, C1 a C2) popisují, co se musí student naučit, aby mohl užívat jazyk ke komunikaci a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby mohl účinně v daném jazyce jednat. Dokument lze stáhnout on-line na internetové adrese: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.

Podle SERRJ také vznikají v jednotlivých jazycích referenční popisy úrovní – mimo jiné z toho důvodu, že se některým uživatelům může SERRJ zdát příliš široký a deskriptory příliš obecné. Jde tedy vlastně o specifikace podle jazyka, které vycházejí z deskriptorů uvedených v Rámci. Čeština dosud disponuje popisem prvních čtyř úrovní, tj. A1, A2, B1 a B2.² Žádný z těchto popisů není učebnicí ani učebním programem ani osnovou, ale představuje „funkční a sémantické zmapování češtiny“ a má sloužit jako „referenční rámec a standard“.³ Popisy pro úroveň A1, A2 a B2 lze stáhnout na internetové adrese: www.portaljazyku.cz.

Při vytváření státní maturitní zkoušky z češtiny pro neslyšící byl zohledněn fakt, že český jazyk je pro tyto studenty až jazykem druhým (tedy cizím). Maturitní zkouška z češtiny pro neslyšící je proto pojímána jako zkouška z cizího jazyka a úroveň jazykových znalostí, které musí u zkoušky neslyšící student prokázat, odkazuje k výše zmíněnému dokumentu Rady Evropy, konkrétně úrovni B1.

Ve výuce cizího jazyka se obvykle rozvíjejí čtyři kompetence: *poslech, čtení, mluvení a psaní*. Účastníci kurzu se však vzhledem ke specifickým výukovým potřebám neslyšících žáků a studentů seznamovali s těmi požadavky na dovednosti, které testuje maturitní zkouška z českého jazyka pro neslyšící (tj. *čtení a psaní*).

Prostřednictvím praktické aktivity (viz níže) můžete otestovat, jak se v obsahu požadavků kladených na jednotlivé referenční úrovně orientujete vy.

Na závěr kurzu měli učitelé češtiny pro neslyšící možnost srovnávat české texty psané dospělými cizinci a texty psané neslyšícími středoškoláky, a to prostřednictvím ukázek maturitních prací „nanečisto“ poskytnutých CERMATem. Snažili se postihnout základní charakteristiky těchto textů a všimli si, čím se tyto texty od sebe odlišují (jaké typy chyb se v nich objevují)⁴. Zde shrnujeme výsledek diskuze:

Písemné práce neslyšících studentů SŠ:

- Obvykle jsou těžko hodnotitelné; často totiž není vůbec zřejmé, co chtěl neslyšící pisatel sdělit.
- Často obsahují nesrozumitelné formulace, které se nedají jednoznačně hodnotit.

Z textů je také zřejmé, že neslyšící středoškoláci neznají jednoduché kompenzační strategie, které slouží ke kompenzaci znalostí, které student ještě nemá, jelikož se daný jazyk teprve učí; jedná se např. o používání kratších vět. Neslyšící studenti nepracují s českým jazykem systémově, spíše nahodile zkouší v textu použít různé tvary slov, s kterými se při výuce setkali.

Písemné práce dospělých cizinců:

- Většinou jsou lépe srozumitelné.

Chyby cizinců jsou velmi rozmanité v závislosti na mateřském jazyce studenta. Problémem pro cizince je gramatika a ještě více pravopis (např. diakritika). V používání diakritiky či v pravopise obecně jsou naopak neslyšící studenti úspěšnější.

Jak se orientujete v požadavcích kladených na jednotlivé referenční úrovně vy?⁵

1) Přiřaďte ke každému deskriptoru z oblasti PSANÍ odpovídající úroveň A1 – B2.

Číslo	Deskriptor	Úroveň
1	Dokáže napsat velmi jednoduše členěné a podrobné popisy týkající se různých témat v oblasti jeho/jejího zájmu.	B1
2	Dokáže napsat velmi krátké a jednoduché popisy událostí, osobních zážitků a toho, co dělal v minulosti.	
3	Dokáže popsat zážitek a vylíčit své pocity a své reakce v jednoduchém souvislém textu.	
4	Dokáže psát krátká jednoduchá pojednání týkající se témat, která ho/ji zajímají.	
5	Dokáže napsat jednoduché fráze a věty o sobě, smyšlených postavách, o tom, kde žijí a co dělají.	
6	Dokáže napsat srozumitelné a podrobné popisy skutečných nebo smyšlených událostí a zážitků, přičemž vyjadřuje vztahy mezi myšlenkami v logicky uspořádaném souvislém textu a dodržuje ustálené konvence daného žánru.	
7	Dokáže v souvislých větách psát o běžných stránkách svého okolí, např. o různých lidech, místech a práci nebo zážitcích spojených se studiem.	
8	Dokáže vyprávět příběh. Dokáže napsat popis události, nedávného výletu, ať skutečného, či smyšleného.	
9	Dokáže napsat pojednání nebo zprávu, které rozvíjejí argumentaci, uvádějí důvody pro a proti určitému názorovému stanovisku a vysvětlují výhody a nevýhody různých možností. Dokáže shrnout a skloubit informace a argumenty z velkého počtu různých zdrojů.	
10	Dokáže napsat srozumitelné a podrobné popisy týkající se různých témat v oblasti jeho/jejího zájmu. Dokáže napsat recenzi filmu, knihy nebo hry.	
11	Dokáže s jistou dávkou sebedůvěry shrnout nashromážděné faktografické informace týkající se běžných i méně běžných záležitostí v rámci jeho/jejího oboru, napsat o nich zprávu a vyjádřit o nich svůj názor.	
12	Dokáže napsat sled jednoduchých frází a vět o své rodině, životních podmínkách, dosaženém vzdělání, o současném nebo nedávném zaměstnání.	
13	Dokáže napsat velmi krátké zprávy ve standardizované konvenční formě, které sdělují běžné faktografické informace a zdůvodňují určité činnosti.	
14	Dokáže napsat pojednání nebo zprávy, které systematicky rozvíjejí argumentaci, patřičně zdůrazňují důležité myšlenky a dodávají potřebné detaily. Dokáže zhodnotit různé nápady týkající se problému nebo jeho řešení.	

Správné řešení [A2, B1, B1, A1, B2, A2, B1, B2, B2, B1, A2, B1, B2]

-
- 1 *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 17.
 - 2 HÁDKOVÁ, M.; LÍNEK, J.; VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1.* Praha: MŠMT, 2005; ČADSKÁ, M. a kol. *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A2.* Praha: MŠMT, 2005; ŠÁRA, M. a kol. *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk.* Strasbourg: Council of Europe, 2001; HOLUB, J. a kol. *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň B2.* Praha: MŠMT, 2005.
 - 3 Podle *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1).* [online; cit. 20. 8. 2011]. Dostupné z WWW: http://cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/cest_pro_ciz_final.pdf.
 - 4 K problematice chyby a psaných textů českých neslyšících viz článek M. Komorné na s. 28.
 - 5 Převzato s laskavým svolením autorky Marie Kestřánkové z pracovních listů vytvořených pro lektorský kurz Čeština ve výuce neslyšících (II.), konaný dne 24. 4. 2010.

SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY, RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY, NOVÉ POJETÍ MATURITNÍ ZKOUŠKY – TŘI NOVÉ IMPULSY K ZAMÝŠLENÍ NAD VÝCHOVOU A VZDĚLÁVÁNÍM NESLYŠÍCÍCH ŽÁKŮ

Andrea Hudáková

Autorka má dlouholeté zkušenosti s výukou češtiny pro neslyšící, je spoluautorkou učebnice češtiny pro neslyšící s názvem Rozumíme česky (Macurová a kol., 2003), v současnosti působí jako odborná asistentka (zejména pro obor Čeština v komunikaci neslyšících) v Ústavu českého jazyka a teorie komunikace na FF UK v Praze, od ledna 2011 výuku oboru Čeština v komunikaci neslyšících vede a koordinuje. V předkládaném článku uvažuje o potřebnosti propojení rámcových vzdělávacích programů s dokumenty Rady Evropy – Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky a jeho popisem pro češtinu.¹ Formuluje a čtenářům předkládá řadu otázek, o kterých je potřeba v souvislosti s jazykovou výchovou neslyšících dětí přemýšlet a hledat na ně odpovědi.

Asi každý, kdo se pohybuje v oblasti výchovy a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením, to už slyšel tisíckrát: „Pořád nějaké rámcové vzdělávací programy. Pak státní maturity a teď ještě Evropský referenční rámec pro jazyky! Ti v té Praze (nebo v Bruselu) neví, co by si ještě vymysleli!“

Chápu, že někoho tyto „novinky“ už mohou unavovat. Přesto si myslím, že alespoň základní orientace v rámcových vzdělávacích programech (RVP)², v Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (SERRJ) a jeho popisu pro češtinu a v novém pojetí maturitní zkoušky, podle něhož se poprvé maturovalo na jaře 2011, může být pro rodiče a pedagogy dětí se sluchovým postižením velmi přínosná. Pokud tyto tři v našem školství nové elementy správně pochopíme a pak vhodně zapojíme do výchovy a vzdělávání, mohou z toho naše děti jen a jen profitovat. Tento článek by měl být jasný, stručný a praktický, proto se v něm soustředím jen na pár vybraných bodů – všechny budou mít jednoho společného jmenovatele: SERRJ. Jako východisko nám poslouží následující výrok, pod který by se zřejmě podepsalo mnoho (většina?) pedagogů škol pro sluchově postižené:

„Snahou škol pro sluchově postižené je, aby absolventi dokázali odpovídajícím způsobem komunikovat mluvenou řečí (...). Ne u všech žáků je to však možné. (...) Pokud se nepodaří, aby dokázal komunikovat se slyšícím okolím mluvenou řečí, musí se naučit komunikovat písemně – psaním a čtením.“ (Chmelíř, 2010)

Nejsem snad sama, komu přijde absurdní představa, že učitelé v základních školách se snaží (jen? zejména?) o to, aby jejich absolventi dokázali odpovídajícím způsobem komunikovat mluvenou řečí, a když jim to nejde, tak alespoň písemně. U učitelů škol pro sluchově postižené nám to ale přijde normální. Proč? Copak děti ze škol pro sluchově postižené mají „jiné právo na vzdělání“, mají před sebou jiný život a v jiné společnosti než děti z ostatních škol? Co (a částečně jak) se mají děti ve škole naučit, je jasně dáno v rámcových vzdělávacích programech (v RVP pro předškolní vzdělávání, v RVP pro základní vzdělávání, v RVP pro gymnaziální vzdělávání atd.). Pro zjednodušení budeme dále pracovat jen s RVP pro základní vzdělávání:

„Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet **klíčové kompetence** (je jich jmenováno šest: *k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní; pozn. A. H.*) a poskytnout **spolehlivý základ všeobecného vzdělání** orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení,
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti,
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě,
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný,
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi, pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům. Aktuální znění k 1. 9. 2010; graficky upravila A. H.)

„Obsah vzdělávání“ je pak rozdělen do devíti **vzdělávacích oblastí** (Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce), které doplňuje soubor doplňujících vzdělávacích oborů (Další cizí jazyk, Dramatická výchova, Etická výchova, Filmová/audiovizuální výchova, Taneční a pohybová výchova). Všemi vzdělávacími oblastmi a obory se navíc prolíná šest **průřezových témat** (Osobností a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Mediální výchova).

Jakkoli to může znít banálně, je nutné neustále si připomínat, že RVP platí pro všechny děti, včetně dětí se sluchovým postižením! Cíle vzdělávání dětí se sluchovým postižením nelze zužovat na ovládnutí komunikace mluvenou řečí (popř. psaním a čtením) „na odpovídající úrovni“.

Jsem přesvědčena, že každému soudnému člověku je zcela jasné, že RVP pro základní vzdělávání nelze naplnit bez **bezproblémové plně funkční oboustranné komunikace** mezi učiteli (a dalšími zaměstnanci školy) a žáky a mezi žáky navzájem. Zároveň je nezbytné, aby dítě mělo široký přístup k „běžným životním informacím“ (zde se opět bez plně funkční komunikace neobejdeme), a také, aby do školy přicházelo odpovídajícím způsobem celkově vyzrálé a připravené (včetně komunikace a „znalosti světa“). Níže v textu se budu zabývat těmi dětmi se sluchovým postižením, jejichž rodiče se rozhodli, že nejvhodnějším jazykem pro bezproblémovou plně funkční oboustrannou komunikaci pro jejich dítě bude český znakový jazyk. Český jazyk se pak tyto děti budou učit jako druhý (tj. první cizí) jazyk.

Vraťme se k našemu úvodnímu textu: „**Snahou škol pro sluchově postižené je, aby absolventi dokázali odpovídajícím způsobem komunikovat ...**“ (Chmelíř, 2010).

Komu nebo čemu má způsob komunikace absolventů odpovídat? Schopnostem těchto dětí? Jakým schopnostem? Dovednostem? Jakým? Požadavkům učitelů? Nějaké normě? Jaké? Jakým? Požadavkům společnosti? Jakým? Právě zde nám mohou významně pomoci SERRJ a jeho popis pro češtinu, RVP a nová koncepte maturitní zkoušky. Podstatné jsou pro nás následující informace:

- Všechny děti v ČR se podle RVP pro základní vzdělávání musejí nejpozději od 3. ročníku ZŠ učit jeden cizí jazyk (nejčastěji je to angličtina) a od 7. ročníku si mohou vybrat další cizí jazyk. „Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze SERRJ (...). Vzdělávání v cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A2, vzdělávání v Dalším cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A1.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům. Aktuální znění k 1. 9. 2010, s. 21; graficky upravila A. H.)
- Podle některých zdrojů „mají např. děti občanů ze států Evropské unie a ze třetích států s postavením tzv. dlouhodobě pobývajících rezidenta v evropském společenství na území ČR nebo v jiném členském státě EU právo se účastnit tzv. bezplatné přípravy k začlenění do základní školy, zahrnující výuku českého jazyka. Očekávaný výstup je dán v RVP pro základní vzdělávání a směřuje podle SERR k dosažení úrovně A2.“ (Šindelářová, 2010; graficky upravila A. H.)
- V nové koncepci maturitní zkoušky skládají žáci zkoušky z cizích jazyků ve dvou úrovních obtížnosti. Základní úroveň obtížnosti odpovídá dle SERRJ úrovni B1 a vyšší úroveň úrovni B2 (Nová maturita oficiálně. Cizí jazyk, 2010).
- Pro žáky se sluchovým postižením, kteří primárně komunikují v českém znakovém jazyce, jsou v tomto novém pojetí maturitní zkoušky všechny nejazykové písemné testy přeloženy do českého znakového jazyka (maturant musí perfektně znát „zkoušenou látku“; pokud jí však nerozumí v češtině, může si zapnout překlad do českého znakového jazyka, který je ke každému testu přiložen na CD-ROMu; odpovídá ale v češtině; obdobně žáci, jejichž prvním jazykem je polština, řeší testy přeložené do polštiny). Navíc je pro ně místo běžné zkoušky z Českého jazyka a literatury připravena „speciální zkouška z češtiny jako z cizího jazyka“. Úroveň obtížnosti této zkoušky byla nejprve nastavena na úroveň B2 dle SERRJ (odpovídala vyšší úrovni obtížnosti ostatních zkoušek z cizích jazyků). Po velmi neuspokojivých výsledcích pilotních testů však byla (dočasně?) snížena na úroveň B1 dle SERRJ. (Nová maturita oficiálně. Maturita bez handicapu, 2010; osobní informace pracovníků organizace CERMAT.)

Jestliže do úvah nad výchovou a vzděláváním dětí se sluchovým postižením, které komunikují primárně českým znakovým jazykem, zapojíme tyto skutečnosti, nemůžeme se neptat: Na jaké úrovni dle SERRJ by si měly tyto děti osvojovat češtinu v průběhu základní a střední školy?

Začnu „odshora“ – od maturitní zkoušky z českého jazyka. Dnes je připravována na úrovni B1, původně se však počítalo s úrovní B2. Osobně se přikláním spíše k úrovni B2, která více koresponduje s tím, že maturant by podle mého měl být samostatným zběhlým uživatelem jazyka, měl by se mj. dobře orientovat i v odborněji pojatém textu (v učebních textech) a měl by být schopen sám aktivně a účelně jazyk používat, včetně útvarů typu seminární práce apod. Navíc si myslím, že pokud český maturant může umět ve svém prvním cizím jazyce číst a psát na úrovni B2, měl by toho být schopen i český neslyšící maturant – ve svém prvním cizím jazyce, tj. v češtině. Češtinu zvládnutou na úrovni B1 (ale spíše na její vyšší hranici, tedy spíše B1/B2) bych pak považovala za přijatelný výstup u žáků, kteří primárně komunikují českým znakovým jazykem a ukončují střední školu jiným způsobem než maturitní zkouškou.

Aby těchto úrovní ovládnání jazyka mohli středoškoláci komunikující primárně českým znakovým jazykem dosáhnout, je žádoucí, aby základní školu opouštěli se znalostí češtiny někde na úrovni A2/B1. Na konci prvního stupně základní školy by pak bylo potřeba ovládat češtinu na úrovni A1 nebo A1/A2. To vše je mj. v souladu s tím, že jako úroveň „zaručující“ zapojení do vzdělávacího procesu je pro děti-cizince udávána úroveň A2 (Šindelářová, 2010; viz výše). Je jistě možné namítnout, že tyto dvě skupiny nelze srovnávat, protože děti-cizinci se musí v české škole zcela spolehnout na svou znalost češtiny, zatímco neslyšící děti-uživatelé českého znakového jazyka se obvykle mohou spolehnout právě (také?) na český znakový jazyk. Tuto námitku ale vnímám jako zcela lichou: Neslyšící děti-uživatelé českého znakového jazyka by také měly být postupně vedeny k tomu, aby se na svou češtinu mohly plně spolehnout, a to zejména při čtení. Jinak se čtením nikdy nebudou moci sebevzdělávat (a celoživotní sebevzdělávání je nejen životní nutnost, ale také jeden z významných výstupů RVP pro základní vzdělávání).

Na jaké oblasti jazykového vzdělávání bychom měli klást zvláštní důraz a které spíše upozadit? Jak usouvztažnit výuku češtiny s výukou a výchovou v ostatních předmětech? Jak zorganizovat výuku, aby děti mohly používat některé z nepřeberného množství běžných – často opravdu nádherných a kvalitních – učebnic, rozuměly jim a měly z jejich používání užitek?³ Jak koordinovat výuku českého znakového jazyka a češtiny? Jaké místo má ve výuce češtiny a českého znakového jazyka osvojování kompetencí sociokulturních, sociolingvistických, diskursivních, strategických a společenských? A jaké místo tam má „literární a komunikační výchova“? Máme se snažit nějak (jak?) sladit a propojit výuku češtiny a logopedie? Jak nám mohou při výuce češtiny jako cizího jazyka u dětí se sluchovým postižením, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk, pomoci zkušenosti a výukové materiály získané při výuce cizinců – dětí i dospělých?

Hledat odpovědi na tyto otázky (a mnoho dalších) je opravdu nesnadné. Zároveň je to však nutné. Bez nich nikdy nepřipravíme dětem se sluchovým postižením, které primárně komunikují českým znakovým jazykem, takové výchovné a vzdělávací prostředí, které je nebude omezovat a brzdit v celkovém rozvoji osobnosti, tj. takové prostředí, které je nebude hendikepovat teď ani v budoucím životě.

Literatura:

CHMELÍŘ, V. RVP. *Metodický portál. Články. O výuce neslyšících*. [online]. 05. 08. 2010. [cit. 31. 10. 2010]. ISSN 1802-4785. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/9357/O-VYUCE-NESLYSICICH.html>>.

Nová maturita oficiálně. *Cizí jazyk*. [online]. © 2010. [cit. 31. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <<http://www.novamaturita.cz/cizi-jazyk-1404033464.html>>.

Nová maturita oficiálně. *Maturita bez handicapu*. [online]. © 2010 [cit. 31. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <<http://www.novamaturita.cz/maturita-bez-handicapu-1404033473.html>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Pomůcka na pomoc učitelům. Aktuální znění k 1. 9. 2010*. [online]. Praha, VÚP, 2007. [cit. 31. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>>.

ŠINDELÁŘOVÁ, J. RVP. *Metodický portál. Články. Čeština jako cizí jazyk dle SERR*. [online]. 15. 03. 2010. [cit. 31. 10. 2010]. ISSN 1802-4785. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8143/CESTINA-JAKO-CIZI-JAZYK-DLE-SERR.html>>.

1 Více k tématu referenčních rámců viz anotace přednášky M. Kestřánkové na s. 49.

2 Téma Rámcový vzdělávací program a předmět Český znakový jazyk zpracovává R. Petráňová v článku na s. 6.

3 Pokud se týká existujících učebnic a učebních materiálů určených pro školy pro sluchově postižené, omezím se zde pouze na konstatování, že mj. ani vzdáleně neodpovídají RVP.

VYBRANÉ OTÁZKY PREZENTACE ČESKÉ GRAMATIKY

(anotaci přednášky zpracovaly: Anna Cícha Hronová, Klára Čížková, Martina Hudečková)

Přednáška s názvem *Vybrané oblasti české gramatiky a možné způsoby jejich prezentace studentům češtiny jako cizího jazyka* se konala 22. 5. 2010. Přednášku vedl doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc., ředitel Ústavu bohemistických studií FF UK. Docent Hrdlička je autorem řady publikací, článků a statí pojednávajících o teoretických i praktických otázkách výuky češtiny jako cizího jazyka. Okruh jeho zájmu v této oblasti je velmi široký. Zabývá se didaktikou češtiny jako cizího jazyka, je autorem a spoluautorem řady učebních materiálů, podílel se na tvorbě popisu češtiny jako cizího jazyka pro úroveň A2 SERRJ¹. Podrobně se věnuje zejména zpracování a prezentaci předložek nebo způsobu výkladu aspektu a užití perfektivních a imperfektivních sloves ve výuce češtiny pro cizince. Vyčerpávající přehled jeho tvůrčí a publikační činnosti naleznete na adrese: <http://svi.ff.cuni.cz/h/hrdlicka.htm>.

Účastníci kurzu se na přednášce seznámili s tím, jakým způsobem jsou v učebnicích češtiny pro cizince zpracovány důležité oblasti české gramatiky – systém české konjugace (časování sloves) a deklinace (skloňování jmen). Docent Hrdlička hovořil dále o typologickém charakteru češtiny, jeho důsledcích pro její lingvodidaktickou prezentaci a způsobu prezentace gramatiky v učebnicích pro cizince. Prostřednictvím přednášky získali pedagogové detailní přehled ve výše zmíněných oblastech. Nad tím, jaký měla přednáška z hlediska svého obsahu význam pro učitele češtiny pro neslyšící, se na s. 58 zamýšlí Mgr. Marie Komorná.

Výklad českého systému konjugace sloves

Při prezentaci češtiny jako cizího jazyka autoři učebnic obvykle začínají výkladem fungování slovesa – tvoří základ české věty a je dobře naučitelné. Zvládne-li student-cizinec český systém časování sloves, má velkou šanci domluvit se. Pro lingvodidaktické účely se redukuje počet slovesných tříd, většinou se uvádí čtyři: A) Slovesa, která v infinitivu končí na **-it/-et/-ět** [*kreslit, myslet, rozumět*]; B) slovesa, která v infinitivu končí na **-at/-át** [*počítat*]; C) slovesa, která v infinitivu končí na **-ovat** [*kupovat*] a D) tzv. slovesa **nepravidelná** [*číst, psát, jít...*]. V rámci prezentace systému časování se vyčleňují dva základní přístupy: a) prezentace postupná – slovesné třídy se vykládají postupně, výklad je rozdělen do více lekcí; a b) prezentace komplexní – všechny třídy se vyloží najednou (v rámci jedné lekce). Tento komplexní přístup převládá, bohužel má i své nevýhody – student musí zvládnout mnoho různých koncovek najednou, a navíc se mu nedostává prostoru pro jejich nutné procvičení. Jako výhodnější se jeví postupný výklad slovesných tříd. Dále se k jednotlivým slovesným třídám doporučuje uvádět více sloves, na kterých student procvičí uzavřený soubor koncovek dané třídy (*kupuje, pracuje, studuje, telefonuje...*). Při výkladu je dále důležité upozornit studenty na slovesa jako např. *zůstat, poslat, plakat, stát*. Slovesa *zůstanu, zůstaneš...* / *pošlu, pošleš...* / *pláču, pláčeš...* mají infinitivní zakončení na **-at**, ale časují se jako slovesa nepravidelná; sloveso *stojím, stojíš...* má v infinitivu zakončení na **-át**, ale časuje se podle vzoru *kreslit* atd. U sloves se zakončením na **-ovat** dělají studenti často chyby (slovesa této třídy zařazují nesprávně ke vzoru se zakončením na **-at** a tvoří nesprávné tvary jako např. *studovám* apod.).

V souvislosti s užíváním sloves je nutné studentům vysvětlit také tvoření otázek a negace, rozdíly v tykání a vykání a také používání osobních zájmen. Čeština je jazyk flexivní, v němž osobní koncovky sloves naznačují, které slovo ve větě stojí ve funkci podmětu. Užití osobních zájmen je tedy v češtině nadbytečné a příznakové. Je proto třeba zamezit u studentů jejich nadužívání.

Výklad systému skloňování českých jmen

V učebnicích češtiny pro cizince se opět setkáváme se dvěma koncepcemi výkladu: a) komplexní (vertikální) výklad – v jedné lekci se představují všechny nebo většina pádů; a b) postupný (horizontální) výklad – jednotlivé pády se vykládají postupně v několika lekcích.

Horizontální koncepce výkladu pádů převažuje. Užívají ji učebnice vydané u nás i v zahraničí. Jednotlivým pádům je věnována větší pozornost a student má dostatek prostoru pro jejich procvičení. Odděluje se zakončení jmen v singuláru a plurálu. V učebnicích se pracuje s neautentickými texty. Např.: *Bydlíme na sídlišti na okraji Prahy. Tatínek pracuje v autoservisu. Maminka pracuje ve škole. Bratr pracuje v nemocnici. Sestra tlumočí v divadle. Autoservis a škola jsou blízko. Škola je na náměstí, autoservis je za rohem. Divadlo a nemocnice nejsou na sídlišti, jsou v centru Prahy. Odpoledne jsem doma sama. Kreslím nebo jsem venku v parku.* (Vyznačená slova prezentují zakončení slov v 6. pádu jednotného čísla. Prezentace 6. pádu (lokálu – L) je zastoupena z 80%. Ostatní pády jsou redukovány na naprosté minimum.) Prezentují se hlavně pády s předložkami a pády se slovesy. V učebnicích, které užívají horizontální koncepcí výkladu pádů, jsou často uvedeny souhrnné tabulky, prostřednictvím kterých student

získává přehled o celém systému českého deklinačního paradigmatu. Horizontální koncepce výkladu pádů najdeme např. v učebnici *Czech for beginners* (J. Holub, 1991). Autor učebnice prezentuje v 5. lekci 2. pád (genitiv – G). Uvádí všechny koncovky (koncovky všech rodů), studenta seznamuje se všemi možnostmi, kde se v češtině genitiv používá:

- předložka + G (*šel do kina*)
- sloveso + G (*zneužil jeho důvěry*)
- genitiv kvantity (*koupila pět pomerančů*)
- posesivní genitiv (*Andreiny kalhoty*)
- jiná užití: *dnes je 5. května* atd.

V jiných učebnicích je užití jednoho pádu rozloženo do více lekcí; jeden pád a jeho významové užití je prezentováno postupně.

Výhodou **koncepce vertikální** je její komplexnost – student si udělá představu o tom, co ho v oblasti skloňování jmen čeká, má přehled o tom, jak slovo může fungovat, setkává se s autentickými texty. V jedné lekci se představují všechny nebo většina pádů. Takový postup výkladu pádů najdeme např. v učebnicích: *Mluvíme česky I.* (Confortiová, Krejčová, 1996), *New Czech Step by Step* (Holá, 2008). V učebnicích tohoto druhu se setkáme s různými vzory (nejen s těmi klasickými: *pán, hrad, muž stroj...*), německé učebnice užívají převážně klasických vzorů.

V praxi se však ukazuje, že vertikální koncepce prezentace pádů je vhodná pro cizince Slovany nebo německy mluvící studenty (protože ti ze svého mateřského jazyka znají podobné systémy deklinací), eventuálně ji lze využít ve výuce zahraničních vysokoškolských studentů (u nichž se předpokládá velká motivace naučit se jazyk co nejrychleji). Jiné cílové skupiny studentů mají s tímto systémem prezentace pádů obvykle velké problémy.

Pořadí výkladu pádů

Učebnice vykládají pády v různém pořadí. Neexistuje dominující koncepce. K prvním vykládaným pádům obvykle patří v češtině frekventovaný akuzativ (4. pád). Akuzativ je pád přímého objektu (*Maminka šla do obchodu koupit jablka.*) a formální stránka změny koncovek v akuzativu je poměrně jednoduchá. Jiné učebnice začínají výkladem genitivu (2. pád) nebo lokálu (6. pád). Posledním prezentovaným pádem bývá instrumentál (7. pád), a to i přesto, že se jedná o více užívaný pád než je např. dativ (3. pád). Nejprve bývá prezentován singulár (číslo jednotné) a potom plurál (číslo množné). U výkladu plurálu se doporučuje zachovat tuto posloupnost: nominativ, genitiv, akuzativ. Formy množného čísla jsou náročné, protože zde existuje řada výjimek. Jednotlivé pády by měly být zařazeny do výuky v pořadí, které odpovídá frekvenci jejich užívání v jazyce. Ne vždy však k tomuto aspektu autoři učebnic přihlíží.

Úskalí prezentace české gramatiky v učebnicích pro cizince

V mnohých učebnicích češtiny pro cizince nejsou gramatické jevy vysvětleny explicitně, což může u studentů způsobit nepochopení těmto jevům. Studentům je potřeba vysvětlit nejen formální změny na koncovkách slov (např. to, jak se mění koncovky jmen v dativu), jazyk je potřeba rozvíjet funkčně – je nutné naučit správné tvary slov, ale také to, kdy a proč lze jaký tvar použít.

V učebnicích češtiny často chybí informace, jak dané jevy v řečové praxi užívat, které výrazy jsou frekventovnější, které jsou knižní či nespisovné a v jaké situaci je vhodné je použít. Ve většině případů se vůbec nehovoří např. o významovém rozlišení vyjádření posesivity pomocí přivlastňovacích přídavných jmen (*otcův dům*) a posesivního genitivu (*dům otce*), nebývá dostatečně vysvětlen vid, užití zájmena *svůj* či rozdíl mezi různými typy adverbii (např. *dlouho* x *dlouze*). Velmi povrchně se učebnice věnují také deklinaci číslovek, která je sama o sobě obtížná i pro rodilého mluvčího. Učebnice často spoléhají na přítomnost učitele, který nedostatečně explicitně prezentovaný jev „dovysvětlí“.

V obecné rovině lze konstatovat následující:

- a) v učebnicích dochází ve většině případů k výraznému nepoměru mezi pozorností věnovanou dimenzi jazykové (= formální) a řečové, lze hovořit o převládajícím formalismu;
- b) dále se projevuje nevyvážený přístup k základním složkám české mluvnice, a sice k morfologii (která dominuje) a k syntaxi (která výrazně zaostává);
- c) v učebních materiálech se objevuje řada nedostatků jak povahy formální (chyby v deklinačních paradigmatech, ve vidových dvojicích, ve výkladu tvoření některých gramatických kategorií – např. imperativu), tak funkční (chybí informace nebo je poučení mezerovité, chybí informace o řečovém užití dotyčných gramatických kategorií a jevů nebo o konkurenci různých forem vyjádření);
- d) velké rezervy jsou ve výkladu stratifikace českého národního jazyka, ve způsobu prezentace češtiny spisovné (knižní/archaické – neutrální – hovorové) a nespisovné (obecné), dochází k nesignalizovanému míšení kódů;
- e) výběr mluvnické látky je v podstatě nahodilý, jeho strukturace a návaznost se neřídí explicitně formulovanou koncepcí (frekvence jevů, jejich komunikační důležitost, formální náročnost apod.).

Typologická klasifikace jazyků a typ češtiny

Typologická klasifikace jazyků zjišťuje shodné a rozdílné synchronní (tj. současný stav) strukturní rysy jazyků a na základě jejich srovnání konstruuje jednotlivé typy jazyků (jejich obecné modely). Typologické srovnávání je založeno na sledování různých složek (rovin, plánů) jazyka, nejvýraznější jsou typologické vlastnosti morfologické. Zejména podle morfologických rysů se rozlišuje **pět základních jazykových typů**.²

Uvádí se tzv. **jazyky izolační/analytické** (např. angličtina, francouzština), **aglutinační** (např. turečtina, maďarština, finština), **flexivní** (latina, řečtina, slovanské jazyky, mezi nimi např. čeština), **introflexivní** (např. arabština, hebrejština, němčina) a **jazyky polysyntetické** (např. čínština, vietnamština). Výše uvedené typy jsou konstrukty, žádný jazyk neodpovídá výlučně jednomu z modelů. V různých jazycích se v určité míře objevují i prvky ostatních typů.

V češtině nalézáme také prvky aglutinačnosti (např. u odvozování slov: *les – lesní – lesník*), izolativnosti (u složených slovesných tvarů: *mluvil jsem, budu mluvit, mluvil bych*), introfektivnosti (u hláskových alternací: *stůl – stolu, Čech – Češi*) i polysyntetičnosti (u kompozit: *lesopark, vodotěsný*).

Mluvnická stavba češtiny je velmi složitá, čeština má celou řadu deklinačních a konjugačních paradigmat, setkáváme se s mnohými odchylkami a variantami. U sloves je rozvinutá kategorie slovesného vidu (díky ní má čeština pouze tři časy) a způsobu slovesného děje. Rozvinutá je gramatická shoda, v důsledku flexe je značně volný slovosled (významnou roli v něm hraje aktuální členění výpovědi na téma a réma).

V syntaxi představuje základní typ věty dvojčlenná slovesná věta (se slovesným přísudkem), její struktura je určována právě valencí slovesa. Při výuce češtiny je proto potřeba věnovat slovesu prvořadou pozornost.

Základ slovní zásoby je slovanský, projevuje se ale vliv mnohých dalších jazyků. Nová pojmenování vznikají zpravidla derivací (odvozováním příponami a předponami), ale také skládáním, přejímáním z cizích jazyků, zkracováním. Pro češtinu je typické přechylování (tvoření ženských protějšků jmen: *kamarád – kamarádka*) a velké množství zdobnělin.

Při výuce češtiny jako cizího jazyka je důležité vědět, jaký je mateřský jazyk studenta – dá se totiž předem odhadnout, v čem student bude dělat chyby (přenesením jazykových struktur ze svého rodného jazyka do češtiny), a je možné jim alespoň částečně předcházet.

1 O Společném evropském referenčním rámci pro jazyky více viz anotace přednášky M. Kestřánkové na s. 49.

2 K tomu podrobně viz např. SKALIČKA, V. *Lingvistické čítanky III*. Praha: SPN, 1981.

PROČ MÍT PŘEHLED O PREZENTACI GRAMATIKY ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA? Marie Komorná

*Mgr. Marie Komorná ve svém článku reflektuje přínos přednášky doc. Milana Hrdličky **Vybrané otázky prezentace české gramatiky**¹ pro pedagogy češtiny pro neslyšící. Kromě toho čtenářům předává některé ze svých zkušeností s výukou češtiny u žáků/studentů se sluchovou vadou, které nabyla během několikaletého pedagogického působení na základní, střední a vysoké škole.*

Stejně jako ostatní účastníci lektorského kurzu Čeština ve výuce neslyšících se i já domnívám, že vyučovat neslyšící češtinu jako cizí jazyk může být efektivní způsob, jak zvýšit jejich kompetence v českém jazyce. K dosažení tohoto náročného cíle je důležité splnit dvě (ne však jediné) podmínky: 1. Učitel musí na velmi dobré úrovni ovládat znakový jazyk.² 2. Učitel musí mít hluboké znalosti o jazyce, který vyučuje, tj. o češtině. Tato druhá podmínka bývá dle mého názoru ve výuce češtiny u neslyšících žáků/studentů opomíjena. Vzhledem k tomu považuji přednášku pana docenta Hrdličky za zásadní, dokonce, dovlám si tvrdit, za nejdůležitější ze všech, kterých jsme se v rámci celého cyklu přednášek měli možnost zúčastnit. Docent Hrdlička nám v průběhu své přednášky vysvětlil, jakým způsobem je při výuce češtiny a také v učebnicích češtiny jako cizího jazyka prezentován systém české gramatiky, resp. její klíčové složky: česká konjugace a česká deklinace. Získali jsme tak skutečně detailní přehled v této oblasti – takový přehled, jaký by měli mít všichni, kdo uvažují o tom, že budou učit neslyšící češtinu jako cizí jazyk. Osobně bych takový přehled na začátku svého učitelského působení velmi ocenila a určitě by mi pomohl lépe si výuku rozfázovat do kroků na sebe navazujících a také vyhnout se určitým omylům. Tehdy však nebylo možné využít žádných metodických materiálů ani zkušeností jiných kolegů. Výuka češtiny ve škole, kde jsem učila (a myslím, že i v dalších školách pro sluchově postižené), byla pojímána spíše „negramaticky“. Žákům byly předkládány hotové výpovědi zasazené do konkrétních komunikačních situací, se kterými se mohli v běžném životě setkat, a důraz byl kladen především na nácvik dovedností v mluveném jazyce. Systematický výklad gramatických jevů v podstatě ve výuce češtiny chyběl. Letos bych se měla po několikaleté rodičovské dovolené vrátit naplno do práce a uvažuji i o variantě, že bych znovu začala učit neslyšící žáky/studenty. Tyto úvahy s sebou přinášejí i určitou rekapitulaci a přemýšlení o tom, jak ve výuce pokračovat dál, co změnit, jaký přístup zvolit, čím výuku doplnit, co naopak vynechat. I když za dobu, co ve škole nejsem, se situace určitě změnila k lepšímu (máme více informací o češtině neslyšících, o českém znakovém jazyce, k dispozici jsou také nové výukové materiály), i jako učitelka s určitými zkušenostmi jsem přehled možností prezentace systému české gramatiky velmi uvítala. Na následujících řádcích bych ráda zareagovala na některé body přednášky docenta Hrdličky.

Prezentace systému české deklinace

Podle osnov platných v letech, kdy jsem učila na základní škole pro sluchově postižené (1997–2004), byla deklinace substantiv neslyšícím žákům představována nikoli po pádech, ale po rodech a „po vzorech“ – žáci měli být na 2. stupni postupně seznámeni se všemi substantivními paradigmaty, v rámci několika vyučovacích hodin například se všemi tvary substantiv, která se skloňují podle vzoru *žena*. „Postupně“ však znamenalo i to, že podle osnov se žáci o existenci substantiv, která se skloňují podle vzoru *kuře*, měli dozvědět až v devátém (!) ročníku. S jednotlivými tvary substantiv se žáci obvykle seznamovali ve vztahu k pádovým otázkám (např. *Kdo? Co? žena – Koho? Čeho? ženy – Komu? Čemu? ženě* atd.). Horizontální prezentace systému české deklinace po jednotlivých pádech nebyla vůbec využívána. Postup, který jsem při výuce uplatňovala já, se v podstatě shodoval s postupem výkladu v učebnici *Umíme číst a psát česky* (Macurová a kol., 1998).³ Oproti této učebnici jsem však prezentaci každého pádu začínala pouze substantivy⁴ (samotnému výkladu substantiv podle pádů předcházelo seznámení s rody substantiv). Nejdříve si žáci osvojili tvary substantiv příslušných pádů, v další etapě jsme pracovali se slovesy a předložkami, které vyžadují doplnění v daném pádě. V této fázi se mi velmi osvědčila spolupráce s neslyšícím učitelem – díky němu bylo například možné zprostředkovat dětem významy předložkových spojení, které bych v té době sama nedokázala ve znakovém jazyce vysvětlit.⁵

Prezentace systému české konjugace

Docent Hrdlička ve svém příspěvku uvedl dva způsoby výkladu české konjugace – **komplexní a postupný** – a vysvětlil jejich principy. Jako vhodnější pak doporučil využívat u cizinců systém postupný. S tím určitě lze souhlasit, domnívám se ale, že u neslyšících dětí, které přicházejí na 2. stupeň ZŠ, je možné začít vykládat konjugaci českých sloves komplexně a v rámci úvodu do systému české konjugace představit všechny třídy najednou. Mezi nevýhody komplexního způsobu prezentace slovesných tříd bývá uváděno velké množství koncovek, se kterými se studenti musí seznámit, lexikální přetížení a málo času na procvičení. Situace českých neslyšících žáků je však oproti situaci slyšících cizinců, kteří se učí česky, specifická a výše zmiňované nevýhody při jejich výuce nehrají tak velkou roli. První dvě nevýhody komplexního přístupu jsou u neslyšících kompenzovány tím, že neslyšící žáci přicházející na 2. stupeň nikdy nejsou v češtině úplnými začátečníky – v 5. či 6. ročníku již za sebou mají několik let výuky češtiny (její kvalitu nyní neberme v potaz), dokonce několik hodin týdně, a s psanou češtinou se setkávají doslova na každém kroku. I se slovesy z různých tříd tedy mají poměrně bohaté zkušenosti, na které lze na 2. stupni navázat. Třetí nevýhoda komplexního přístupu – málo času na procvičení – je u neslyšících žáků překonatelná snadno: je totiž možné využít vysoké hodinové dotace pro výuku češtiny (ta v 5. a 6. ročníku představuje více než 10 hodin ČJL týdně). I při výuce slovesné konjugace jsem vycházela z učebnice *Umíme číst a psát česky* a využila jsem členění sloves do tří skupin⁶ (*piše, kreslí, počítá*). V tomto ohledu bych však napříště, jednak na základě informací z přednášky docenta Hrdličky a jeho kolegyn, jednak na základě zkušeností z přípravy učebnice pro neslyšící děti, volila raději prezentaci, která je založena na čtyřech skupinách (skupina nepravidelných sloves, tři skupiny pravidelných sloves).

Využitelnost učebnic češtiny pro cizince

Učebnic češtiny pro neslyšící je nedostatek, proto každý učitel neslyšících musí hledat inspiraci jinde, nejčastěji v učebnicích češtiny pro slyšící nebo češtiny pro cizince. Pro mě byla inspirativní učebnice **Czech Step by Step** (Holá, starší verze z roku 2000), jednak proto, že jednotlivé pády předkládá studentům horizontálně (v přehledné tabulce jsou v této učebnici v rámci výkladu jednoho pádu prezentovány tvary substantiv, adjektiv, zájmen a číslovek), jednak bylo možné pro nácvik jednotlivých gramatických jevů využít řadu cvičení (některá samozřejmě po úpravě). Učebnice byla vhodná i pro rozšiřování slovní zásoby studentů. Velmi cenným pomocníkem pro přípravu na výuku pro mě byla také příručka **Čeština jazyk cizí** (Poldauf, Šprunk, 1968), kterou ve své přednášce zmínil také docent Hrdlička, a starší učebnice **Czech for English Speaking Students** (Šára, Šárová, Bytel, 1978). Na základní škole jsem z nich nejvíce využila přehled významů českých předložek, při výuce na vysoké škole zase kapitoly o vidu českých sloves. V současné době mě velmi oslovila tzv. parcelace gramatiky a učebnice **Easy Czech Elementary** (Štindl, 2008).⁷ Domnívám se, že způsob, jakým je v ní česká gramatika parcelována, by se dal úspěšně využít také u neslyšících žáků, kteří se učí česky.

V závěru této krátké reflexe se přiznám k tomu, že závidím kolegyním, které měly díky lektorskému kurzu Čeština ve výuce neslyšících a přednášce docenta Hrdličky možnost získat ucelený přehled o prezentaci gramatiky češtiny jako cizího jazyka již v začátcích své kariéry; věřím, že je nasměruje správným směrem a že se i díky této přednášce vyhnou řadě neúspěšných pokusů. Přednáška pro mě byla podstatná nejen kvůli novým informacím, ale i z dalších důvodů: Docent Hrdlička mě utvrdil v tom, jak moc je důležité mít lingvistické a lingvodidaktické vzdělání, které podle mých zkušeností řadě kolegů, kteří vyučují neslyšící češtinu (absolventů oborů Speciální pedagogika či Surdopedie a bohužel i oboru Čeština v komunikaci neslyšících na FF UK), chybí. Mám pocit, že v minulých letech se hodně akcentovaly kompetence učitelů v českém znakovém jazyce. Jejich důležitost nechci v žádném případě snižovat, nicméně dobrá znalost zprostředkovacího jazyka pro výuku sama o sobě nestačí. To, že ovládneme znakový jazyk a že se s neslyšícími žáky dobře dorozumíme, je sice nutným předpokladem efektivní výuky (nejen) češtiny, avšak bez dobré znalosti jazyka, který vyučujeme, a bez seznámení se s vhodnými didaktickými postupy ve výuce nemůžeme být při zvyšování kompetencí neslyšících v češtině úspěšní tak, jak bychom si přáli.

1 Anotace této přednášky viz s. 55.

2 Předpokládáme, že znakový jazyk na výborné úrovni by měli ovládat i žáci a studenti, je však nutné poznamenat, že to nebývá až tak samozřejmé.

3 S ohledem na to, že někteří žáci měli po skončení ZŠ zájem studovat na střední škole, a čekaly je tedy přijímací zkoušky z českého jazyka, jsem se však rozhodla respektovat „klasické“ vzory užívané ve výuce češtiny na školách pro slyšící.

- 4 V průběhu dvou let, během nichž jsem ve všech třídách učila, se žáci v návaznosti na tvary substantiv seznámili také s tvary adjektiv, osobních zájmen a číslovek.
- 5 Na tomto místě musím zdůraznit, že **velmi záleží na konkrétní skupině dětí ve třídě**. Já jsem měla to štěstí, že děti ve třídách, v nichž jsem učila češtinu (na ZŠ byly celkem tři), byly až na výjimky jazykově velmi dobře vybaveny a že měly z předchozích ročníků dobré základy české gramatiky a také slušnou slovní zásobu. Na velmi dobré úrovni komunikovaly ve znakovém jazyce a spolupráce s neslyšícím učitelem tedy mohla velmi dobře fungovat. Uvědomuji si však, že ve většině tříd na školách pro sluchově postižené je situace komplikovanější, třídy jsou heterogenní nejen ve vztahu k míře sluchového postižení jednotlivých žáků, ale i vzhledem ke znalostem češtiny a českého znakového jazyka. Řada dětí má nízké kompetence v češtině i v českém znakovém jazyce, některé z nich mají i jiný hendikep než jen sluchový. V takových případech je výuka (nejen) češtiny komplikovanější a osvojování gramatických struktur musí probíhat více „parcelované“.
- 6 Tehdy platné osnovy Českého jazyka a literatury na školách pro sluchově postižené se členěním sloves do tříd vůbec nepracovaly.
- 7 Více k tématu parcelace v anotaci přednášky B. Štindlové na s. 61 a v článku A. Cícha Hronové na s. 63. Stručná anotace učebnice *Easy Czech Elementary* viz s. 45.

MOŽNOSTI PARCELACE GRAMATIKY

(anotaci zpracovala: Klára Čížková)

Přednášku s názvem **Možnosti parcelace gramatiky**, která se konala 19. 6. 2010 v rámci lektorského kurzu *Čeština ve výuce neslyšících, vedla paní Mgr. Barbora Štindlová, autorka učebnice Česky v česku (2008)*, v níž s parcelací gramatického učiva systematicky pracuje¹. Účastníci přednášky se blíže seznámili s pojmy *lingvistická a pedagogická gramatika, gramatické minimum, gramatické pravidlo, parcelace a simplifikace gramatických jevů a spirálový výklad gramatiky*. Parcelace gramatiky byla konkrétně předvedena na prezentaci 6. pádu (lokálu) a 4. pádu (akuzativu). Nad možnostmi parcelace gramatiky pro účely výuky češtiny pro neslyšící se na s. 63 zamýšlí PhDr. Anna Cícha Hronová.

V souvislosti s výukou češtiny jako cizího jazyka se často mluví o gramatice – čeština je totiž nejgramatičtější slovanský jazyk. Ve výuce nerodilých mluvčích (cizinců) je proto tato oblast jazyka velmi důležitá a její výklad se liší v závislosti na výchozím-mateřském jazyce studenta. Gramatika zasahuje do všech komunikačních kompetencí: do poslechu, mluvení, čtení i psaní. Velkým problémem výuky češtiny jako cizího jazyka je však skutečnost, že zatím neexistuje zpracovaná metodika prezentace gramatiky češtiny pro nerodilé mluvčí a chybí také příručky prezentující různé gramatické hry a aktivity na procvičení.

Gramatiku obecně lze rozdělit na gramatiku lingvistickou, která popisuje jazyk v celé jeho šíři s užitím odborné terminologie a výrazné abstrakce, a gramatiku pedagogickou/didaktickou. Toto pedagogické pojetí gramatiky slouží konkrétnímu účelu (např. naučit studenta číst, mluvit či psát), zohledňuje cílovou skupinu studentů-cizinců a užívá zjednodušených poznatků gramatiky lingvistické. S pedagogickou gramatikou úzce souvisejí gramatická pravidla a také otázka, jak je zprostředkovat studentům. Studenty nelze zahltit kompletními pravidly pro daný gramatický jev. Je třeba vybírat jen určité aspekty a ty vykládat postupně – parcelovaně; výklad rozčlenit do několika dílčích kroků; opakovaně se k danému jevu vracet a znalosti studentů v dané oblasti spirálovitě prohlubovat.

Pro češtinu platí, že i student-začátečník musí ovládnout jisté gramatické minimum, tj. soubor systémových jazykových prvků, které jsou nezbytné pro základní komunikaci a schopnost porozumět se. Mezi důležitá **kritéria výběru gramatických jevů** vhodných pro výuku začátečníků patří: a) komunikační potřeby studentů (např. pro úspěšnou komunikaci v obchodě je třeba umět užít akuzativ a časování sloves v přítomnosti), b) frekvence daného jevu v běžném jazyce, c) učebnice a učební plán, d) obtížnost (resp. návaznost) učiva, e) názor a schopnosti učitele a samozřejmě také f) přání studentů.

Během učení se češtině si studenti budují tzv. interlanguage-mezijazyk, který je zpočátku velmi podobný jejich mateřskému jazyku (obsahuje podobné struktury) a postupně se přibližuje jazyku cílovému, tedy češtině. Studenti dokážou přijmout a naučit se jen určité poznatky přiměřené jejich momentální jazykové úrovni. **Osvojování gramatických struktur** probíhá ve třech fázích: 1. fáze zprostředkovací – výklad nového jevu musí být konkrétní, názorný (toho lze nejlépe dosáhnout jeho vizualizací); 2. fáze upevňovací – v této fázi je potřeba jev opakovat (opakování by mělo být zajímavé, rychlé a účelné); 3. fáze užití – nové gramatické jevy je nakonec potřeba užívat v různých typech cvičení.

Parcelovaný výklad 6. pádu (lokálu)

Další část přednášky byla zaměřena na možnosti zjednodušené prezentace 6. pádu. Hlavní funkcí lokálu je lokace, tedy umístění. B. Štindlová uvedla tři fáze postupného výkladu tohoto jevu:

V **první fázi** lze začít prezentací předložek v a na, zjednodušeným výkladem lokálu jednotného čísla bez vztahu ke jmennému rodu a také uvedením výjimek (tzv. *na-slova*). Obecně sice platí, že předložka v se pojí s uzavřenými prostory (v domě, v autě...) a předložka na s otevřenými prostory (na hřišti, na chodníku...), avšak existují i výjimky, kdy se u uzavřených prostor užívá předložky na. Jedná se většinou o spojení, v nichž je obsažen název veřejné instituce (na poště, na úřadě, na fakultě). Doprovodnou gramatikou důležitou pro výklad lokálu jsou adverbia lokace (nahore, dole, vlevo, vpravo...) a prezens sloves. Vhodnými tématy pro výklad a procvičení lokálu v první fázi výuky je město, byt/dům/pokoj, život v ČR (*stručný týdenní program*).

Druhá fáze obnáší opakování předložek pojících se s lokálem a je rozšířena o změny u mužského rodu neživotného s měkkými souhláskami v koncovce (substantiva, která skloňujeme podle vzoru stroj). Jako doprovodnou gramatiku je vhodné v této fázi zahrnout prezens a préteritum (příp. složené futurum) sloves, základy akuzativu a genitivu jednotného čísla, konkurenci lokaci a pohybu (kde x kam), konkurenci předložek (odkud?(z), kde?(v) – kam?(do), kde?(na) – kam?(na). Témata vhodná k procvičování v této fázi jsou např. práce (kde, kdo, co), cestování/dovolená, týdenní program a byt/dům.

Poslední fáze zahrnuje prezentaci lokálu s rodovým rozlišením (lze stále bez rodu mužského životného) – doporučené vizuální řazení je mužský neživotný rod, střední rod, ženský rod a ukazovací zájmeno a přídavné jméno v lokálu jednotného čísla. Hlavními funkcemi lokálu v této fázi jsou lokace, téma *mluvit/slyšet/číst o...*, případně frázová slovesa *záležet na, bavit se o...* Mezi gramatické jevy, které lze vhodně propojit s touto oblastí, patří přezens, préteritum a složené futurum sloves, jmenný rod, akuzativ jednotného (příp. množného) čísla a základy genitivu jednotného čísla, příp. základy imperativu. V této závěrečné fázi jsou vhodná témata *v hotelu, dovolená, styl a možnosti bydlení, informace o...*

Parcelovaný výklad prézentu a 4. pádu (akuzativu)

Součástí přednášky byla i samostatná práce účastníků kurzu, v níž bylo cílem vytvořit ve skupinách plán pro postupný výklad prézentu sloves a 4. pádu (akuzativu) jmen.

Pro zvládnutí **prézentu sloves** je nutná znalost osobních zájmen (*já, ty, on...*), příp. i adverbii lokace a tématu představování se (*Já jsem Marek. Jsem z Prahy...*). Při samotné výuce prézentu je možné začít slovesem *být* (které je frekventované) a osobními zájmeny. Ve výuce češtiny pro cizince se přezens sloves zjednodušeně kategorizuje dle tvarů infinitivu, nebo přítomného času. Kategorizace podle infinitivu je přehlednější, a proto také více používaná, problém však je, že infinitiv není v počáteční fázi výuky komunikačně nosný tvar. Je vhodné jej studentům prezentovat jako básovou, základní formu, tvar, který najdeme ve slovníku, tj. jako určitou nálepku, která ke slovesu patří a zahrnuje pod sebou všechny určité slovesné tvary.

Při výuce prézentu je u nás tradicí začít spíše 3. os. jednotného čísla přítomného času – infinitiv se totiž v běžné řeči příliš často nevyskytuje. Lze doporučit začít ve výuce slovesnou skupinou *kupuje* (slovesa končící na *-ovat*). Je zcela pravidelná, a proto také nejjednodušší.

Při výuce **akuzativu** je vhodná předchozí znalost prézentu sloves, příp. alespoň některé konjugační skupiny. Důležité je uvědomit si, co je třeba studenty v dané chvíli naučit, jaký tematický rámec potřebují zvládnout. U akuzativu jmen to může být například téma *nakupování*. Témata vhodná pro osvojení a procvičení akuzativu jsou kromě již uvedeného *nakupování* také *jidlo* a téma „*mám doma...*“ apod. Při výuce akuzativu není v první fázi nutné pracovat se jmennými rody, pokud je studenti neznají. Pro základní práci s akuzativem prezentujeme pouze změnu koncovek u substantiv končících na *-a* (> *-u*; *kníha* > *knihu*) a substantiv s koncovkou *-e*, která se mění v akuzativu na *-i* (*židle* > *židli*). Ostatní typy substantiv (tj. končící na konsonant) se nemění. Pokud je to nutné, neutra s koncovkou *-e*, která v akuzativu také nemění svůj tvar, prezentujeme v této etapě výkladu jako „výjimky“ (*dám si vejce*). Vyřazení mužského rodu životného, který se nehodí k tématu a je navíc v akuzativu náročnější na naučení, nemusíme se studenty konzultovat. V případě, že chceme pracovat s rodovou diferencí, je třeba zmínit, že tvary mužského rodu neživotného a středního rodu se v akuzativu nemění, zatímco slova ženského rodu končící na *-a* mění koncovku na *-u* (*kníha* > *knihu*) a slova končící na *-e* mění koncovku na *-i* (*židle* > *židli*).

V souvislosti s výukou pádů je důležité zmínit, že osvojení si pádových otázek (*Kdo?, Co?, Koho?, Čeho?...*) nemá u nerodilých mluvčích příliš význam. Nedokážou si totiž intuitivně přiřadit k jednotlivým otázkám správné tvary slov. Jako pomůcku mohou naopak užít u jednotlivých pádů vhodné předložky či jiná pomocná slova: 2. pád – *do* / 3. pád – *k* / 4. pád – *vidím* / 5. pád – *ahoj...!* / 6. pád – *v* / 7. pád – *s* atp.

Čeština je jazyk se složitou gramatikou, a proto je nutné jednotlivé gramatické jevy vykládat parcelovaně. Gramatické jevy je vhodné učit spirálovitě v postupných krocích, které se stále prohlubují, a k danému jevu se opakovaně vracet. Při výuce je třeba se zamýšlet nad tím, jaké dovednosti studenti v dané chvíli potřebují v jazyce získat (schopnost běžně se dorozumět v obchodě, zorientovat se ve městě, vyplnit formulář, napsat o sobě, o své rodině...) a jaký gramatický jev potřebují pro danou dovednost zvládnout (neboli jaká gramatika se s danou dovedností pojí). Pro úspěšné zvládnutí vybraného jevu je nutné zvolit při výuce vhodné téma, které v sobě daný jev zahrnuje, a umožňuje tedy jeho dostatečné procvičení.

1 Stručná anotace učebnice *Česky v česku* viz s. 41.

PARCELACE GRAMATIKY – MOŽNOST FUNKČNÍHO ROZVÍJENÍ PSANÉ ČEŠTINY ČESKÝCH NESLYŠÍCÍCH?

Anna Cícha Hronová

Autorka je učitelkou českého jazyka pro neslyšící. V roce 2008 spoluzaložila Jazykové centrum Ulita. V tomto článku se (na základě zkušeností, které nabyla během svého pedagogického působení na střední zdravotnické škole v Praze – Radlicích) zamýšlí nad možnostmi parcelace gramatiky za účelem výuky češtiny pro neslyšící. V druhé části článku představuje postup parcelovaného výkladu užívání českého slovesa BÝT a MÍT, prezentovaný v učebnici češtiny pro neslyšící děti s názvem Učíme se (nejen) česky (Cícha Hronová, Štindlová, 2011).

Teoretická východiska výuky většinového/národního jazyka u neslyšících popsaná v domácí i cizojazyčné literatuře (tedy, že psaná čeština je pro české neslyšící základním komunikačním prostředkem s většinovou slyšící společností; že čeština je pro neslyšící druhým/cizím jazykem; a že ji můžeme neslyšícím nejlépe zprostředkovat na bázi českého znakového jazyka (ČZJ) způsobem, kterým si češtinu osvojují cizinci) není třeba znovu opakovat. Jako problematické se však jeví aplikovat tato teoretická východiska v praxi. Při promýšlení obsahu učiva přichází otázky další. Mezi nimi např. tyto: Jakých konkrétních znalostí a dovedností musí neslyšící lidé v českém jazyce nabýt, aby se mohli funkčně zapojit do veřejného života? Jaké jsou jejich skutečné komunikační potřeby v češtině? Co, kdy a jak učit, aby byla výuka češtiny smysluplná a efektivní? Jak postupovat z hlediska samotného výkladu látky nebo jak a kdy postupovat při výkladu látky pomocí často zmiňované kontrastivní metody¹....?

Zhodnotím-li své pětileté působení na střední zdravotnické škole v Praze – Radlicích, musím se přiznat k určitým pochybnostem, které mě dnes provázejí při zpětné vzpomínce na učební plány tří ročníků, které jsem za tu dobu stihla vypracovat. Obvykle jsme začínali morfologií. Probírali jsme jednotlivé slovní druhy. Začali jsme slovesy, následovala podstatná jména, přídavná jména, zájmena atd. Teprve ve vyšších ročnících přišla na řadu syntax – pravidla českého slovosledu, souřadící a podřadící spojky, jejich význam a praktické užití...

Mojí snahou bylo přiblížit studentům pohled na komplexnost gramatického systému češtiny a ukázat jim, jak český jazyk funguje. Gramatické jevy, byť se zřetelem k výuce češtiny jako cizího jazyka, jsem studentům středoškolákům předkládala často ve velkém množství včetně celé řady výjimek a záludností. Vyložené jevy jsme procvičovali na cvičeních, které jsem nashromáždila z různých učebních materiálů: určených pro výuku v kurzech češtiny jako cizího jazyka, z běžných učebnic češtiny pro rodilé Čechy, nebo jsem vytvářela vlastní. Gramatické učivo jsem se snažila „ředit“ motivačními aktivitami a postupně rozpouštěla všeobecný odpor třídy k češtině. Hodiny češtiny zdánlivě fungovaly – většina studentů se po určité době zorientovala v tabulkách, studenti si osvojili gramatické znalosti, které pak většinou dokázali používat ve větách z gramatických cvičení.

Také už jste s žáky probrali přídavná jména? A nepřekvapilo vás (stejně jako mě), že se v jejich písemném projevu v neplánované situaci, tj. v běžném písemném styku, objevily „hrubé“ chyby v deklinaci adjektiv? Proč a o jaký metodický problém by se mohlo jednat, jsem si uvědomila až tehdy, když jsem se seznámila s tzv. principem parcelace gramatického učiva – postupného prohlubování a nabalování pravidel gramatického systému češtiny, tak jak je gramatika češtiny prezentována cizincům např. v učebnicích *Easy Czech Elementary* (Štindl, 2008) nebo *Česky v Česku* (Štindlová, 2008).² Při učení se českému jazyku potřebují studenti gramatiku, která se postupně vyvíjí, a to podle potřeb konkrétní jazykové dovednosti, kterou si právě osvojují. Tato gramatika, jak uvádí Friderike Komárek v článku *Referenční rámeček a jeho uplatnění při výuce jazyků* (2006, s. 45–59), se nazývá gramatika didaktická³. „Ta se naopak zřídka požadavku na kompletnost a v kontextu konkrétní dovednosti vnáší do učiva jen určitý gramatický jev. Znalost gramatiky pozvolna rozšiřujeme a prohlubujeme. A výhoda je právě v tom, že se studenti učí nové gramatické jevy postupně a vždy ve významovém kontextu. Nenaucí se víc, než právě to, co pro onu konkrétní dovednost potřebují, a proto si také tyto jevy zafixují lépe.“

Snahou uchopit gramatiku komplexně a bez ohledu na kontext, ve kterém lze znalost prakticky užít, jsem u studentů pravidelně vyvolávala paniku. Některé jsem předem demotivovala, ti druzí ve většině případů ovládli gramatickou znalost na výbornou, ale dále ji nedokázali využít v běžné/spontánní komunikaci. Uvědomila jsem si, že budu-li napříště k učení jazyka přistupovat funkčně, obsah učebního plánu musí odrážet zejména dovednost umět používat zpočátku jen vybrané znalosti. A že dovednost, tj. určitý komunikační záměr, musím učit promyšleně v návaznosti na daný gramatický jev. (K tomu též viz výše, nebo Komárek, 2006.) Princip parcelace gramatického učiva však předpokládá vizi učitele, jak bude postupovat s výkladem látky dál – postupné nabalování gramatiky je potřeba důkladně promyslet a studentům vykládat v jasně formulované logické návaznosti.

Dalším předpokladem funkčního přístupu k výuce jazyka je (podle Komárek, 2006) tzv. činnostně orientované vyučování. Od samého počátku se při takové metodě trénují jazykové dovednosti tak, že pedagog studenta aktivně zapojuje do vyučovacího procesu – protože studenti musí být stále nuceni cizí jazyk používat. Vyučující musí přemýšlet o tom, jaký bude konkrétní cíl hodiny a jakými aktivitami ho studenti dosáhnou. Tedy prakticky: V přípravě na vyučování (učebním plánu) nestačí formulovat pouhou znalost, které mají studenti na konci hodiny dosáhnout (např. znalost 4. pádu). Musí být zformulována konkrétní dovednost – tedy to, co mají studenti na konci hodiny umět vyjádřit (např. *umí o sobě napsat, co mají rádi, co rádi jí, co nemají rádi, co neradi jí, dělají... apod.*).

S ohledem na zkušenosti s výukou studentů-cizinců a na nejnovější poznatky lingvistické didaktiky jsme se s kolegyní Mgr. Barborou Štindlovou rozhodly princip parcelace gramatického učiva aplikovat také při tvorbě nového učebního materiálu pro neslyšící děti. Jedná se o učebnici s názvem *Učíme se (nejen) česky*.⁴ Naším cílem bylo vytvořit učební materiál, který bude založen na výše zmíněném funkčním přístupu k výuce cizího jazyka. V učebnici se snažíme postihnout komunikační potřeby neslyšících dětí v písemném formálním i neformálním styku a rozvíjet jejich jazykové dovednosti v těsné provázanosti se slovní zásobou a gramatikou češtiny.

Parcelovaně vykládáme zejména systém časování českých sloves a skloňování podstatných a přídavných jmen. V následující části článku se pokusím stručně představit postup parcelovaného výkladu jednoho gramatického jevu – výklad užívání českého slovesa *být* a *mít* – v kontextu konkrétních řečových situací a přiblížit čtenářům některá metodická východiska při tvorbě výše zmíněného materiálu.

Výklad českého BÝT a MÍT

V češtině se vyskytuje velké množství konstrukcí se slovesem *být*. Sloveso *být* má různé vlastnosti a užíváme ho pro vyjádření různých významů. Rozlišujeme např. *být* „sponové“ (*Lev je králem zvířat. / Jirka je hodný.*), *být* „zástupné“ (*Jirka je na zahradě. / Tahle zahrada je souseda. Není naše.*), *být* „existenční“ (*Na světě strašidla nejsou. / Je na náměstí taky cukrárna?*) atd. Sloveso *být* stojí v češtině také často ve funkci tzv. pomocného slovesa a spolu s dalším plnovýznamovým slovesem tvoří ve větě složený slovesný tvar (*Na horách jsme lyžovali.*)⁵ Frekventované užití slovesa *být* v češtině je také důvodem, proč bývá jeho konjugace v učebnicích češtiny pro cizince prezentována mezi prvními gramatickými jevy.

Výzkumy zaměřené na psanou češtinu neslyšících⁶ poukazují na fakt, že neslyšící při užívání slovesa *být* v psané češtině často chybují – vypouštějí sponové *být*, zaměňují sloveso *být* se slovesem *mít* apod. Při tvorbě učebnice jsme se rozhodli, že se této problematice budeme věnovat důsledněji a s žáky/studenty cíleně pracovat, abychom předešli chybám, které jsou pravděpodobně dány velkou strukturální odlišností obou jazyků (českého jazyka a českého znakového jazyka), neexistencí „sponového“ a „zástupného“ slovesa *být* v českém znakovém jazyce a dále také existencí podobně artikulovaného znaku, pomocí kterého se v ČZJ vyjadřuje jak význam přítomnosti/existence, tak význam vlastnictví.⁷ Níže předkládám přehled kroků, které jsme zvolili při parcelovaném výkladu užívání sloves *být* a *mít* v češtině. V komentáři k tabulce objasňuji učivo v souvislosti s další vykládanou látkou v rámci jednotlivých lekcí.

	Gramatika	Komunikační záměr
Lekce 1	časování <i>být</i> (celé paradigma, včetně tvarů v záporu)	<ul style="list-style-type: none"> • Kdo, co dělá? (Helena <i>je/pracuje jako</i> servírka.) • Odkud <i>jsí/je/jsou...? Jsem...</i>

cvičení	Typ cvičení
<ul style="list-style-type: none"> • <i>procvičování být (3.os.sg.)</i> • <i>procvičování být (celé paradigma)</i> • <i>pasivní opakování</i> • <i>aktivní práce se slovesem, doplňování na základě porozumění čteného textu</i> • <i>vlastní produkce (psaní) celé větné struktury</i> • <i>„vlastní produkce (psaní), děti píší o sobě...“</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kdo je žena? Kdo je muž? Děti doplňují JE / NENÍ.</i> Př.: Spisovatel _____[není] žena, _____[je] to muž. • <i>Děti doplňují BÝT ve správném tvaru.</i> Př.: Dobrý den, já _____ [jsem] Eliška. Pracuju jako švadlena. To _____[je] Táňa, moje sestra. Ona _____[je] studentka. _____[Jsm] z Hradce Králové. Vy _____[jste] odkud? • <i>Pasivní opakování (osvojování). Děti opravují SLOVO...</i> Př.: Ahoj! Já jsem Sandra, jsem z PARHY. Odkud jste vy? • <i>Děti doplňují na základě porozumění textu (čtení).</i> Př.: Moje maminka _____ [není] zubařka, pracuje jako učitelka. Můj tatínek pracuje jako automechanik, _____ [je] opravář. • <i>Na základě obrázku děti píší celé věty: Kdo je to a odkud je? Do prázdného pole nalep svoji fotku a dopiš, kdo jsi a odkud jsi.</i>

Jako poslední gramatický jev vykládáme v Lekci 1 časování slovesa *být* (jeho časování je zcela nepravidelné, a proto není toto sloveso možné zařadit k žádné z uvedených čtyř skupin). Děti upozorňujeme na časté užívání slovesa *být* v češtině. V následujících lekcích jim ukazujeme konstrukce se slovesem *být* (*Kolik je hodin / Kostel je vpředu vlevo.* atd.) v porovnání s překladem do českého znakového jazyka. Užití slovesa *být* v češtině představujeme v odpovědi na otázku: *Co dělá maminka? Maminka je/pracuje jako učitelka. / Maminka není učitelka, pracuje jako švadlena.* A dále v otázce a odpovědi na ni: *Odkud jsi, jste...? Jsem/jsme/jsou... z Hradce Králové.* atd. Naším záměrem je, aby se žáci v této fázi výuky naučili o sobě říct, odkud jsou, a aby se seznámili s tím, že tvar jména se ve spojení s předložkou z mění (z *Hradce Králové apod.*).

	Gramatika	Komunikační záměr
Lekce 2	<i>být</i> (II.) (další užití – význam přítomnosti/existence někoho/něčeho někde)	<ul style="list-style-type: none"> • Kde <i>je/ jsou...</i>? Škola <i>je</i> na náměstí. / Maminka a tatínek <i>jsou</i> v obchodě. / <i>Je</i> Sandra ve škole? Ano, Sandra <i>je</i> ve škole.

Cvičení	Typ cvičení
<ul style="list-style-type: none"> • <i>procvičování příslovcí místa; s větnou konstrukcí s být pracují děti pasivně</i> • <i>procvičování předl. v/na; s větnou strukturou s být pracují děti pasivně</i> • <i>Procvičování být ve významu přítomnosti/existence někoho/něčeho někde – překladové cvičení</i> • <i>vlastní produkce celých vět – překladové cvičení (procvičování užití být – propojení učiva z lekce 1 a 2)</i> • <i>procvičování užití být – propojení učiva z lekce 1 a 2</i> • <i>procvičování užití být – propojení učiva z lekce 1 a 2</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Př.: Náměstí je ____ [uprostřed]. / Hrad je ____ [daleko vzadu]. • <i>Děti přiřazují větu na základě obrázku.</i> Př.: Jarek je v autě. Tomáš je na autě. • Př.: Co ____ [je] a co ____ [není] ve městě Kladno? Kamarádka Alena pracuje v Kladně. • Př.: Jsem Eliška. Jsem z Hradce Králové. Tady bydlím. Za rohem je cukrárna. Ve městě na náměstí je divadlo, policie, hotel, kostel a nemocnice. • <i>Podle vyprávění v ČZJ napiš odpověď na české otázky.</i> Př.: Co není ve městě? Kde je hotel? Kde jsou pekařství a cukrárna? • <i>Porovnej obrázek a text. Najdi 6 rozdílů. (Popiš rozdíly.)</i> Př.: To je město. Ve městě je náměstí, autoservis, nádraží a park. Na náměstí je nemocnice a hotel.

V Lekci 2 opakujeme konjugaci slovesa *být* a v kontrastu k českému znakovému jazyku rozšiřujeme způsob jeho užívání v češtině. (Ukazujeme dětem věty typu: Kde *je/ jsou...*? Škola *je* na náměstí. / Maminka a tatínek *jsou* v obchodě. // *Je* Sandra ve škole? Ano, Sandra *je* ve škole.) Explicitně poukazujeme na sloveso *být* v českých větách a pozorujeme s dětmi, jak dané věty překládáme do znakového jazyka. Zatímco („zástupné“) *být* ve větách *Kde je/ jsou...? Škola je na náměstí. / Maminka a tatínek jsou v obchodě.* nemá v českém znakovém jazyce žádný ekvivalentní výraz, *být* vyjadřující *přítomnost/existenci (někoho/něčeho někde)* překládáme do českého znakového jazyka pomocí znaku tvaru 5 , prsty směřují k zemi, jemně jimi třepotáme.

Děti tak seznamujeme s dalším typem konstrukce *být* (užitého ve významu *přítomnosti/existence někoho/něčeho někde*) a učíme je poznat jeho ekvivalentní prostředek v českém znakovém jazyce.

	Gramatika	Komunikační záměr
Lekce 3	<ul style="list-style-type: none"> časování <i>mít</i> užití sloves <i>mít</i> x <i>být</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Kolik je hodin?; Kdy...?; V kolik hodin...? (denní program: <i>Vstávám v 7:00, potom snídám. Ve všední den dopoledne jsem ve škole. V pondělí odpoledne jsem doma. V úterý a ve čtvrtek mám odpolední vyučování. Ve středu odpoledne mám volno...</i>)

Cvičení	Typ cvičení
<ul style="list-style-type: none"> užití slovesa <i>mít</i> ve významu (něco) vlastnit / fráze (<i>mít hlad, mít žízeň, sraz, volno...</i>); vyjádření struktur s <i>mít</i> (ČJ x ČZJ); nácvik základních forem podstatných jmen ve 4. pádu užití sloves <i>být</i> x <i>mít</i> užití sloves <i>být</i> x <i>mít</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Děti doplňují podle videa správné slovo. Př.: Filip má _____ [žízeň] a _____ [hlad]. Má _____ [svačinu] a pije limonádu. Katka má většinou večer _____ [volno/čas], dneska vaří. Má _____ [vařečku] a _____ [zástěru]. Magda má odpoledne _____ [volno/čas]. Má _____ [radost], protože má _____ [sraz] s kamarádkou Věrou. Co má Filip, co má Magda, co má Anička? Filip: <i>má žízeň, ...</i> Katka: <i>má...</i> Děti doplňují slova: BÝT (<i>jsem, jsi, je...</i>) / MÍT (<i>mám, máš, má...</i>). Př.: Filip _____ [má] jablko. Ve městě _____ [je] pošta. Pošta _____ [je] na náměstí vpravo... Děti doplňují slova MÍT (<i>mám, máš, má...</i>) nebo BÝT (<i>jsem, jsi, je...</i>). _____ [Je] 7:00 ráno. Maminka a tatínek už _____ [nejsou] doma. Tatínek _____ [je] v autoservisu a maminka _____ [je] na poště. Sandra vstává a obléká se. _____ [Má] radost, protože škola dnes začíná až v 9:00.

V návaznosti na předcházející lekci rozšiřujeme znalosti z oblasti časování sloves a učíme děti v přítomnosti časovat slovesa v infinitivu zakončená na *-ovat* a *-at/-át*. Konjugaci slovesa *mít* vykládáme zvlášť. Má sice zakončení podobné slovesům ze skupiny *-it/-et/-ět*, ale časujeme ho podle sloves ze skupiny *at/-át* (*dělám, snídám, mám...*). Ukazujeme dětem větné konstrukce se slovesem *mít* ve významu *něco/někoho vlastnit*. Prostřednictvím pozorování vět přeložených do českého znakového jazyka ukazujeme, že sloveso *mít* ve významu *něco/někoho vlastnit* artikulujeme v českém znakovém jazyce znakem, který je blízký artikulaci znaku (prostředku) pro vyjádření *být* ve významu *přítomnosti/existence* (*někoho/něčeho někde*). Explicitně upozorňujeme děti na to, že přestože v ČZJ uijeme v tomto případě podobný znak nelze v češtině tato slovesa zaměňovat (a že se jedná o dva odlišné významy). Užití slovesa *mít* v češtině dále rozšiřujeme o informaci, že v češtině existují také tzv. „fráze s *mít*“ (*mít volno, mít sraz, mít radost, žízeň, hlad...*). Záměrem je děti upozornit na to, že sloveso *mít* v češtině používáme nejen ve významu něco vlastnit, ale také v dalších spojeních, která se musí naučit nazpaměť.

K látce se průběžně (formou opakovacích cvičení) vracíme ve zbývajících 9 lekcích. Děti mají za úkol např. doplňovat sloveso *být* do textu, ve kterém sloveso záměrně chybí; hledají chyby v textu (kde je chybovost zaměřena převážně na problematiku záměny *mít* a *být* nebo na jejich konjugaci).

Učebnice *Učíme se (nejen) česky* je určena neslyšícím žákům na 2. stupni základních škol, je však možné využít ji ve výuce češtiny i v nižších ročnících. I když gramatické učivo vykládá „od začátku“, jistou zkušenost neslyšících žáků s češtinou předpokládá. Klade na ně proto vyšší nároky v oblasti slovní zásoby, kterou děti v rámci lekce musí zvládnout. Totéž však platí i o množství gramatických jevů vykládaných v rámci jednotlivých lekcí.

Zda-li díky principu parcelace gramatického učiva dosáhneme ve výuce češtiny pro neslyšící lepších výsledků, ukáže teprve čas. Nový učební materiál, ve kterém se snažíme tento přístup aplikovat do výuky neslyšících dětí, je potřeba nejprve vyzkoušet v učební praxi a potom zhodnotit jeho skutečný přínos.

Literatura:

- Anotace na tektogramatické rovině pražského závislostního kroužku (Anotátorská příručka) [online; cit. 30. 9. 2010]. Dostupné z WWW: <http://ufal.mff.cuni.cz/pdt2.0/doc/manuals/cz/t-layer/html/ch07s02s01.html>.
- CÍCHA HRONOVÁ, A.; ŠTINDLOVÁ, B. (a kol.). *Učíme se (nejen) česky*. Praha: Střední škola, Základní škola, Mateřská škola pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5, 150 00 – Jazykové centrum Ulita, 2011.
- KOMÁREK, F. Referenční rámec a jeho uplatnění při výuce jazyků. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005 -2006*. Praha: Filip Tomáš – Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2006, s. 45–59.
- MACUROVÁ, A. Proč a jak zapisovat znaky českého znakového jazyka. (Poznámky k diskusi.) *Speciální pedagogika*, 1996, roč. 6, č. 1, s. 5–19.
- MACUROVÁ, A. Naše řeč? *Naše řeč*, 1998, roč. 81, č. 4, s. 179–188.
- ZIEBIKEROVÁ, W. *Interference z českého znakového jazyka do psané češtiny českých neslyšících*. Praha, 2009. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí práce A. Macurová.

-
- 1 Podrobněji o kontrastivním přístupu k výuce jazyka viz článek A. Macurové, s. 15.
 - 2 Stručné anotace učebnic *Easy Czech Elementary* a *Česky v česku* viz s. 45 a s. 41.
 - 3 Též viz anotace přednášky B. Štindlové na s. 61 a článek A. Macurové na s. 15.
 - 4 Stručná anotace učebnice *Učíme se (nejen) česky* viz s. 47.
 - 5 Srov. např. informace uvedené na WWW: <http://ufal.mff.cuni.cz/pdt2.0/doc/manuals/cz/t-layer/html/ch07s02s01.html>.
 - 6 K problematice psaných textů českých neslyšících viz článek M. Komorné na s. 28. K záměně *být* a *mít* v češtině českých neslyšících srov. Macurová, 1998; Ziebikerová, 2009.
 - 7 Znak ve funkci slovesa *BÝT* s významem přítomnosti/existence artikuluje pravou (můžeme i levou) rukou ve tvaru ruky 5, **prsty směřují k zemi**, s prsty jemně třepotáme. Znak ve funkci slovesa *MÍT* s významem něco vlastnit artikuluje pravou rukou ve tvaru ruky 5, **prsty směřují k vlastnímu objektu**, s prsty jemně třepotáme. (Souhrnný přehled tvarů ruky v českém znakovém jazyce viz např. Macurová, 1996.)

MOŽNOSTI SIGNÁLNÍ GRAMATIKY

(anotaci zpracovaly: Anna Cícha Hronová, Martina Hudečková)

Přednáška konaná 25. 9. 2010 nesla název **Možnosti signální gramatiky**. Přednášku vedla paní Mgr. Barbora Štindlová, která v současné době působí na Technické univerzitě v Liberci a je autorkou učebnice *Česky v česku* (2008)¹. Na tématu signální gramatiky spolupracuje s Mgr. Světovou Škodovou a mnohé informace obsažené v této anotaci vychází z jejich společných článků.² Účastníci kurzu se dozvěděli, co je to signální gramatika, k čemu slouží a jakou roli v učebnicích cizích jazyků zaujímá vizuální složka při prezentaci gramatiky. Nad rolí vizuálních prvků ve výuce češtiny pro neslyšící se na s. 72 zamýšlí Mgr. Radka Faltínová.

Počátky signální gramatiky spadají do 60.–70. let 20. st. Za jejího zakladatele je považován Günter Zimmermann, zastánce audioorální metody³, který se pokusil propojit uvědomělý a neuvědomělý přístup v práci s gramatickým učivem. Pokusil se vymezit (pro angličtinu) tzv. signální slova – lexikální jednotky, které by pro studenta získaly funkci signálu (např. pojem *včera* má u studenta evokovat potřebu užít formu minulého času). Verbální signál měl u studenta vyvolat představu pokynu, aniž by byl tento pokyn explicitně vyjádřen. Tím by alespoň částečně nahradil pro účely výkladu gramatického pravidla metajazyk a dosavadní způsob jeho obsahově náročné verbální prezentace. Úskalí tohoto způsobu prezentace gramatického pravidla však spočívá zejména v tom, že inventář signálních slov rychle vyčerpáme, navíc některé gramatické jevy nelze lexikálně vůbec signalizovat. Přestože byla tato metoda při výuce cizího jazyka aplikována spíše okrajově, patří mezi metody, které nebyly zapomenuty, a v současné době se akcentuje především její varianta (podpořená mj. také možnostmi moderní elektronické grafiky) rozvíjet vyjádření určitých obsahů gramatických pravidel pomocí vizuálních signálů. (K tomu též viz Škodová, 2008.) Při prezentaci gramatického pravidla je důležité (kromě vhodné parcelace⁴ učiva a jeho simplifikace) dávat pozor také na to, jakým způsobem je pravidlo prezentováno.

Prezentace gramatického učiva by měla být jasná, srozumitelná, stručná a funkční. Neměli bychom opomíjet (kromě verbální prezentace učiva) také jeho vizuální ztvárnění, neboť vizuální složka prezentace učiva je stejně důležitá jako jeho verbální obsahová náplň. Signálně gramatické prostředky jsou v učebnicích cizích jazyků mnohdy přehlíženy a jejich didaktická hodnota bývá neprávem podceňována.⁵

Typy vizuálních signálů:

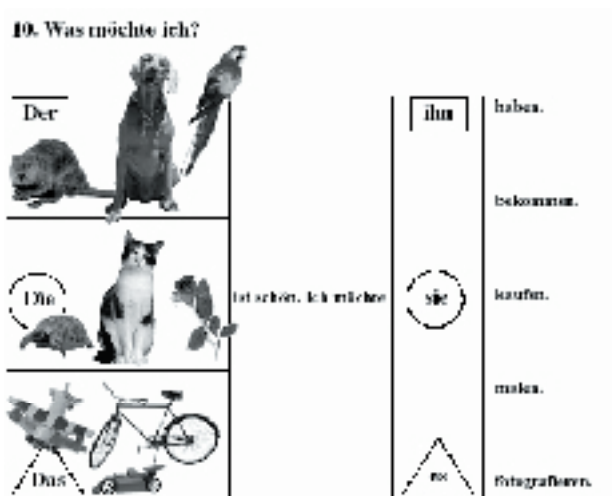
a) **Tiskové grafické pomůcky** (polotučná sazba, kurzíva, podtržení, barevný rastr atd.)

Obr. 1 (Ukázka je převzata z Holá, 2005.)

1. babička	grandmother (prababička – great)
2. bratr	brother
3. člověk, lidé, coll. lidi	person, people
4. dcera	daughter
5. dědeček	grandfather (pradědeček – great)
6. dítě, děti	child, children
7. dívka, coll. holka	girl (pejor. pubertačka – teenager)
8. chlapec, coll. kluk	boy (pejor. puberták – teenager)
9. matka, maminka	mother, Mum/Mom

b) **Abstraktní symboly** (šipka, čtverec, trojúhelník, kruh okolo nového jevu)

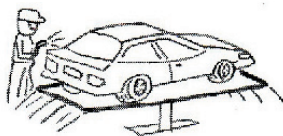
Obr. 2 (Ukázka je převzata z Podrápská, 2003/2004.)



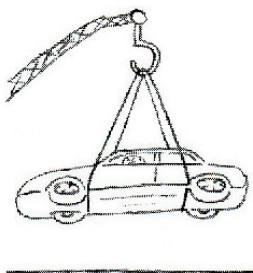
c) **Vizuální metafory** (obrázky, které lze na základě vnitřní logické souvislosti propojit s pravidlem)

Obr. 3 (Ukázka je převzata z Holá, 2005)

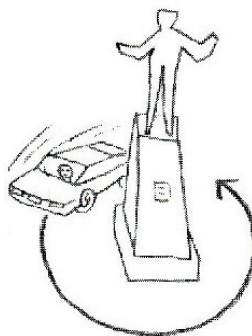
na-
on, upon



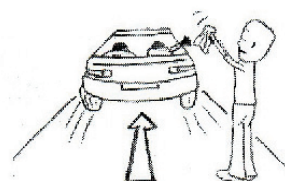
nad-
above, up



ob-
round, around



od-
motion away from



- d) **Facilitatory** (kreslená postavička, která studenta provází učebnicí a jejíž funkcí je upozorňovat na určité jevy, motivovat k dalšímu učení)

Obr. 4 (Ukázka je převzata z *Themen neu 1. Max Heuber Verlag, 1999.*)

3. Was ist für das Wohnzimmer, das Schlafzimmer, die Küche, den Flur? Was meinen Sie?

Der	...	ist	für	den Flur.
Die		sind		die Küche.
Das				das...-zimmer.

4. Hören Sie den Dialog.

Was braucht Michael Wächter noch? Was hat er schon?

- a) Er braucht noch einen Elektroherd. Er hat noch keinen.
 eine ... keine.
 ein ... keins.
- Er braucht noch Stühle. Er hat noch keine.
 ...
- b) Er braucht keinen. Er hat schon einen.
 keine ... eine.
 kein ... eins.
- Er braucht keine Regale. Er hat schon welche.
 ...



Výhody a nevýhody signální gramatiky

Přínos

- oslovuje emocionální a motivační oblast a usnadňuje tak internalizaci (osvojení si) gramatického pravidla
- přímo vyzývá k činnosti
- propojuje lexikální a gramatický aspekt výuky v situačně zakotveném kontextu
- před studenta předkládá jinou (srozumitelnější) podobu gramatického pravidla
- výukový materiál oprostuje od zátěžové verbální gramatické složky a od nadbytečných gramatických pravidel

Nedostatky

- pravidlo může být pomocí vizuální prezentace vyloženo nedostatečně nebo je pomocí signálu obtížně zprostředkovatelné
- student může pravidlo vyvodit nesprávně
- pomocí vizuálního signálu můžeme zprostředkovat jen omezený okruh gramatických pravidel

- Stručná anotace učebnice *Česky v česku* viz s. 41.
- ŠKODOVÁ, S. Signální gramatika ve výuce češtiny jako cizího jazyka. In *Čeština (jako) cizí jazyk. Dvousemestrální zdokonalovací kurz češtiny jako cizího jazyka – skriptum*. Praha: ÚJOP, 2008, s. 76–86.
 ŠKODOVÁ, S.; ŠTINDLOVÁ, B. Modifikace principů přímé metody pro potřeby výuky gramatiky češtiny jako cizího jazyka. In *Sborník AUČ-CJ 2006–2007*. Praha: AUČCJ, 2007, s. 49–64.
 ŠTINDLOVÁ, B.; ŠKODOVÁ, S. Možnosti signálního ztvárnění gramatických pravidel v učebnicích cizích jazyků. *Euroletteraria a Eurolingua 2007*. Liberec: TUL, 2008, s. 307–315.
- „Audioorální metoda vznikla v USA koncem druhé světové války, spojuje v sobě prvky behavioristické psychologie (B. F. Skinner) a strukturní lingvistiky (L. Bloomfield). (...) Audioorální metoda pojímá učení se cizímu jazyku jako proces závislý na externích faktorech, jako proces mechanického utváření návyků (určitých typů řečového chování), tedy řečových reakcí na určité vnější podněty. Podstatnou náplň výuky tvoří drill, memorování modelových syntaktických struktur, a to do stadia dokonalého osvojení si látky vytvořením si automatismů.“ (HRDLIČKA, M. K pojetí mluvnice v jazykové výuce. *Český jazyk a literatura*, 2002, roč. 5-6, č. 52, s. 130.)
- Více k tématu parcelace v anotaci přednášky B. Štindlové na s. 61 a v článku A. Cícha Hronové na s. 63.
- K tomu též viz PODRÁPSKÁ, K. Poznámky k signální gramatice. *Cizí jazyky*, 2003/2004, roč. 47, č. 4, s. 128–130.

ROLE VIZUÁLNÍCH PRVKŮ VE VÝUCE ČEŠTINY PRO NESLYŠÍCÍ

Radka Faltínová

Mgr. Radka Faltínová působí ve Středisku pro pomoc studentům se specifickými nároky na MU v Brně a v Ústavu českého jazyka a teorie komunikace FF UK v Praze. Zde učí češtinu neslyšící VŠ studenty a tlumočí do a z českého znakového jazyka. Je autorkou několika odborných článků, které se týkají výchovy a vzdělávání lidí se sluchovou vadou, v roce 2008 jí vyšla publikace Vlastní jména v českém znakovém jazyce (ČKTZJ, 2008). Podílí se na řadě projektů, které realizují Česká komora tlumočnicků znakového jazyka a Masarykova univerzita. Kromě toho je ilustrátorkou mnoha publikací, ponejvíce o neslyšících a pro neslyšící. V následující úvaze se zamýšlí nad tím, jakou roli mají ve výuce češtiny pro neslyšící ilustrace, schémata a obrázky.¹

Na úvod této úvahy bych bez zbytečného rozebírání zopakovala známou skutečnost, totiž že znakový jazyk je jazyk vizuální. Na rozdíl od audio-orálního jazyka, v našem případě mluvené a psané češtiny, je český znakový jazyk (a všechny ostatní znakové jazyky) založen na prostoru, prostorové představitosti, práci s mimikou, pozicemi těla a přímým i nepřímým zobrazováním viditelné skutečnosti. Kognitivní lingvistika jasně dokazuje, že tento rys znakového jazyka se odráží i ve způsobu myšlení uživatelů znakového jazyka, tedy i českých neslyšících.

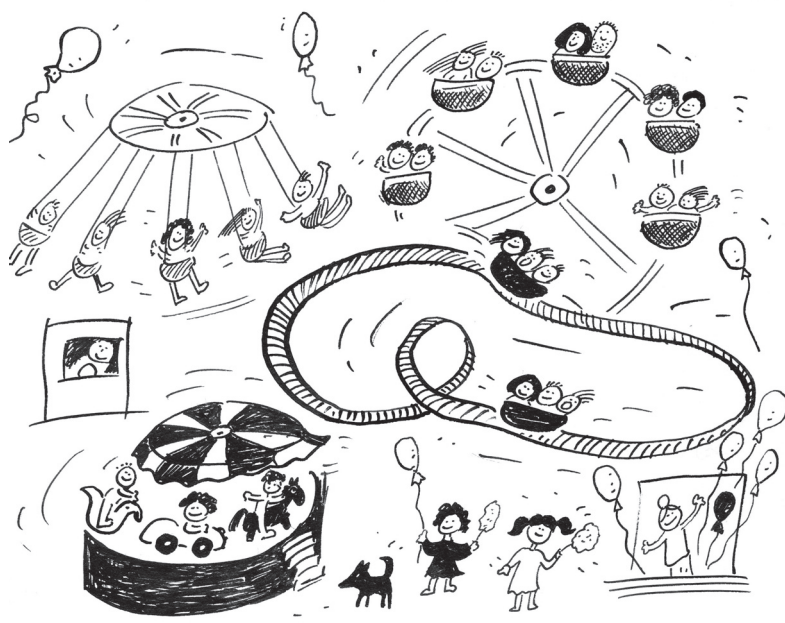
Didaktická role obrázků ve výuce češtiny pro neslyšící souvisí do jisté míry právě se zaměřením neslyšících uživatelů českého jazyka na vizuální podobu námi vnímané reality. Obrázky působí také na emoce toho, kdo se na ně dívá, aktivují jiný způsob vnímání než slova samotná. Grafická schémata činí mnohé gramatické jevy srozumitelnějšími a přehlednějšími.

Stručná rada na úvod by proto mohla znít: „Ve výuce neslyšících žáků a studentů vizualizujme vše, co jde“. Podívejme se však zblízka na to, jakou podobu a funkci mohou obrázky ve výuce jazyka mít.

Ze své vlastní zkušenosti i díky diskuzím s jinými pedagogy bych rozdělila obrázky používané ve výuce jazyků do několika kategorií. Zaměřím se blíže na to, k čemu obrázky v jednotlivých kategoriích slouží a čeho díky nim můžeme ve výuce dosáhnout.

První kategorií by mohly být všem dobře známé **obrázky ilustrativní**. S ilustracemi se dítě setkává od malička. Téměř každý příběh určený dětem je doprovázen nějakým druhem ilustrací. K čemu ilustrace slouží? Zjednodušeně řečeno děti motivují, přitahují dítě k příběhu a udržují jeho zájem. Ilustrace mají také estetickou funkci. Kdo z nás si nepamatuje, kterou knížku pohádek měl díky určitému typu ilustrací nejraději... Ve výuce ilustrace můžeme připojit k textu, abychom vzbudili zájem u neslyšících žáků.

Obr. 1 Příklad ilustrativního obrázku: Ilustrace k textu s tématem „pout“.¹ (Ukázka je převzata z Cícha Hronová, Štindlová, 2011.)



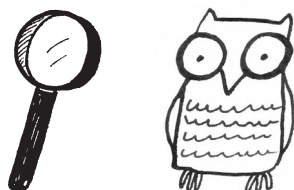
K motivaci a vzbuzení zájmu dětí i starších studentů slouží také tzv. **facilitátory**. To jsou postavičky, které nás provází celou učebnicí. Mohou nám sdělovat gramatická pravidla, vyjadřovat se k probírané látce, nebo nás upozorňovat na výjimky.

Obr. 2 (Ukázka je převzata z Cícha Hronová, Štindlová, 2011.)



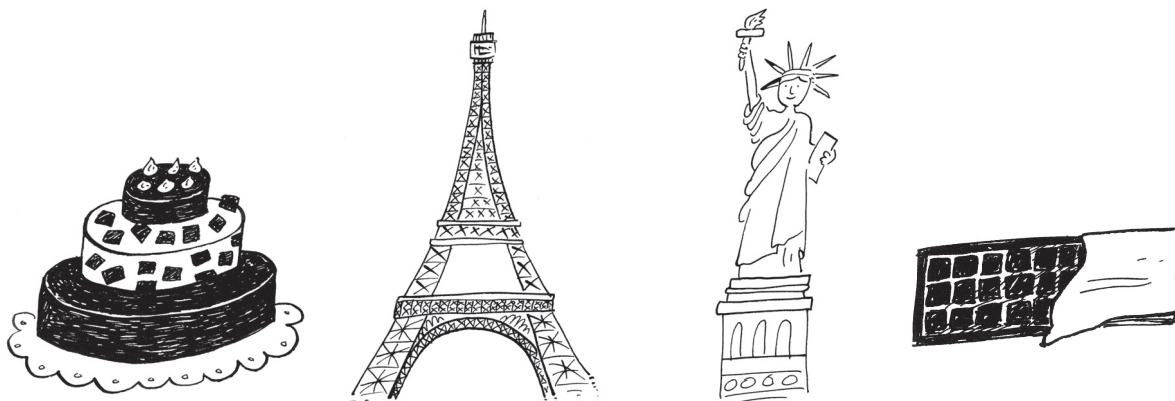
Zatímco facilitátor slouží jako jakýsi průvodce, jiné typy drobných ilustrací – **ikonky** – slouží k označení určitých druhů úkolů. Např. obrázek sovy může v dané učebnici nést význam „pamatuj si“, ikonka tužky zase význam „doplňte si sami“ atd. Každá učebnice má většinou svůj homogenně užívaný soubor ikonek a značek. Ikonky usnadňují čtenáři orientaci v učebním materiálu. Jednoduché ikonky může učitel využívat i ve třídě, přímo při výuce. Stačí třeba pověsit na tabuli obrázek sovičky nebo ruky (předem domluvený symbol pro nějakou aktivitu), aby upoutal pozornost a neverbálně oznámil, jaká aktivita nyní bude následovat. Je to neverbální a přímý signál, výzva k činnosti. S termínem „signál“ blíže pracuje tzv. *signální gramatika*, která se věnuje výuce jazyků pomocí schémat, obrázků a signálních slov se zřetelem na co největší názornost, přehlednost a oprostění od metajazyka.

Obr. 3 Příklady ikonek: Lupa = „pozoruj, všimni si“, Sovička = „pamatuj si“. (Ukázka je převzata z Cícha Hronová, Štindlová, 2011.)



Dále se ve výuce můžeme setkat s **obrázky, které slouží k rozšiřování slovní zásoby**. To jsou ony typické obrázky v jazykových učebnicích jednoduše ztvárňující obsah daného lexému.

Obr. 4 Příklad obrázku na procvičení slovní zásoby: Obrázky vyjadřující význam lexémů „dort“, „čokoláda“, „Eiffelova věž“, „socha Svobody“. (Ukázka je převzata z Cícha Hronová, Štindlová, 2011.)



Tyto jednoduché kresby jsou osvědčeným prostředkem pro pochopení významu lexémů. Na úskalí ovšem narazíme, pokud pomocí kresby chceme vyjádřit abstraktní význam. Představte si například, jak byste nakreslili obsah pojmů jako „láska“, „pohodlný“, „romantika“, „neústupný“ atd. Pokud se kreslíř pokusí o zachycení významu abstraktních pojmů, může být výsledné vizuální ztvárnění zavádějící a ve výuce pak nadělá takový obrázek více škody než užitku. Zde například pokus o ztvárnění vyjádření „útulnost a bezpečí domova“:

Obr. 5 Příklad ilustrace: „Dům je útulný a bezpečný.“ (Ukázka je převzata z archivu autorky.)



Je zřejmé, že bez dodatečného vysvětlení takový obrázek může být humorný, ale skutečný či úplný význam daného pojmu nenese. Musíme si proto dávat pozor, jaké obrázky pro přiblížení abstraktních pojmů používáme. Mohlo by se nám lehce stát, že si děti vytvoří díky obrázku zcela jinou představu o významu daného slova, a takové zažité schéma se pak těžko mění.

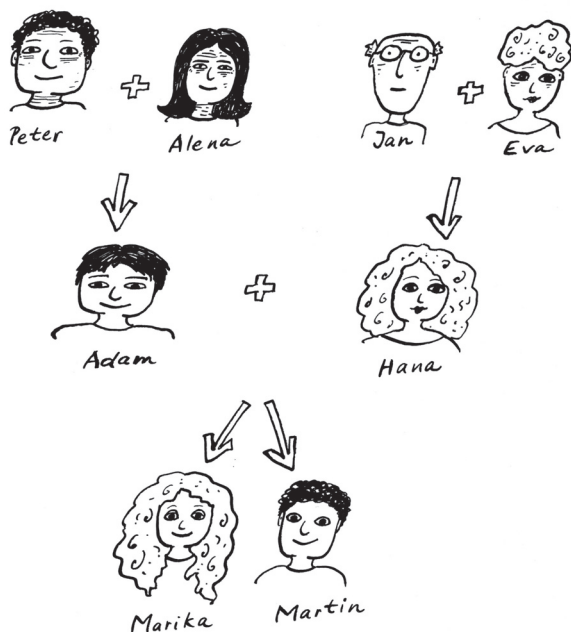
Netřeba dodávat, že zde hovoříme o plnovýznamových slovních druzích. Ilustrovat lze například význam podstatných a přídavných jmen a sloves. O neplnovýznamových slovních druzích se zmíním v souvislosti s jinou kategorií obrázků.

Obr. 6 Příklad ilustrace významu sloves: Sloveso „učit se“. (Ukázka je převzata z Cícha Hronová, Štindlová, 2011.)



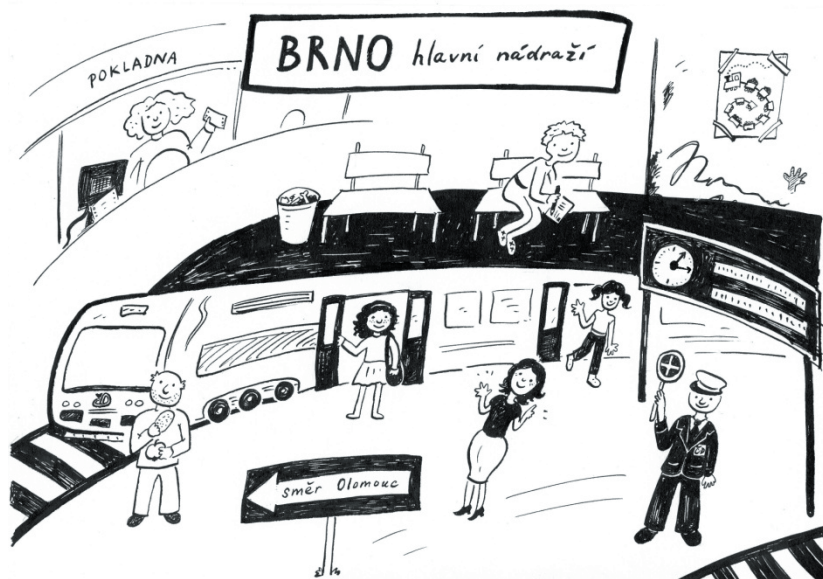
Co se slovní zásoby týče, lze použít i **komplexnější obrázky a schémata**. Na nich pak můžeme procvičovat slovní zásobu celé oblasti. Viz např. následující ukázka obrázků rodiny, na nichž můžeme procvičovat slovní zásobu vztahující se k příbuzenským vztahům.

Obr. 7 Obrázky k procvičování slovní zásoby určité oblasti: Rodina a příbuzenské vztahy. (Ukázka je převzata z Cícha Hronová, Štindlová, 2011.)



Pomocí podobných komplexních obrázků zachycujících určitou významovou oblast lze s dětmi procvičovat slovní zásobu i formou různých her či hříček. Např. dva obrázky níže se liší jen několika drobnými rozdíly, které děti mají hledat. Děti hledají drobné odchylky a pojmenováváním těchto odchylek si bezděky procvičují slovní zásobu spojenou s tematickou oblastí „doprava“:

Obr. 8 Příklad ilustrací určených k procvičování a ke hře: Hledej rozdíly mezi dvěma podobnými obrázky. (Ukázka je převzata z Cícha Hronová, Štindlová, 2011.)



Dalším typem vizuálního prostředku, který můžeme užívat v jazykové výuce, je **komiks**. Komiks byl dlouho opomíjeným médiem, ale v současné době již většina lidí nepochybuje, že tato forma kombinující obraz a mluvené slovo může nést různé typy sdělení. Ve výuce pak může motivovat žáky ke čtení i produkci jazyka. Žákům můžeme například dát komiks s prázdnými bublinami a oni sami mohou vpisovat text a dotvářet tak příběh, nebo na základě komiksu mohou napsat vlastní souvislý text. Komiks (s textem či bez) může být také motivačním prvkem k napsání úvahy, může inspirovat žáky k vlastnímu vyjádření se k příběhu popsánému v komiksu atd.

Obr. 9 Ukázka komiksu bez textu, motivujícího k napsání vlastního příběhu. (Ukázka je převzata z archivu autorky.)



Obr. 10 Ukázka komiksu s textem; ten lze vynechat a děti doplňují vlastní text. (Ukázka je převzata z archivu autorky.)



Na závěr jsem si nechala velmi zajímavou kategorii obrázků, které také můžeme použít ve výuce neslyšících žáků a studentů. Jsou to **ilustrace a schémata zachycující gramatické vlastnosti jazyka**. Zde se dostáváme k výše zmíněným neplnovýznamovým slovním druhům. Pomocí různých schémat můžeme zobrazit např. funkci jednotlivých předložek, systém spojek. Vizuální zobrazení lze využít při výkladech o syntaxi (slovosled), slovesných kategoriích (např. způsob, čas) i v kapitolách z morfologie (předpony, slovtvorba obecně atd.). Výhodou využití obrázků a schémat ve výkladu gramatiky pro neslyšící je značná názornost, přehlednost a snazší propojení s výkladem ve znakovém jazyce. Dalším pozitivem je také omezení metajazyka při výkladu pravidla pomocí schématu či obrázku. Základní odborné termíny popisující jazyk a jeho strukturu se sice žáci naučit musí, nicméně někdy se setkáváme s gramatickými výklady značně předimenzovanými, používajícími příliš mnoho metajazyka a odborných lingvistic-

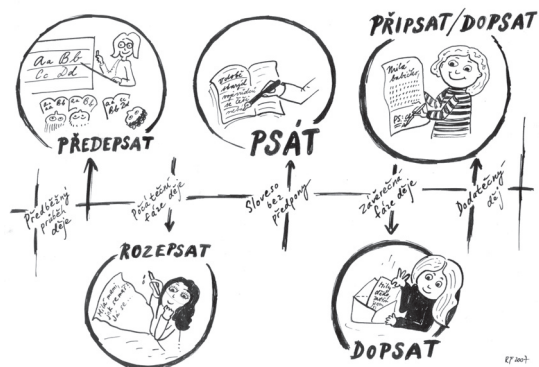
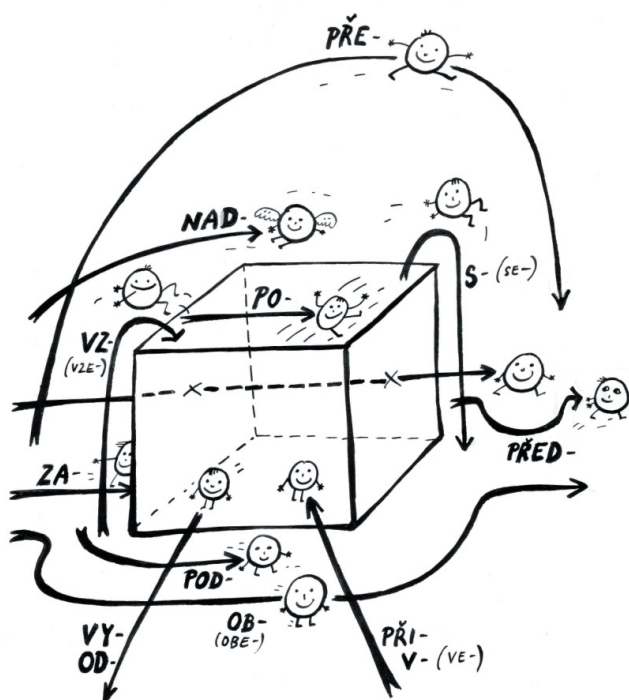
kých pojmů. Obojí je nutné pro popis tak abstraktního útvaru, jakým jazyk bezesporu je, avšak pomocí schémat a obrázků můžeme ve vhodných situacích metajazyk omezit a soustředit se s žáky pouze na gramatické pravidlo samé.

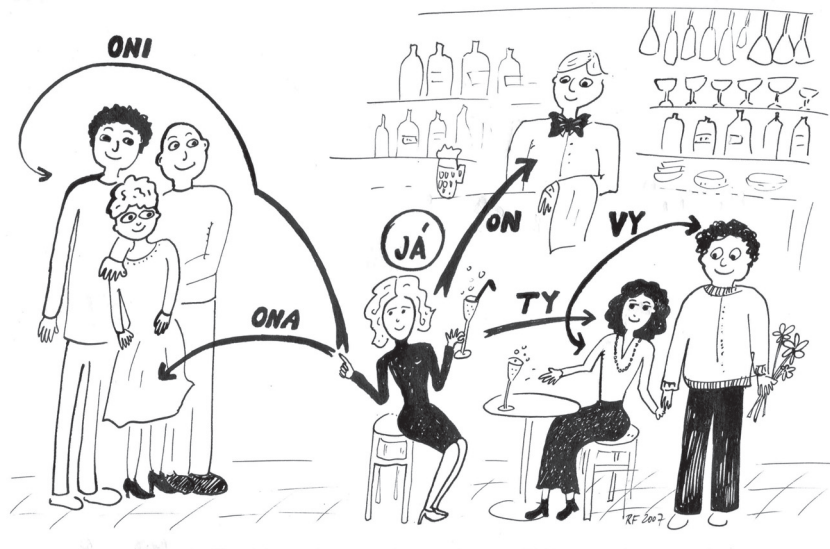
Vizuálně ztvárněné pravidlo bývá snadněji zapamatovatelné, a to zdaleka neplatí jen pro neslyšící žáky, jejichž mateřský jazyk je vizuální znakový jazyk. I většina slyšících dospělých lidí se lépe učí jazykové pravidlo, pokud je doplněné schématem, případně alespoň šipkami či grafickými zvýrazňovacími prostředky jako jsou různé fonty, velikost a barva písma, kurzíva atd.

Pokud můžeme ve výuce využívat počítače, lze gramatické jevy a další kapitoly z výuky jazyka přiblížit také pomocí **animací**. Ty bývají velmi názorné, protože se v nich prvky objevují postupně, a pozornost žáka je tedy upoutávána vždy jen dílčím prvkem, až na konci animace dochází k nějakému sdělení či pravidlu. (Pro větší názornost si uvedme příklad: V animaci k výkladu slovesných předpon se nejprve objeví dům, pak postavička. Postavička zajde za dům, objeví se sloveso *jít*, pak předpona *za-*, předpona červeně zablíká. Toto zmizí, postavička jde do domu, objeví se sloveso *jít*, pak předpona *ve-* atd.)

Zde několik ukávek gramatických schémat a ilustrací:

Obr. 11 Schémata: prostorové předpony, slovesná osoba. (Ukázka je převzata z Hudáková, 2007.)





Ukázali jsme si, že ve výuce lze využít různých typů ilustrací. Můžeme tak obohatit práci s texty v psané češtině. Ilustrace, schémata a další typy obrázků slouží nejen k motivaci a ke vzbuzení zájmu neslyšících žáků a studentů, ale také k lepšímu znázornění určitých částí české gramatiky.

Na filozofické rovině se dá také uvažovat o tom, že používáním ilustrací a schémat vyjadřujeme respekt k faktu, že naši neslyšící žáci a studenti používají vizuální jazyk, a jejich vnímání je proto více zaměřeno na vizuální charakteristiky našeho světa.

-
- 1 K tématu vizuálních prvků a signální gramatiky též viz anotace přednášky B. Štindlové na s. 69.

LINGVODIDAKTICKÁ PREZENTACE VIDU VE VÝUCE ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA (anotaci zpracovaly: Anna Cícha Hronová, Martina Hudečková)

20. 11. 2010 se v rámci lektorského kurzu *Čeština ve výuce neslyšících* konala přednáška s názvem **Lingvodidaktická prezentace vidu ve výuce češtiny jako cizího jazyka**. **Doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.**, který přednášku vedl, představil možnosti lingvodidaktického výkladu aspektu cizincům, kteří se učí česky. Účastníci kurzu se dále dozvěděli, jaké jsou časté nedostatky při výkladu aspektu a jak jim předcházet. Nad obsahem přednášky ve vztahu k výuce češtiny pro neslyšící se na s. 82 zamýšlí Mgr. Kateřina Červinková Houšková.

Pomocí slovesného vidu/aspektu můžeme v češtině vyjádřit průběh děje. Pomocí sloves dokonavých vyjadřujeme ukončenost, ohraničenost nebo završenost děje, pomocí sloves nedokonavých děje neukončené, neohraničené.

Česká slovesa se obvykle vyskytují v párech (ve tvaru perfektivním – dokonavém a imperfektivním – nedokonavém). Výjimečně se v češtině vyskytují slovesa nepárová (slovesa imperfektivní, která nemají perfektivní protějšek – *chybět, muset* – a slovesa perfektivní, která nemají svůj imperfektivní protějšek – *zamilovat se*). Existují také slovesa obouvidová, která jsou podle kontextu perfektivní či imperfektivní (např. *padělat, jmenovat*). Perfektivní slovesa často tvoříme z imperfektivních pomocí předpon (např. **do**dělat, **pro**jít, **olou**pat...) a slovesa, která se liší svým videm, se také zpravidla liší svým významem (*šít x přešít, došít, vyšít, našít...*). Jen omezený počet českých předpon patří mezi tzv. prostě vidové předpony (gramatické/nulové), které nejsou nositelem dalšího významu a vytvářejí pouze perfektivní protějšky slovesa základového. Není nutné studenta-cizince seznamovat se všemi předponami, ale dvě až tři by jistě měl znát. Obvykle studenty seznamujeme jen se sémantikou perfektivních předpon (jejich význam: *v-* (dovnitř), *vy-* (nahoru), *pře-* (přes), *pro-* (skrz)...), které spojujeme se slovesy pohybu (např. *vjet, vyjet, přejet, projet...*). Významy jiných sloves (např. *mluvit*), resp. jejich varianty (*promluvit, přemluvit, vymluvit...*) učíme samostatně a nespolehneme se na to, že studenti dokážou odvodit jejich význam.

Imperfektivum je bezpříznakové. Tato gramatická kategorie je široká, univerzální, často plní funkci perfektivních sloves. (Obdobně tomu je např. u slovesného čísla; číslo jednotné je bezpříznakové a často plní funkci čísla množného: *Muži nosili na hlavě klobouk.* = *všichni muži měli na hlavě klobouky.*) Pomocí imperfektiv nemůžeme vyjádřit děje probíhající v budoucnosti. Účastníci přednášky se seznámili s patnácti základními situacemi, ve kterých se v češtině používají imperfektiva.

- 1) **aktuální přezens**
Alena se právě učí angličtinu.
(Konstatujeme, že probíhá určitý děj.)
- 2) **dramatizující, aktualizující funkce**
Pamatuju si, jak jsem mu tu knihu půjčoval.
(Jako by se to stalo včera, není tomu tak dávno. Zdůrazňujeme situaci půjčení.)
- 3) **vyjádření neaktuálních (časově nezařazených) dějů** (které probíhají obvykle, často, ale ne v okamžiku promluvy)
Rád cestuje. / Chodí často do kina. / Alena se učí německy.
- 4) **děj, který trvá, a vstupuje do něj jednorázový děj perfektivní**
Když jsem se díval na televizi, zazvonil telefon.
- 5) **paralelní děje v minulosti, přítomnosti i budoucnosti**
Když jsem snídal, poslouchal jsem rádio.
- 6) **dovednost, schopnost, vlastnost**
Maminka výborně vaří.
- 7) **vyjádření záměru, cíle, snahy, úmyslu**
Bratr hledá větší byt.
- 8) **vyjádření něčeho, co je pomalé, rozvláčné, trvá delší dobu**
Každé ráno vstávám v šest. Podívám se, co dávají v televizi.

9) **zjišťování autorství**

Kdo maloval ten obraz?

10) **zákazy**

Neříkej to.

11) **apel**

Pozor, nevyhazuj ty knihy!

(Zastavení akce, která ještě nezačala.)

12) **nejistý výsledek**

Příští týden obhajuju diplomovou práci.

13) **na návštěvě** (nabídka čaje, dezertu, pokud máme zájem, aby hosté ještě neodcházeli)

Budete si brát ještě něco k jídlu?

14) **po fázových slovesech** (začít, začínat, přestat, přestávat)

Začíná se učit anglicky.

15) **dotaz na zkušenost**

Už jsi četl Kunderu?

Perfektiva obecně používáme v případě, je-li děj ukončen (*Dopil kávu.*), nebo opakuje-li se (zde studentovi může napomoci spojení „*vždycky, když*“ – *Vždycky, když ho uvidí, zčervená.*). Perfektiva označují děje: a) **krátké a dynamické** (*Ráno vstanu v šest.*), b) **varování** (*Nevyhod' to!*), c) **rozkaz** (*Večer mi zavolej.*). Perfektiva používáme také v situaci, kdy chceme poukázat na to, že někdo něco neumí (*Bez slovníku nic nepřeloží.*), nebo pokud je před slovesem příslovce (*Kdo to tak krásně napsal?*).

Vysvětlení rozdílů mezi perfektivními a imperfektivními slovesy můžeme studentům přiblížit následujícím pří-
měrem: imperfektivní slovesa děj filmují (a tento děj stále trvá), zatímco perfektivní slovesa děj
fotografují, děj je jako fotka, bod, výsledek.

Kategorie vidu patří mezi nejnáročnější gramatické jevy v češtině (toto tvrzení mj. dokládá také výsledek inter-
ního testu, který v minulosti doc. Hrdlička provedl mezi studenty studujícími na Ústavu bohemistických studií FF
UK). S cizinci učícími se češtinu se vid sice probírá, jeho výklad však bývá značně zjednodušený, problematický,
zpracování v učebnicích je často nevyhovující. Na začátku studia cizího jazyka je opodstatněné výklad určitých
gramatických jevů zjednodušovat, studenty však musíme upozornit na to, že prezentujeme zjednodušené pravidlo,
které později rozšíříme a doplníme. Celou problematiku (gramatickou kategorii vidu) rozhodně nelze prezentovat
najednou. Jako vhodný se jeví cyklický, resp. spirálový přístup, tedy postupné rozvíjení a procvičování poznatků.
Vyložená látka by měla být aplikována na řadě konkrétních příkladů a náležitě procvičena.

Studenty můžeme motivovat „výhodami“ existence gramatické kategorie vidu v češtině. Např. díky aspektu
má čeština velmi zjednodušený systém slovesných časů. Aspekt navíc sofistikovaně zachycuje nuance děje na
minimální ploše (**dopsat dopis** = *napsat dopis až do konce* apod.). Užitím odlišného vidu (dokonavý x nedokonavý),
můžeme také odlišit význam výpovědi. Srovnajme např. tyto dvě věty: 1. *Každý den ti budu psát dopis.* // 2. *Každý
den ti napíšu dopis.* (Výpověď č. 1 lze interpretovat takto: Autor výpovědi zamýšlí během své dovolené napsat jeden
dopis, každý den napíše část (toho jednoho) dopisu. // Výpověď č. 2 interpretujeme takto: Autor výpovědi zamýšlí
během dovolené napsat každý den jeden dopis.)

Výkladem obtížného gramatického jevu studenty nezastrašujeme, „nedémonizujeme“ jeho obtížnost, abychom
studenta nedemotivovali. Snažíme se naopak vyzdvihnout a studentům objasnit jeho pozitiva.

KATEGORIE VIDU VE VÝUCE ČEŠTINY PRO NESLYŠÍCÍ

Kateřina Červinková Houšková

*Mgr. Kateřina Červinková Houšková je tlumočnicí českého znakového jazyka a učitelkou češtiny na střední škole pro sluchově postižené (SŠ, ZŠ a MŠ, Štefánikova 549, Hradec Králové). Je autorkou několika publikací zaměřených na problematiku tlumočení pro neslyšící, které vyšly v České komoře tlumočnicků znakového jazyka. Ve svém příspěvku se zamýšlí nad obsahem přednášky doc. Milana Hrdličky s názvem **Lingvodidaktická prezentace vidu ve výuce češtiny jako cizího jazyka**.¹ Kromě toho představuje čtenářům vhodné učební materiály, které lze využít pro výuku vidu v češtině pro neslyšící.*

Druhá přednáška pana docenta Hrdličky na lektorském kurzu Čeština ve výuce neslyšících mě potěšila stejně jako ta první, květnová.² S vidy bojujeme se studenty často a bezúspěšně. (Otázkou je, jestli bojuji já s vidy proti studentům, nebo já a studenti proti vidům...). Nicméně jsme se jimi ještě nezabývali systematicky, a to ze dvou hlavních důvodů.

Tím prvním byla jistě moje neznalost toho, jak lze správné užívání vidů vysvětlit. Právě v tomto ohledu byla přednáška docenta Hrdličky velmi přínosná. Dosud jsem používala pro práci s vidy pouze cvičení z učebnice *Umíme číst a psát česky* (Macurová, 1998).³ Cvičení jsou opravdu výborná, ale moje teoretické znalosti o vidu, které jsem byla schopna studentům předat, se omezovaly jen na poznatky, jež jsem si vyvodila z látky uvedené v této učebnici, což není pro učitele zrovna ideální stav. Jako rodilý mluvčí češtiny umím vid používat, ale kategorizaci užívání imperfektiv jsem neznala.

Tím druhým důvodem byla stará koncepce výuky češtiny pro neslyšící na naší střední škole, která mi neumožňovala věnovat se gramatice češtiny jinak než povrchně, protože maturita byla zaměřená na literární historii, již museli studenti zvládnout v poměrně širokém záběru. Proto jsem se problémy s vidy moc netrápila.

Pokud tedy došlo na vidy, většinou to dopadlo tak, že studenti měli vypracovat pár cvičení z učebnice profesorky Macurové. Následovalo moje rozčilování se nad tím, proč dělají chyby, vždyť na té stránce vedle je to napsáno a jasně vysvětleno. A že už by to v osmnácti letech měli dávno umět. Což je ostatně pravda, protože vidům by se měli neslyšící věnovat zřejmě dříve než ve třetím ročníku střední školy.

V současné době jsme ale na naší střední škole uvedli do praxe školní vzdělávací program, kde je český jazyk pro neslyšící studenty zaměřen především na ovládnutí písemné formy češtiny, nikoliv na historii literatury. Zároveň jsem měla to štěstí, že jsem po deseti letech dostala opět první ročník, takže mohu začít pěkně „od podlahy“. Zůstanu-li u obrazného vyjádření, je jen škoda, že se jedná o podlahu v přízemí a nikoliv v prvním patře. Většina absolventů základních škol pro sluchově postižené, se kterými se setkávám, totiž stále není zvyklá (neřku-li umí) rozpoznávat u podstatných jmen jejich rod a přemýšlet o nutnosti používat pády. To byly tedy naše první zářijové kroky.

V září jsme také ve výuce začali pravidelně pracovat mj. s učebnicemi pro cizince, konkrétně s učebnicí a cvičnicí *Communicative Czech* (Rešková, Pintarová, 2004) pro úroveň „intermediate“. Bohužel, na jazykové úrovni, pro kterou jsou tyto materiály připraveny, autorky již předpokládají základní znalosti studentů v oblasti vidů, proto zde nenajdeme žádnou teoretickou pasáž, ze které by studenti mohli vycházet. I cvičení soustředujících se na práci s vidy je tu poskrovnu a jsou zaměřena většinou k nové látce.⁴ Výbornou věcí, kterou jsem v této učebnici objevila a se studenty i využila, je přehled imperfektivních a perfektivních sloves.⁵ Jedná se o slovesa, která by studenti měli znát z předchozího i tohoto dílu učebnice. Slovesa jsou řazena abecedně a u každého najdeme kromě infinitivu také tvar pro první osobu jednotného čísla v čase přítomném, pro třetí osobu jednotného čísla v čase minulém a pády, ve kterých je předmět vázící se k slovesu. Slovesa jsou uváděna často pospolu ve vidové dvojici, takže například pod písmenem B najdeme jak sloveso blahopřát, tak i poblahopřát. U sloves, která nejsou uvedena ve vidové dvojici, je vždy označeno, zda se jedná o sloveso imperfektivní, či perfektivní. V přehledu jsou také uvedena a označena modální slovesa (smět, moct, muset, chtít). Z obouvidových sloves jsou přítomná jen slovesa *předčítat* a *věnovat se*. Celkem je v přehledu přes 450 sloves.

Vzhledem k nedostačujícímu zpracování kategorie vidu v učebnici jsem tedy nelenila a začala shánět inspiraci k základní výuce také na internetu. Byla jsem překvapená, když jsem záhy narazila na velmi přátelské internetové stránky <http://czechstepbystep.cz/>, které mi výborně posloužily. Lída Holá, autorka (nejen) učebnice *(New) Czech Step by Step* (2008), zde poskytuje učitelům češtiny pro cizince cenný materiál. Nejprve jsem v oddíle „Pro učitele – Články“ našla článek „K metodice výuky vidu“ a vzápětí v „Manuálu pro učitele“ (<http://www.czechstepbystep.cz/>

cz/cz/prouc/csman/csman.htm) ve dvanácté kapitole návrhy na cvičení. Cvičení, které se mi velmi osvědčilo a na kterém si mohli studenti hned vyzkoušet, jak pochopili teoretickou látku, již jsme si chvíli předtím vyložili, jsem připravila právě na základě materiálů z těchto internetových stránek.

Autorka tu mimo jiné nabízí ke stažení pexeso složené z vidových dvojic. Pexeso jsem nakopírovala pro každého studenta, nastříhala a kartičky s perfektními i imperfektními tvary jsem smíchala dohromady. Po mém výkladu, jak rozpoznat perfektní tvary od imperfektních, jak je tvořit, co to jsou vidové dvojice a částečně i kdy se který vid používá (v této počáteční fázi jsem studenty seznámila jen s ohraničeností/neohraničeností děje a s imperativy), studenti soutěžili ve skládání vidových dvojic. Zároveň určovali, které sloveso je v jakém vidu. Vzhledem k tomu, že ve své výuce používám bodový systém jako podklad pro klasifikaci, soutěžili studenti o body. Nevím, jestli byl měsíc se sluncem v příznivé konstelaci, či se studenti prostě jen dobře vyspali, ale soutěžili jako diví, dokonce i ti svěřenci-adolescenti, kteří se obvykle snaží dávat najevo jen únavu životem. Kromě dvojice *Jíst a najít* u jednoho studenta (pravda, dvojice *nacházet a sníst* se zdála trochu podezřelá), nedělalo sestavení vidových dvojic žádné problémy. Rozdělení dvojic na slovesa dokonavá a nedokonavá se pak na základě poznatků nabytých z výkladu podařilo poměrně rychle také všem.

V další hodině jsme pokračovali v procvičování vidu na některých cvičeních z učebnic *Umíme číst a psát česky* (viz výše) a *Rozumíme česky* (Macurová a kol., 2003).⁶ K domácím úkolům jsem pak užila již výše zmíněný přehled sloves z učebnice *Communicative Czech*, kdy měli studenti vymyslet věty na vybraná slovesa ve vidových dvojicích.

V dalších hodinách teď plánuji nejprve procvičit tvoření negativního a pozitivního imperativu. Pak ještě v souvislosti s další probíranou látkou – popis osoby – studenty upozorním na užívání imperfektiv pro vyjadřování neaktuálních dějů, především v popisu dovedností, schopností a vlastností. Tím zřejmě cílenou výuku vidu pro letošek skončím, ale v dalším ročníku ji plánuji rozšířit.

Díky listopadové přednášce se teď cítím podstatně lépe vybavena na práci se studenty. Víím, že odpověď „V češtině to tak prostě je, já nevím proč!“ nebudu muset používat, alespoň pro oblast vidů, tak často jako doposud.

V druhé polovině přednášky se docent Hrdlička věnoval obtížným gramatickým jevům, ze kterých mě zaujalo především téma věnované principům slovosledu. Současná koncepce státních maturit z českého jazyka pro neslyšící studenty předpokládá jako jednu ze tří dílčích zkoušek písemný rozhovor v reálném čase, který probíhá formou chatování. Proto jsme se studenty prvního ročníku, které v současné době učím, začali tento způsob komunikace hned trénovat za pomoci programu Messenger.

Právě zde, kde se často pohybujeme v jedno až dvouvětých odpovědích, jsem neustále narážela na věty typu „Ne, v pátek byla jsem u rodičů na oslavě“, „Mi se líbilo to“. V souvislém textu by mě to snad tolik netrápilo, protože tam jsem většinou spokojená, když student dá dohromady logicky navazující text, kterému je dobře rozumět. Ale jednověté odpovědi ve špatném slovosledu mě dráždí daleko víc. Snad je to i tím, že studenti většinou velmi trefně odpovídají na mé dotazy, a tak mě vždycky mrzí, že jejich odpovědi by slyšícím Čechům nezněly tak suverénně, jak by mohly. Ale opět jsem se pohybovala v oblasti „V češtině se to tak prostě nepíše, já nevím proč!“ Pan docent Hrdlička mi svou přednáškou poskytl cenný nástroj, který jsem okamžitě využila.

Začali jsme slovosledem enklitik, který studenti bez problémů pochopili a začali používat, takže již nemusím neustále opravovat všechna „Mi se líbilo to“, případně stačí jen odkázat k probranému učivu a studenti se již dobře orientují.

V nejbližších týdnech se však budu muset k slovosledu vrátit a probrat i jeho základní pravidla, se kterými jsme se seznámili na květnové přednášce pana docenta. Plánuji začít poučením o umístění nové informace ve větě, které si ukážeme a následně vyzkoušíme na pohádce. Tento literární útvar totiž zároveň probíráme v literatuře, a tak budeme moci látku krásně propojit.

1 Anotace této přednášky viz s. 80.

2 Anotace přednášky M. Hrdličky Vybrané otázky prezentace české gramatiky viz s. 55.

3 konkrétně s. 61–70

4 V učebnici na straně 47 je to cvičení druhé, které se věnuje tématu Připomínka, na straně 74 jsou vidové dvojice uváděny ve spojitosti se slovesy pohybu a na straně 124, kde se ve cvičení třetím trénuje kladný a záporný imperativ. Ve cvičebnici je to na straně 10 cvičení deváté a na straně 38 cvičení páté, která jsou zaměřena opravdu cíleně na vidy – výběr správného slovesa z vidové dvojice. Dále na straně 21 ve cvičení čtvrtém je procvičování vidů spojeno s nácvikem budoucího času a zájmen.

5 s. 166–184

6 V druhé učebnici autorky odkazují na teoretické výklady z učebnice první a jen vidu konkrétně jsou věnována tři cvičení na stranách 153–154, jedno na straně 95 a dvě na stranách 97–98.

NÁSTIN MOŽNÉ ÚPRAVY POPISU REFERENČNÍCH ÚROVNÍ A1 A A2 PRO KONCEPCI VÝUKY ČEŠTINY NESLYŠÍCÍCH ŽÁKŮ NA ZŠ – VSTUPNÍ OTÁZKY A KOMENTÁŘE

Romana Petráňová

Druhý oddíl sborníku uzavíráme příspěvkem PhDr. Romany Petráňové, Ph.D., ve kterém referuje o motivech vzniku, přípravách, organizaci i samotném průběhu závěrečného setkání dvouletého běhu kurzů *Čeština ve výuce neslyšících*. Toto setkání bylo určeno všem frekventantům kurzu, kteří úspěšně absolvovali cyklus přednášek v letech 2009–2010. Obsah setkání byl zaměřen na práci s dokumenty *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1. (MŠMT, 2005)* a *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2. (MŠMT, 2005)*. Účastníci setkání se v pracovních skupinách a následné diskusi zamýšleli nad možnými úpravami výše zmíněných dokumentů, které by zohledňovaly specifické výukové cíle neslyšících dětí na 1. a 2. stupni základních škol. Nad možnostmi modifikace referenčních sylabů se účastníci setkání zamýšleli na základě předem připraveného handoutu, který obsahoval otázky a komentáře k jednotlivým kapitolám obou popisů (syllabů).

Pracovní setkání bylo naplánováno do dvou dnů v prostorách Jazykového centra Ulita. Účastnice kurzu – pedagožky z několika speciálních škol pro sluchově postižené a studentky oboru *Čeština v komunikaci neslyšících na FF UK* – byly rozděleny do malých skupin. Pracovaly v blocích, po každém následoval diskusní panel, ve kterém si všechny účastnice sdělovaly své názory na zpracovanou část dokumentu a diskutovaly o ní. Své názory a odpovědi na položené otázky zapisovaly.

Na přípravě a realizaci výše zmíněného setkání se podílely PhDr. Anna Cícha Hronová a PhDr. Romana Petráňová, Ph.D.

Proč uvažujeme o výuce češtiny osob s těžkou vadou sluchu z pohledu češtiny jako druhého/cizího jazyka?

V souvislosti s novou metodou vzdělávání – tzv. bilingválním modelem – se v oblasti českého školství pro sluchově postižené žáky objevuje v 90. letech 20. století nový pojem/termín „**čeština jako druhý jazyk**“.¹ Ten vychází ze základní myšlenky bilingvismu samotného: první gramotností takto vzdělávaných neslyšících žáků je gramotnost v menšinovém jazyce (v českém znakovém jazyce); většinový jazyk (v našem případě češtinu) chápe tento systém jako **jazyk druhý**, kterému se žáci učí až na základě znalosti jazyka menšinového.

O češtině jako druhém jazyce tedy hovoříme u neslyšících, kteří si na dostatečně vysoké úrovni osvojili český znakový jazyk (ZJ) – buď přirozeně, již od raného dětství v prostředí rodiny jako jazyk mateřský, nebo mu byli cíleně a intenzivně vystavováni (např. v bilingválním typu předškolního a školního zařízení). Z toho vyplývá, že nelze automaticky předjímat, a to je myslím pro naše uvažování podstatné, že při vstupu na 1. stupeň ZŠ (či v jeho průběhu) je znalost ZJ u všech neslyšících na úrovni prvního jazyka rodilého mluvčího. U těchto osob následně **nemůžeme** hovořit o češtině jako o jazyce druhém. Myšlenku lze vyjádřit ještě jinak: znakový jazyk je prvním jazykem většiny neslyšících co do preference zvoleného jazyka a komunikačního kódu, pouze však u rodilých mluvčích (neslyšících dětí z neslyšících rodin) nebo bilingvně vychovávaných a vzdělávaných neslyšících je prvním **osvojeným** (a **osvojeným**) jazykem, který ve svém životě nakonec většinou i preferují.

V tomto novém pohledu vzniká potřeba nahlížet na výuku českého jazyka z pozice **češtiny jako jazyka cizího**. Hovoříme především o potřebě učit češtinu **metodikou**, kterou je vyučována jako jazyk cizí (druhý). Charakter a potřeby výuky češtiny u neslyšících dětí se totiž jeví podobné těm, o kterých hovoříme v souvislosti s dětmi-cizinci. „Výuka dětí cizinců se zásadním způsobem liší od výuky dětí, které jsou rodilými uživateli češtiny. Odlišnosti jsou dány jednak naprosto jinou vstupní komunikační kompetencí dítěte, a to již při nástupu do povinné školní docházky, jednak vnitřní rozrůzněností skupiny dětí-cizinců.“ (Hádková, 2010, s. 103)

Pro české speciální školství pro neslyšící to znamená nutnost změny celkové koncepce předmětu *Český jazyk* – nové vymezení vzdělávacího obsahu, učiva, očekávaných výstupů a úrovně dosažených klíčových jazykových kompetencí. Současně (ruku v ruce) vyvstává požadavek na zařazení nového předmětu *Český znakový jazyk* do Školních vzdělávacích programů (ŠVP) jednotlivých speciálních škol pro sluchově postižené žáky hlásících se k bilingválnímu modelu vzdělávání.²

Tyto velké změny s sebou nesou také zcela nové požadavky na učitele³, učební pomůcky a metodiku jazykového vyučování. Předpokládají a vyžadují nový typ učebnic kompatibilních s popisy jazykových prostředků požadovaných pro jednotlivé referenční úrovně podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ)⁴.

Výchozí dokumenty

Závazným dokumentem vymezujícím hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí v ČR je **Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV)**⁵. Ten je na jednotlivých školách dále rozpracován do konkrétních školních vzdělávacích programů (ŠVP). Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednou z nich je vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, kterou tvoří dva obsahově blízké vzdělávací obory: Český jazyk a literatura a **Cizí jazyk**.

Souhlasíme-li s názorem, že neslyšící žáci, tj. s těžkým sluchovým postižením, nejsou schopni učit se většinovému jazyku (češtině) stejnou-přirozenou cestou jako jejich slyšící vrstevníci, je nutné stanovit jinou metodu jeho výuky a jinou úroveň požadovaných jazykových kompetencí, než je tomu u dětí slyšících. Právě tohoto cíle lze dosáhnout, budeme-li vycházet z požadavků vzdělávacího oboru Cizí jazyk.

„Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Vzdělávání v Cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A2, vzdělávání v Další cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A1 (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky).“ (RVP ZV, 2007, s. 12)

Druhým dokumentem, který je pro úvahy nad vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková výchova u neslyšících podstatný, je již výše zmíněný **Společný evropský referenční rámec pro jazyky**.

Oba dva zmíněné dokumenty jsou stěžejní také v úvahách o nové koncepci státních maturit v České republice. Ta stanovuje základní úroveň obtížnosti maturitní zkoušky z cizího jazyka⁶ podle SERRJ na úroveň B1, vyšší stupeň na úroveň B2 (Nová maturita oficiálně. Cizí jazyk, 2010). Pro všechny pedagogy základních škol pro sluchově postižené je z tohoto pohledu důležité přemýšlet nad způsobem, jakým lze dosáhnout toho, aby neslyšící absolventi základních škol běžně dosahovali úrovně znalostí českého jazyka na úrovni A2, v lepším případě na úrovni B1.

Ve světle výše zmíněných faktů – a na základě přednášek a pracovních dílen lektorského kurzu pro pedagogy Čeština ve výuce neslyšících – vyvstala mezi pedagogy potřeba iniciovat pracovní dílny, které by otevřely otázku, zda (a případně jak) referenční popisy příslušných jazykových úrovní⁷ přizpůsobit cílové skupině neslyšících žáků základních škol pro sluchově postižené, popř. jakým způsobem jejich obsah propojit se stávajícím obsahem učiva současných školních vzdělávacích obsahů v oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

V rámci plánovaného semináře jsme se rozhodly pracovat s dokumenty Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1. (MŠMT, 2005) a Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2. (MŠMT, 2005). Před konáním pracovních dílen jsme uvažovaly, jak referenční popisy pro češtinu účastníkům workshopů přiblížit z pohledu specifické vzdělávací skupiny neslyšících. Z tohoto důvodu vznikl pro účely setkání také pracovní handout. V tomto handoutu jsme k jednotlivým kapitolám a podkapitolám referenčních popisů podprahových úrovní A1 a A2 vložily komentář, upozornily jsme na důležité a dle našeho názoru i v diskusi učitelů možné sporné body, přiložily jsme také konkrétní otázky, které měly otevřít prostor pro vyjádření jednotlivých názorů a následnou diskusi.

Zaměření jednotlivých otázek kladených účastnicím workshopu souviselo se strukturou a obsahem textu referenčních popisů. Sylaby obou úrovní jsou koncipovány jako otevřený systém s možností operativní a tvořivé aplikace.

Úroveň **A1** je podle SERRJ (Hádková a kol., 2005) charakterizována jako nejnižší úroveň užívání jazyka. Pro angličtinu je definována jako bezgramatická, v popisu češtiny je, vzhledem k její vysoké flexi, včleněn minimální soubor gramatických pravidel. Podle vedoucí projektu M. Hádkové však „cílem úrovně A1 není znalost gramatických pravidel, ale dovednost dorozumět se v žádané situaci a roli“ (Hádková a kol., 2005, s. 2). Předpokládá se tedy, že studenti budou schopni účastnit se komunikace o velmi známých tématech a reagovat na ně. Tomu je potřeba přizpůsobit výběr komunikačních situací. Úroveň A1 je charakteristická také tím, že nepředpokládá ovládnutí prvků obecné češtiny či jiného substandardního útvaru.

„Jazykovou úroveň **A2** je možno obecně charakterizovat schopností studenta orientovat se v základních situacích každodenního života s převažujícím podílem předem předvídatelného a jednoduchého způsobu jazykového vyjadřování.“ (Čadská, M a kol., 2005, s. 4) Dosažení úrovně A2 umožňuje studujícím dosáhnout vcelku uspokojivého stupně poznání základních funkcí jazyka, i když za použití jednoduchých prostředků. U všech jazykových dovedností lze možnosti studentů charakterizovat jako omezené.

V následující části článku shrnu otázky, které jsme si dovolily položit účastnicím setkání v rámci výše zmíněného handoutu. K jejich výčtu zahrnují také ty, které vyvstaly během zmíněných diskusí.

Otázky bychom mohli rozdělit do následujících okruhů:

1. Otázky týkající se studenta
 - 1.1 – ve vztahu k věku
 - 1.2 – ve vztahu žák-cizinec a žák se sluchovou vadou
 - 1.3 – ve vztahu k očekávanému cíli výuky
2. Otázky budování sociokulturní kompetence
3. Otázky obsahu komunikace (konkurence spisovné a nespisovné češtiny)
4. Otázky vztahující se k roli pedagoga

1. Otázky týkající se žáka/studenta

V referenčním popisu pro úroveň A1, resp. A2 není jasně stanoveno, pro jaké studenty-cizince je dokument psán. Autoři si uvědomují, že uchazeči o dosažení podprahové úrovně A se budou lišit v mnoha aspektech: v sociálním zázemí, věku, pohlaví, ve schopnosti studovat různou rychlostí atd. Základním rozdílem je však podle tvůrců popisu A1 (Hádková a kol., 2005) vzdálenost mezi mateřštinou (prvním/preferovaným jazykem)⁸ cizince (neslyšícího člověka)⁹ a cílovou češtinou. Z hlediska kompetencí autoři předpokládají, že se studenti (a jejich učitelé) zaměří na situace, ve kterých budou potřebovat být komunikačně úspěšní. Rozpětí a zaměření těchto situací se bude jistě lišit u **žáka-dítěte** a u dospělého studenta. Další konkrétní specifika s sebou nese také skupina **neslyšících žáků**. Práce s dokumentem tedy v tomto smyslu předpokládá aktivní přístup ze strany studenta (je-li toho schopen) a jeho učitele. To jsme při úvahách nad úpravou referenčních popisů chápaly jako důležitou informaci, na které jsme založily komentáře, otázky a úkoly položené na workshopech.

1.1 Vzhledem k věku

Do této kategorie jsme zařadily otázky, které se týkají specifík, jež charakterizují odlišnost popisu úrovně znalosti jazyka u dětí a dospělých. Jak se liší role žáka-dítěte a studenta-dospělého?

Do komentářů jsme dále uvedly, že výčet oblastí každodenního života se v některých případech dotýká spíše témat spojených se životem dospělých. Naší snahou proto bylo učitelům češtiny pro neslyšící děti pomoci anticipovat nejčastější komunikativní cíle neslyšících dětí, kterých by měly dosáhnout na úrovni A1, resp. A2. Účastnice workshopu měly navrhnout oblasti života (komunikace), kterými lze nahradit případná nevhodná témata uvedená v popisu úrovně A1, resp. A2.

1.2 Vzhledem k odlišnosti žáka-cizince a žáka se sluchovým postižením

Tento okruh našich úvah se týkal především následujících otázek:

- a) V čem se liší role žáka-cizince a role žáka-neslyšícího? Čím se obě skupiny od sebe odlišují?
- b) Nehomogenost skupiny žáků-cizinců je dána odlišnou vzdáleností jejich mateřského jazyka od češtiny. Čím je dána nehomogenost žáků s vadou sluchu?
- c) V jakých oblastech vidí učitelé průsečík specifík výuky žáků-cizinců a výuky žáků se sluchovým postižením?

1.3 Ve vztahu k očekávanému cíli výuky

Jaký je primární cíl výuky jazyka u neslyšících?

Tento okruh se zamýšlí nad očekávaným cílem výuky a nad okolnostmi dosahování výukových cílů. Má být tím cílem mluvená, nebo psaná podoba jazyka?

Základní otázka, kterou řeší cizinci učící se češtinu jako cizí jazyk, je, zda mají usilovat o celou komplexně pojatou komunikační kompetenci. U neslyšících žáků řešíme podobnou otázku: Budeme preferovat dovednosti spojené jen s mluveným, nebo jen s psaným modelem jazyka?

Z odpovědí pedagogů i z následné diskuse vyvstala zásadní otázka, která se ostatně line celou historií vzdělávání neslyšících: Mají být žáci se sluchovou vadou cíleně vedeni k rozvíjení dovednosti komunikovat mluveným jazykem? Pokud ano, v jakém procentu bude úsilí pedagogů a počet vyučovacích hodin směřovat k tomuto cíli a jaký podíl bude patřit dovednosti správně užívat psanou formu jazyka?

My jsme při přípravě pracovního dokumentu vycházely ze situace, kterou předpokládáme v bilingválním modelu vzdělávání, v němž je důraz kladen na dovednost číst a psát. Z tohoto úhlu pohledu pro nás tedy bylo podstatné, zda je komentář a výčet dovedností v referenčním rámci pro popis češtiny, který se týká studenta-cizince v ústní interakci (dovednosti, kterou u neslyšícího žáka nebudujeme; resp. můžeme budovat, ale v rámci jiného předmětu,

např. Logopedie), žádoucí automaticky přehlížet a do obsahu učiva nezahrnovat. Či jejich obsah zohlednit při formulaci obsahu dovedností, kterých je potřeba dosáhnout v rámci dovednosti psaní? Jinými slovy, mají být neslyšící děti schopné klást jednoduché otázky v psané češtině týkající se jejich základních životních potřeb? Pokud ano, naším úkolem je formulovat typy takových otázek.

Psaní textů

Produkce psaného komunikátu je podle SERRJ na úrovni **A1** velmi elementární. Student, který této úrovni dosáhl, by měl umět vyplnit formulář týkající se základních údajů o sobě, napsat text na pohlednici, zaznamenat vzkaz, umět využívat zápisu neznámých slov k odstraňování neporozumění, umět napsat jednoduché fráze a věty o sobě, smyšlených postavách, o tom, kde žijí a co dělají.

Také na úrovni **A2** je dovednost psát poměrně omezena. Předpokládá se, že student dokáže napsat řadu jednoduchých frází a vět, je schopen použít i souvětí s jednoduchými spojovacími výrazy. Tímto způsobem dokáže psát o běžných stránkách svého života či okolí. Uživatel jazyka na úrovni A2 dokáže písemná sdělení sestavovat i s pomocí slovníků a gramatických příruček. Takto sice používá správně některé jednoduché struktury, stále se ale bude systematicky dopouštět elementárních chyb. (SERRJ, 2002, s. 116)

Psaní je pro neslyšícího člověka základním a v porovnání s mluvenou řečí bezproblémovým způsobem komunikace se slyšícími lidmi. Domnívaly jsme se proto, že kapitolu Psaní bude potřeba přeformulovat na základě potřeb žáka (dítěte) s vadou sluchu – i s ohledem na podobu kapitol týkajících se mluvení a poslechu. Námi položené otázky a úkoly se týkaly především následujících okruhů:

- Doplňte další typy komunikátů (textů), které by bylo pro potřeby výuky neslyšících dětí vhodné zahrnout.
- Jakou předpokládáte úroveň psaného komunikátu neslyšících dětí po absolvování 1. stupně ZŠ? Charakterizujte úroveň psaného komunikátu, kterou u těchto dětí předpokládáte. Jak byste popsali náročnost textu, který má vyprodukovat absolvent 1. stupně ZŠ pro sluchově postižené?
- Reformulujte obsah textu Čeština jako cizí jazyk – referenční popis pro úroveň A1, resp. A2 vzhledem ke specifickým jazykovým potřebám neslyšících dětí. V dokumentu jsou formulované dovednosti jako např. zápis hlásek podle diktátu. Napadají vás obdobné dovednosti uzpůsobené jazykovým potřebám neslyšícího dítěte, které by měl žák na 1. stupni ZŠ ovládnout?

Čtení textů

Podle SERRJ by měl student, který dosáhl úrovně **A1**, dokázat vyhledat v jednoduše a standardně psaném textu nejdůležitější informace. Jako čtenář by měl rozumět známým jménům, slovům a velmi jednoduchým větám. Podle referenčního popisu pro češtinu ještě nelze automaticky předpokládat efektivní využití slovníků. Vhodné texty jsou charakteristické svou krátkostí a jednoduchostí. Specifickým problémem je čtení textů určených dětským čtenářům (rodilým mluvčím), protože v češtině jsou v těchto textech hojně zastoupeny zdobněliny, které ještě nepatří do základní slovní zásoby nerodilého uživatele jazyka na úrovni A1. (Hádková a kol., 2005, s. 234) To se na 1. stupni ZŠ pro neslyšící jeví jako velký problém, který ostatně potvrzuje také praxe: autentické texty pro rodilé mluvčí stejného věku jsou po jazykové stránce obtížné. Učitelé si proto často vytvářejí texty sami – šité na míru svým žákům – nebo originální texty české literatury upravují.

Od studenta na úrovni **A2** se očekává, že bude schopen číst s porozuměním jednoduché letáky, vývěsky, pokyny, nápisy, informace, instrukce, osobní korespondenci apod.

Vidíme tedy, že od absolventů podprahové úrovně A (A1 či A2) není v dokumentu SERRJ požadována schopnost čtení delších a obtížnějších textů, což je pro vzdělávací a komunikační potřeby neslyšícího žáka, pro kterého je čtení česky psaných textů základním zdrojem informací a současně nutným předpokladem úspěšného začlenění se do majoritní společnosti slyšících, velmi málo.

Úspěšné osvojení si čtení, především pak čtení s porozuměním, je velkým a náročným úkolem všech neslyšících žáků. Jakým způsobem může pedagog v tomto procesu pomoci? Všem zúčastněným pedagogům jsme položily následující otázky:

- Jaké texty doporučujete kolegům číst s dětmi na 1. stupni ZŠ?
- Jakým způsobem do výuky zapojovat (jak číst – v jakém množství, jakým způsobem) texty určené dětem – pohádky atd., jak (do jaké míry) ne/zapojovat do výuky ne/autentické texty?

Způsob rozšiřování slovní zásoby

Rozšiřování slovní zásoby je téma, které souvisí jak se čtením a psaním, tak i s dalšími cíli výuky studenta-cizince, totiž s mluvením a poslechem. U neslyšících dětí se otázka rozšiřování slovní zásoby stává klíčovou. Výchozí a zcela zásadní faktor při ní totiž sehrává míra sluchové ztráty žáka. Ta mu většinou neumožňuje využít nejčastější a mezi cizinci učiteli se češtinu hojně využívaný způsob rozšiřování slovní zásoby, kterým je pobyt dítěte v přiroze-

ném jazykovém prostředí češtiny.¹⁰ Z tohoto důvodu jsme do pracovního handoutu vložily také následující otázky a úkoly:

- Formulujte postup rozšiřování slovní zásoby, který byste aplikovali na stupni (ZŠ, SŠ), na němž vyučujete.
- Kdy, podle vašeho názoru, v rámci nové slovní zásoby prezentovat také gramatickou charakteristiku slova?
- Jakou gramatickou charakteristiku uvádět u substantiv, adjektiv, sloves?

Kompenzační strategie

Referenční popisy podprahových úrovní A1 i A2 obsahují kapitolu *Kompenzační strategie*, v níž se uvádí popisy a výčty toho, co má být student schopen dělat v případě, že si v daném okamžiku nevybaví potřebné vědomosti a dovednosti, které si již v procesu výuky osvojil. Doporučuje také způsoby, jakými zvládnout zcela nečekané problémy v komunikaci. Pro úroveň A1 není ve Společném evropském referenčním rámci deskriptor k dispozici, autoři české verze nicméně předpokládají, že student flexivního jazyka tuto kompetenci potřebuje.¹¹

Od uživatele úrovně A2 se očekává schopnost vyrovnat se s požadavky takové situace, na niž nebude dokonale jazykově připraven. Jedná se o to, že:

- jakožto čtenář (nebo posluchač) se umí vyrovnat s výskytem neznámých jazykových prvků v textu;
- jakožto pisatel (nebo mluvčí) je schopen hledat a najít řešení problémů způsobených nedostatečnými jazykovými znalostmi či dovednostmi;
- jakožto účastník společenského života není student vyveden z míry tím, že si v dané situaci není jist konkrétní společenskou normou či pravidly společenského chování. (Čadská a kol., 2005)

Také v případě jazykového vzdělávání neslyšících dětí, a to již od 1. stupně ZŠ, je potřeba budovat obecně použitelné strategie a techniky. Současně je potřeba vést žáky a studenty k tomu, aby sami dokázali své jazykové strategie rozvíjet. Úkolem nás pedagogů je také přemýšlet, o které dílčí a specifické kompenzační strategie by se mělo jednat právě u neslyšících.

Uvažujeme-li o kompenzačních strategiích, které mohou dětem pomoci při percepci a produkci textu, je nutno zodpovědět si následující otázky:

- Jaká je zkušenost pedagogů s prací se slovníky na 1., resp. 2. stupni ZŠ? Lze doporučit slovník, se kterým by mohli pracovat děti již na 1. stupni ZŠ?
- Existují vhodné dvojjazyčné, případně jednojazyčné (výkladové) slovníky?
- Jak a jakým způsobem u neslyšících dětí na 1. stupni vést osobní slovníček, případně jak vytvářet podtextový slovníček?

Účastnice workshopu jsme také vyzvaly, aby navrhly další kompenzační strategie, které mohou být pomocníkem při čtení textu s porozuměním. Z odpovědí a diskuse vyplynulo, že by to mohly být například následující strategie:

- Vedení žáka k identifikaci slovesa a určování predikátu a subjektu v neznámé větě.
- Učení dětí ověřovat správnost svého porozumění dodatečným dotazem.

Otázky metodiky předávání gramatických jevů

Metodika předávání gramatických jevů **není** přímou součástí dokumentu SERRJ, hlouběji se jí nezabývají ani popisy jednotlivých jazykových úrovní. Ty se ve svých textech soustředí na přehled formální stránky minima gramatických jevů, struktur a typů vět či souvětí charakteristických pro danou úroveň.

Jak jsem již výše uvedla, anglická verze popisu úrovně A1 je koncipována jako agramatická. V češtině je podle jeho tvůrců pro dosažení této úrovně potřebná znalost určitého gramatického minima. To je konkrétně definováno v kapitole Gramatické minimum. Stejným tématem se pro úroveň A2 zabývá kapitola Gramatika (dodatek B).

Při tvorbě pracovního handoutu jsme si však jako jeho tvůrkyně uvědomovaly, že způsob explanace gramatických jevů češtiny je pro dosažení vysokého stupně její kompetence u žáků s těžkou sluchovou ztrátou zásadní. Přestože metodika výuky jazyka jako jazyka cizího není součástí referenčních popisů, zařadily jsme do pracovního handoutu také jednu aktuální otázku s metodikou spojenou – zda je, dle názoru frekventantek kurzu, vhodné postupovat podle vzoru parcelace gramatiky B. Štindlové (*Česky v Česku*, 2008) a O. Štindla (*Easy Czech Elementary*, 2008). Pokud by byl tento způsob vhodný pro výuku češtiny u neslyšících žáků, jakým způsobem gramatiku parcelovat?

Doporučené strategie učení se

Kapitolu, která sice necharakterizuje metodiku výuky češtiny jako druhého jazyka, ale zabývá se doporučenými strategiemi učení se (a vyučování) jazyka, najdeme v českém popisu pro úroveň A1 (Hádková a kol., 2005, s. 9–11). Autoři apelují na nutnost vymezení konkrétních komunikačních situací a rolí potřebných pro konkrétního jednotlivce/skupinu žáků/cizinců. Z hlediska doporučených strategií učení se je podle autorů důležitá osobnostní (skupinová) charakteristika uchazeče/uchazečů o získání komunikační kompetence.

My jsme se v této souvislosti domnívaly, že úkolem odborníků a pedagogů na speciálních školách pro sluchově postižené žáky je vytvořit seznam doporučených strategií výuky neslyšících dětí na 1. stupni ZŠ podobných těm, které jsou formulovány v dokumentu *Čeština jako cizí jazyk pro cizince*. Z tohoto důvodu jsme účastnicím pracovního workshopu zadaly následující úkol: Reformulujte v dokumentu uvedený výčet doporučení, event. doplňte, která z uvedených doporučení navrhuje vynechat a současně zařadit mezi doporučení pro učitele dětí na 2. stupni ZŠ, pro učně, středoškoláky a dospělé frekventanty jazykových kurzů.

2. Otázky týkající se budování sociokulturní kompetence

Sociokulturní kompetence představuje významnou složku všeobecných kompetencí studenta a uživatele jazyka. Oblasti se věnuje také výchozí dokument našich úvah – Společný evropský referenční rámec pro jazyky, v jehož textu nalezneme detailně strukturované obecné kompetence. Jedná se především o společenské zvyklosti neязыkového (např. zvyklosti týkající se navazování kontaktu s druhými lidmi) i jazykového charakteru (zdvořilostní formality jako je vykání, způsob žádosti o něco doprovázené slůvkem prosím apod.), společenské rituály (rituály spojené s návštěvou, s jídlem a pitím apod.), všeobecné zkušenosti spojené s každodenním životem (pravidla stolování, způsoby trávení volného času apod.), se životními podmínkami (životní úroveň v ČR, etnické složení obyvatelstva apod.), s mezilidskými vztahy (vztahy ve společnosti, v rodině, míra formálnosti apod.) a se základními hodnotami a postoji (vztah k tradicím, kultuře, náboženství apod.). Pro českého žáka s výraznou ztrátou sluchu jsou sice faktografické informace týkající se například geografických, demografických, ekonomických a politických charakteristik České republiky stejně (ne)známé jako jeho slyšícímu vrstevníkovi, předmětem rozdílnosti a hlavní oblastí našeho zájmu jsou však znalosti slyšící společnosti a její kultury. „Znalosti, uvědomění a pochopení vztahu (podobností a výrazných odlišností) mezi „výchozím jazykem“ a „světem cílového společenství“ vytváří interkulturní způsobilost. Je však zapotřebí zmínit, že interkulturní způsobilost zahrnuje regionální a sociální různorodost obou světů.“ (SERRJ, 2002, s. 104)

Účastnicím kurzu jsme v souvislosti s obsahem textu referenčních popisů úrovně A1 a A2 položily následující otázku a úkol:

- Napadají vás (kromě v předloženém dokumentu uvedených sociokulturních kompetencí a výčtu poučení o specifických českého kulturního a geopolitického zázemí) další poučení, která vyplývají ze zkušenosti žáků komunikovat vizuálně motorickým jazykem a která by měla být s žáky probrána, aby svým chováním předešli případnému nedorozumění se slyšícími lidmi?
- Naším úkolem je doplnit výčet poučení, která jsou specifická pro naši cílovou skupinu.

3. Otázky obsahu komunikace (konkurence spisovné a nespisovné češtiny)

Jak jsem již uvedla výše, autoři popisu úrovně A1 nepředpokládají ovládnutí prvků obecné češtiny či jiného substandardního útvaru. Je to především proto, že rodilý mluvčí zpravidla automaticky pokládá obecnou češtinu za nadstavbu češtiny spisovné. V komunikaci s cizincem pak často přechází do nespisovné češtiny, což nerodilému mluvčímu na úrovni A1 ztěžuje porozumění. (Hádková a kol., 2005)

My jsme se při přípravě pracovního handoutu dotkly této specifické oblasti následujícími otázkami:

- Liší se podle vás role neslyšícího dítěte od studenta-cizince v ohledu ovládnutí prvků obecné češtiny i jiného substandardního útvaru jazyka?
- Předpokládáte ovládnutí prvků obecné češtiny (či jiného substandardního útvaru češtiny) u neslyšících dětí na prvním, resp. druhém stupni ZŠ? Uveďte prosím důvody svého rozhodnutí. Pokud ano, podle jakých kritérií byste při výběru postupovaly?

4. Otázky vztahující se k roli pedagoga

Práce s pracovním handoutem *Úprava a modifikace dokumentu Čeština jako cizí jazyk, úroveň A1, resp. A2* podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky pro potřeby neslyšících žáků ZŠ nám jasně ukázala, že zodpovězení všech položených otázek a snaha o výuku češtiny jako cizího jazyka klade vysoké a zcela nové nároky na pedagogy. Proto čtenáři předkládáme – přestože to nebylo cílem pracovního workshopu – několik otázek a komentářů.

Je nutno položit si otázky: Jakým typem odborné přípravy v minulosti prošli a v současné době prochází učitelé českého jazyka na speciálních školách pro sluchově postižené žáky? Jak jsou na nové úkoly připraveni v oblasti metodiky výuky češtiny jako cizího jazyka, znalosti českého a českého znakového jazyka? Domnívám se, že odstranit komunikační bariéry a zvýšit kompetenci češtiny neslyšících dětí lze zvyšováním vybavenosti učitelů v oblasti

jazykové, ale také sociokulturní. Pro učitele, který se rozhodl přistupovat k výuce českého jazyka jako k výuce jazyka cizího, je důležitá znalost mateřského (prvního, preferovaného) jazyka neslyšících a ovládní jisté míry sociokulturních kompetencí, které by dokázal adekvátně využívat při vyučování. Současně je důležité, aby si osvojl metodiku výuky češtiny z pohledu jazyka druhého.

M. Hádková (Hádková, 2010, s. 99–101) uvádí charakteristiku složek kompetence učitele češtiny v roli jazyka cizího takto:

- 1) Předpoklady k řízení výuky (pedagogické vzdělání).
- 2) Základy teorie vzdělávání dospělých (dětí), neboť ve výuce je nutno respektovat věk vzdělávaného.
- 3) Interkulturní citlivost a přehled, který bude průběžně doplňovat o charakteristiky relevantní vzhledem k výuce.
- 4) Bohemistické vzdělání pedagogického směru rozšířené o specifické poučení o češtině v roli jazyka nemateřského, o didaktice cizích jazyků a o metodách a formách práce běžných v moderní cizojazyčné výuce.
- 5) Učitel (nerodilý mluvčí) by měl disponovat komunikační kompetencí v češtině nejméně na úrovni B2.
- 6) Učitel češtiny pro cizince (rodilý i nerodilý uživatel češtiny) by měl být poučen o charakteristice výchozího jazyka žáků a studentů.

Domnívám se, že k naplnění všech výše zmíněných požadavků bychom měli směřovat také v podmínkách speciálních škol pro neslyšící. O to více, že výčet požadovaných kompetencí učitele češtiny jako cizího jazyka není malý. Ba spíše naopak; charakterizuje pedagoga se značným rozhledem, jenž disponuje hlubokými znalostmi a dovednostmi.

My se bohužel stále nacházíme v situaci, kdy ještě nemáme dostatek plně kvalifikovaných, tj. obecně i speciálně pedagogicky, metodicky, didakticky a současně i lingvisticky a jazykově vybavených pedagogů. Tento stav jistě souvisí s historicky zakořeněným názorem majoritní společnosti na neslyšící, jejich jazyk, kulturu a vzdělávání. Ale i dnes – více než deset let od počátku ověřování bilingválního modelu vzdělávání – bychom vysokoškolský obor, který by připravoval své absolventy ve všech zmíněných oblastech najednou, jen těžko hledali. Učitelé jsou proto nuceni doplňovat si požadované kompetence, na které nebyli v rámci svého vysokoškolského studia připravováni, jinak. U slyšících pedagogů se nejčastěji jedná o lingvistické vědomosti a jazykové znalosti výchozího/preferovaného jazyka neslyšících žáků (ZJ), o znalosti interkulturní a sociokulturní a o oblast metodiky češtiny jako jazyka cizího.

Druhou specifickou skupinou těchto úvah tvoří neslyšící učitelé a asistenti, kteří v současnosti pracují především na školách hlásících se k bilingválnímu modelu vzdělávání. Ti by podle výše zmíněných požadavků měli po jazykové stránce disponovat komunikační kompetencí v češtině na úrovni B2 – tedy obtížnější úrovně maturitní zkoušky z cizího jazyka, což je (jak ostatně vyplývá z celého článku) úkol velmi obtížný. Ti, kteří požadovaného jazykového vzdělání – jak pro znakový, tak pro český jazyk – dosáhli, by současně měli nabýt hlubokých znalostí pedagogických, speciálně pedagogických, metodických a didaktických.

Závěr

Úvahy nad novým pojetím předmětu Český jazyk na speciálních školách pro sluchově postižené bilingválního typu nás v poslední době čím dál více přivádí k potřebě hlubší znalosti dokumentu Společný evropský referenční rámec pro jazyky, resp. popisu příslušných referenčních úrovní pro češtinu jako cizí jazyk. Studium těchto dokumentů a naše společné úvahy při přípravě a realizaci dvou pracovních workshopů jasně ukázaly, že zodpovězení všech otázek týkajících se možné modifikace příslušného dokumentu pro potřeby neslyšícího žáka ZŠ (a jeho učitele) klade vysoké nároky na práci všech, kteří by se tomuto cíli chtěli věnovat. Druhým nemalým úkolem je seznamovat se s obecnou metodikou výuky češtiny jako cizího jazyka a promýšlet specifika metodiky pro žáky s těžkou vadou sluchu. Velká část této práce čeká na samotné učitele, kteří by chtěli neslyšící žáky a studenty učit češtinu **skutečně** jako jazyk druhý/cizí.

Literatura:

- ČADSKÁ, M.; BIDLAS, V.; CONFORTIOVÁ, H.; TURZÍKOVÁ, M. *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A2*. Praha: MŠMT, 2005.
- HÁDKOVÁ, M. *Čeština z druhé strany aneb Čeština v roli jazyka nemateřského*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010.
- HÁDKOVÁ, M.; LÍNEK, J.; VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Praha: MŠMT, 2005.
- Nová maturita oficiálně. Cizí jazyk*. [online]. © 2010. [cit. 7. 7. 2011]. Dostupné z WWW: <<http://www.novamaturita.cz/cizi-jazyk-1404033464.html>>.
- POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010)*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 16. 7. 2011]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

-
- 1 Experimentální ověřování modelu bilingvního vzdělávání těžce sluchově postižených bylo na některých školách pro sluchově postižené zahájeno 1. září 2000 (u dětí předškolního věku byl experimentální model realizován ve speciálních školách v Brně a v Hradci Králové; u žáků 1. stupně byl model ověřován ve Speciálních školách pro sluchově postižené v Praze – Smíchově). (Potměšil, 2003, s. 197)
 - 2 Více k tomuto tématu viz článek R. Petráňové na s. 6.
 - 3 Jako vhodná forma doplňujícího studia učitelů se jeví obor Čeština jako cizí jazyk. Teoretické poznatky i praktické zkušenosti mohou pedagogové čerpat také ze sborníků vydávaných Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUCCJ).
 - 4 O dokumentu Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ) více viz s. 49.
 - 5 Dokument je přístupný také v on-line verzi: http://www.vuppraha.cz/_ramcove-vzdelavaci-programy. Rámcovým vzdělávacím programem v souvislosti s vzděláváním neslyšících se zabývá také A. Hudáková v článku na s. 52.
 - 6 Při koncipování maturitní zkoušky z češtiny u neslyšících studentů bylo přihlédnuto k názoru, že čeština je pro neslyšící druhý/cizí jazyk.
 - 7 Pro potřeby ZŠ zde mám na mysli úroveň A1 a A2.
 - 8 pro účely článku doplnila R. P.
 - 9 pro účely článku doplnila R. P.
 - 10 Mám tím na mysli pobyt v kolektivu, poslech rádia, televize apod.
 - 11 Více v publikaci Hádková a kol., 2005, s. 83–84.





III. ZKUŠENOSTI NESLYŠÍCÍCH PEDAGOGŮ S VÝUKOU ČEŠTINY

ZKUŠENOSTI NESLYŠÍCÍCH PEDAGOGŮ S VÝUKOU ČEŠTINY


V posledním, třetím oddílu tohoto sborníku přinášíme zkušenosti neslyšících pedagogů s výukou češtiny u neslyšících žáků. O své názory se s námi podělily **Bc. Zuzana Hájková** (učitelka češtiny na SŠ pro SP v Praze; externí spolupracovnice ÚČJTK FF UK v Praze), **Mgr. Radka Nováková** (bývalá učitelka češtiny na SŠ pro SP v Praze; interní pracovnice ÚČJTK FF UK v Praze), **Monika Novotná** (učitelka na 1. stupni ZŠ pro SP v Praze), **Mgr. Markéta Spilková** (učitelka češtiny na ZŠ a SŠ pro SP v Praze a Hradci Králové), **Mgr. Lucie Štefková** (bývalá učitelka češtiny na SŠ pro SP v Brně; pracovnice Střediska pro pomoc studentům se specifickými nároky na MU v Brně), **Markéta Zelenková** (učitelka na 1. stupni ZŠ pro SP v Praze). Záznamy rozhovorů v plném znění můžete zhlédnout v českém znakovém jazyce kliknutím na ikonu, nebo si jejich zkrácenou verzi v ČJ přečíst níže. Překlad z českého znakového jazyka do psané češtiny provedly Mgr. Helena Andrejsková a Bc. Kateřina Pešková.

1. Říká se, že neslyšící děti k češtině obvykle příliš dobrý vztah nemají. Čím si to vysvětlujete?

 **Monika Novotná:** Myslím si, že je to tím, že děti českým slovům často nerozumí, netuší, co znamenají, dokud jim jejich význam někdo nevysvětlí ve znakovém jazyce. Je tedy nezbytné vycházet při výuce ze znakového jazyka.

 **Markéta Spilková:** Nemyslím si, že by neslyšící děti vyloženě neměly rády český jazyk, některé k němu mají dobrý vztah. Jenže... Už v mateřské škole se děti učí slova, jejich mozek musí hodně pracovat, a když potom na základní škole přijde gramatika, pády atd., dítě už se začne takovému přívalu informací bránit. Dětský svět je hodně uvolněný, pokud děti něco chtějí udělat, udělají to, ale nemají rády, když jsou do něčeho nuceny. Když jsou takto nuceny něco se učit, je to ještě horší. Záleží na učiteli, zda umí děti motivovat, získat si je, a pak už to jde dobře.

Znám dost neslyšících, kteří mají rádi český jazyk.

 **Markéta Zelenková:** Je to hodně individuální, záleží například na rodině, ze které dítě pochází, dále na učiteli, zda umí dobře znakový jazyk. Pokud jej umí, může v něm dětem vysvětlovat český jazyk. Nestačí ale umět znakový jazyk, důležité je taky vědět, jak látku neslyšícím dětem vysvětlit, aby ji dobře pochopily. Musí tedy ukazovat nejenom hezky a jasně, taky musí neslyšící děti motivovat k dalšímu učení, zapojovat do výuky různé hry, vše, co přispěje k tomu, aby děti látku rychle pochopily. Když tohle všechno učitel zvládne, teprve potom může děti výuka češtiny začít bavit.


Důležité je, aby děti měly motivaci učit se český jazyk.

 **Lucie Štefková:** Základním problémem, o kterém stále hovoříme, je absence českého znakového jazyka u neslyšících dětí.

Neslyšící děti se většinou rodí do rodin slyšících, jejich rodiče obvykle český znakový jazyk neumí a komunikace mezi nimi není ideální. Když potom tyto děti nastoupí do školy, nemají první jazyk a najednou jsou „hoseny“ do gramatiky českého jazyka, chce se po nich, aby se naučily skloňovat a řadu dalších pravidel. Je toho na ně najednou moc. Nevědí, jak informace zpracovat, kam je zařadit. Po takové prvotní zkušenosti si vztah k českému jazyku hledají těžko. Proto je podstatné, aby neslyšící děti ovládaly znakový jazyk před tím, než se začnou učit český jazyk.

Druhá důležitá věc je motivace. Umět si k dětem najít cestu, ukázat jim, že český jazyk je také krásný jazyk. Postupně je přivést k tomu, aby si k českému jazyku vybudovaly vztah. Přestože budou vnímat český jazyk jako jazyk cizí, který není jejich vlastní, budou mít povědomí o tom, jaký český jazyk je, jaká jsou jeho pravidla a odlišnosti od českého znakového jazyka, a díky tomu se v českém jazyce zlepší.

2. Gramatika českého jazyka není jednoduchá... Co podle vaší zkušenosti neslyšícím (nejen) dětem v češtině nejlépe jde a na co naopak nejvíce narážejí?

 **Markéta Spilková:** Myslím, že je to individuální. Kdo si najde k českému jazyku vztah, zvládne se naučit úplně všechno.


Z mého pohledu je pro neslyšící děti největším problémem skloňování, protože je potřeba si zapamatovat, jak se koncovky slov mění. Neslyšící nemají změny zautomatizované, protože moc nečtou, nemají k četbě vztah. Nepamatují si, jak slova vypadají, jaké mají koncovky, musí se je naučit nazpaměť z nějaké tabulky.


Dalším úskalím je tvoření vět. Jednoduché věty děti zvládnou, umí vytvořit větu z podstatného jména, slovesa, ale souvětí nebo nějaký souvislejší text... to už je problém. Všimla jsem si, že děti nejsou schopny poznat, zda spolu dvě věty souvisí, nebo ne, zda na sebe navazují. Chybí jim cit pro český jazyk.

Při čtení slyšícím nedělá problémy, když se ve vyprávění na chvíli odbočí od tématu a pak se k němu děj opět vrátí. Pro neslyšící je takový text nesrozumitelný, ztratí se v něm, neví, co k čemu patří a o čem celé vyprávění je. Neslyšící potřebují, aby text byl psaný tak, jak jdou události za sebou, od začátku do konce, podobně jako když se

díváte na film, kde jdou scény chronologicky za sebou. Jakmile je v textu několik témat dohromady, neslyšící při jeho čtení neuspějí.

A teď k tomu, co je pro neslyšící snadné. Neslyšící obvykle nechybují v pravopise – tedy ti neslyšící, kteří mají bohatou slovní zásobu, hodně čtou a vědí, jakou mají různá slova grafickou podobu. To je jev, se kterým mají neslyšící oproti slyšícím menší potíže.


 **Markéta Zelenková:** Samozřejmě je to hodně individuální. Nejvíce problémů mívají děti s valencí, s pády a zvrtnými zájmeny, chybí jim pro to jazykový cit. Je toho víc, ale tohle jsou takové tři nejzákladnější problémy. Co jim naopak jde, je tvrdé a měkké „i/y“, s tím problém nemívají, to si pamatují dobře. V tom mají výhodu před slyšícími lidmi, kteří z mluvené podoby slova nepoznají, jaké je v něm „i/y“. Neslyšící vnímají slova jen vizuálně, takže si jejich podobu z textu (i třeba ze sms) pamatují. Hodně záleží na tom, jestli děti čtou.

 **Lucie Štefková:** Nemůžu říct, se kterým gramatickým jevem neslyšící obecně nemají problémy. Říká se, že neslyšící nemají problémy v pravopise s tvrdým a měkkým „i/y“, dále s psaním „s“ a „z“ na začátku slov. To ale platí u neslyšících, kteří mají dostatečnou slovní zásobu. Většina neslyšících však dostatečnou slovní zásobu nemá, u poloviny slov neví, jak je správně napsat, a dělá tedy při psaní chyby.

A co na druhou stranu způsobuje při výuce neslyšících problémy?

Neslyšící mají často problémy se správným užíváním zvrtných zájmen (se, si), dále s tvořením vět. Krátké věty nejsou tak složité, ale jakmile mají neslyšící napsat delší větu, už je to obtížnější. Jaké použít spojky, určit, která se do věty hodí, s tím už si moc nevědí rady. Vytvořit souvislý delší text je zkrátka problematické. Jako pedagog mám nejvíce zkušeností s výukou na střední škole, kde jsme se studenty často psali slohová cvičení a já jsem tyto jejich problémy viděla.


3. V současné době se stále více rozšiřuje výuka českého jazyka kontrastivní metodou. Máte s touto metodou vlastní zkušenosti? Jak jste při použití této metody ve výuce postupovali?

 **Markéta Spilková:** Mám vlastní zkušenost z výuky, kdy jsem vyučovala spolu se slyšící kolegyní. Kolegyně byla v naší dvojici odborníkem na český jazyk, já na český znakový jazyk – ve výuce jsme tedy reprezentovaly oba jazyky.


Při komunikaci ve třídě jsme obě používaly znakový jazyk, ale měly jsme to rozdělné tak, že když bylo potřeba psát něco na tabuli, dětem do sešitu atd., tedy používat český jazyk, měla to na starosti slyšící kolegyně, já jsem obstarala výklad ve znakovém jazyce. Využívání obou jazyků ve výuce češtiny bylo opravdu výborné. Díky tomu děti látku mnohem lépe chápaly. Nejvíc se nám osvědčilo, že když děti nerozuměly nějaké větě napsané na tabuli, přeložila jsem ji do znakového jazyka, vysvětlila jsem jim, co ta věta znamená a proč je napsaná právě tímto způsobem. Když potom měly před sebou jinou větu, věděly, jak na to, díky příkladu ve znakovém jazyce.

Český znakový jazyk jsme také ocenily při psaní různých popisných textů, např. při popisu prostoru, kde je potřeba používat hodně předložek atp. Osvědčilo se nám, že si děti popis připravily nejprve ve znakovém jazyce. Při psaní textu potom stačilo, když jsme jim řekly, aby si vzpomněly, jak text vypadal v českém znakovém jazyce, jak například začínal. Děti si uvědomily, že například začaly „V rohu je...“ a už věděly, jak mají v psaní pokračovat.

Je to opravdu velká výhoda, když se ve výuce pracuje s oběma jazyky.

 **Radka Nováková:** Učila jsem také ve spolupráci se slyšící kolegyní. Slyšící učitelka měla na starosti český jazyk, to znamená jeho psanou formu a opravování českého jazyka u studentů v hodině. Já jsem zase měla na starosti propojení jejího výkladu se znakovým jazykem a překládání z češtiny do znakového jazyka. Občas jsme postupovaly tak, že já jsem nejprve něco ukázala ve znakovém jazyce a kolegyně to potom napsala na tabuli v češtině. To, co jsme považovaly za důležité, jsme tedy nejprve ukázaly ve znakovém jazyce a potom napsaly na tabuli, co tomu v češtině odpovídá. Tak si studenti obě informace propojili a snáze zapamatovali.

Myslím, že je to takto smysluplné, kontrastivní metoda se dnes stále více prosazuje. Ale třeba za takových pět let, kdy budeme moci pozorovat výsledky, uvidíme, nakolik je tato metoda úspěšná...


 **Lucie Štefková:** S výukou českého jazyka kontrastivně k českému znakovému jazyku jsem se setkala poprvé až na vysoké škole, kde jsem měla možnost získat informace o českém znakovém jazyce, porovnávat ho s češtinou a uvědomovat si rozdíly. Tuto metodu můžu pro výuku českého jazyka neslyšících opravdu doporučit.

Učitel vysvětlí nějaký gramatický jev nejprve na českém znakovém jazyce a díky tomu ho pak neslyšící studenti v češtině mnohem lépe pochopí. Například když probíráme předložky – nejdříve vysvětlíme studentům v českém znakovém jazyce, co jsou to předložky, jak vypadají a jakou mají funkci, a potom se zaměříme přímo na předložky v českém jazyce, a studenti už o nich mají obecnou představu. Nebo když studenty učíme podmínkové věty... Ukážeme příklad v českém znakovém jazyce a vysvětlíme, že tento jev signalizuje ve znakovém jazyce zdvižené obočí.

Nejdříve vysvětlíme, jaké prostředky pro vyjádření podmínky máme ve znakovém jazyce, potom se vrátíme k tomu, jak vypadá stejný jev v českém jazyce a studenti díky tomu lépe pochopí jeho užití ve větě. Dalším příkladem užití kontrastivní metody může být vysvětlování různých frází, porovnávání frází v českém znakovém jazyce a v českém jazyce.

Z vlastní zkušenosti mohu říci, že porovnávání obou jazyků je při výuce českého jazyka moc důležité.


4. Učitelé vymýšlejí všelijaké aktivity, aby děti k učení více motivovali. Vybavujete si něco, co se vám ve výuce osvědčilo nebo co studenty obzvlášť bavilo?

 **Markéta Zelenková:** Je samozřejmě důležité umět se na děti „napojit“. Ve chvílích, kdy jsou děti unavené, nebo už je látka přestává bavit, pozměním trochu výuku a zařadím nějakou oddechovou činnost.


Asi nejčastější odpočinkovou aktivitou jsou soutěže. Hrajeme například hry, kdy si děti procvičují nová slova, která jsme se naučili. Tohle opakování děláme průběžně, aby si děti slova zapamatovaly. Napíši na tabuli slovo „auto“, ale pozměním pořadí písmen, například na T-O-A-U. Děti mají za úkol slovo napsat na papír správně, nebo ukázat znak, který tomu slovu, které jsem myslela, odpovídá. Kdo první odpoví správně, tomu křídou napíšu na lavici čárku jako jeden bod. Ostatní děti žádný bod nemají. Tohle je hra, kdy všichni zpozorní a snaží se co nejdříve odpovědět.


Nebo hrajeme hru, kdy jim prozradím, co napsané slovo na tabuli znamená, například, že slovo napsané na tabuli znamená pondělí, ale je napsané špatně – třeba I-P-O-U. a žáci mají za úkol napsat slovo správně. Tohle je taky hodně baví.

Někdy dětem rozdám napsané české věty a ony je mají za úkol přečíst a pak vysvětlit, co ta věta znamená. Když vidím, že ztrácím jejich pozornost, nechám je to předvést v pantomimě. To se potom můžou přetrhnout. Začnou vymýšlet, jak co předvedou, a je vidět, že je to mnohem víc baví. Díky tomu jsou soustředěnější a více si toho zapamatují.


 **Monika Novotná:** Uvedu příklad z našich hodin. Děti hodně baví hra, kdy hláskuji prstovou abecedou pomalu nějaké slovo. Začnu například hláskovat slovo, které začíná písmenem „P“, a děti se hned po prvním písmenku hlásí: „Je to pes?“, potom přidám „A“ a děti vidí, že tam není „E“, říkám jim: „Pozor, je to jiné slovo.“, tak zase hádají: „Je to panenka?“ „Ne, není to panenka“, a tak pokračujeme dál. Když se jedná o slovo složené například jen ze tří písmen, je to docela jednoduché, u druhého písmene už většinou vědí. U třípísmenných slov je to lehké, i čtyřpísmenná zvládnou, ale pětípísmenná slova už jsou obtížná. U delších slov někdy použiji obrázek. Tahle hra děti hodně baví. Chtějí všechno uhodnout hned, tak se je snažím brzdit, aby pomalu vnímaly, co hláskuji, a teprve potom se hlásily.

Všechny hravé aktivity a soutěže děti hodně baví. Když občas nastane v hodině nějaká prodleva, vždycky se mě děti ptají, jestli teď přijde nějaká soutěž.

 **Markéta Spilková:** Na druhém stupni jsme v češtině využívali například dramatizaci textu, nebo jsem převyprávěla ukázkou z knihy ve znakovém jazyce a děti to hned bavilo. Pak už věděly, o čem text je, a snáze se jim četl. Nebo jsem naopak chtěla po dětech, aby mi text převyprávěly ve znakovém jazyce ony. To se pak divily, že jim to nejde, a smály se tomu, ale líbilo se jim to.

 **Radka Nováková:** Neučila jsem český jazyk sama, ale se slyšící kolegyní. Pamatuju si, že jsme například v literatuře pracovali se scénářem k divadelní hře o Donu Juanovi a zkoušeli jsme si na tohle téma zahrát ve výuce takovou malou divadelní scénku. Jeden člověk představoval Dona Juana, druhý vypravěče a měli za úkol přeložit text z této divadelní hry do českého znakového jazyka a naučit se jej, aby pak scénku mohli zahrát.


Po této aktivitě následovala cvičení zaměřená na pravopis českého jazyka. Tohle studenty bavilo. Obecně studenty vždycky víc bavilo, když jsme spojili výuku českého jazyka s něčím praktickým, např. hrou, nějakou aktivitou, názornou ukázkou apod.


 **Lucie Štefková:** Také mám dobrou zkušenost s dramatizací, v literatuře studenty hodně baví interpretovat různé texty formou divadelních scének.


Na to, co se mi ve výuce osvědčilo a povedlo, byste se asi museli zeptat mých studentů. Výsledky z výuky nejsou vidět hned, ale až po několika letech, když se učitel podívá na texty, které jeho žáci píší, a z toho může poznat, co je naučil.


Samozřejmě jsem několikrát zažila dobrý pocit bezprostředně po skončení výuky, když se mi podařilo naučit žáky nějakou konkrétní věc. Studenti nejsou hloupí, rychle pochopí, co je učím, důležité ale je, jestli to, co se v hodině naučili, používají v praxi. Když to nepoužívají, zase to zapomenou. Úspěch při učení se jazyka se dostává právě tehdy, pokud žák používá to, co se ve škole naučil.

5. Dnes už stále více neslyšících začíná vyučovat češtinu, ať už sami, nebo ve spolupráci se slyšícím kolegou. Co byste doporučili takovému začínajícímu učiteli češtiny? Jak by měl postupovat?

 **Markéta Spilková:** Záleží na konkrétní situaci. Když ředitel školy rozhodne, že ten který učitel bude učit český jazyk, nezbývá mu než se do toho s trochou sebezapření pustit a začít si k češtině hledat cestu. Nemyslím tím ale, že učit může jít kdokoli. Každý musí sám zvážit, zda takovou práci zvládne, zda český jazyk dostatečně ovládá a rozumí mu, zda k němu má vztah, zda má jazykový cit. Na tyto otázky si každý musí odpovědět sám, každý musí znát své vlastní možnosti. Pokud se na to cítí, může takovou práci dělat, ale že by někdo bez předchozího přemýšlení šel rovnou učit, to nejde. Každý neslyšící učitel si musí říct, zda je, nebo není schopen učit český jazyk.

 **Radka Nováková:** Myslím, že je důležité, aby neslyšící učitel vycházel z vlastní zkušenosti. Tedy z toho, co jemu samému dělalo v češtině problémy. Na to by se měl ve výuce zaměřit. Materiály jsou nejlepší co nejvíce vizuální, přehledné a jasně srozumitelné. Protože podle mého názoru si to tak studenti snáze zapamatují.


 **Markéta Zelenková:** Novému kolegovi bych určitě řekla, že nemá redukovat informace, které dětem předává. Vysvětlila bych mu, že má postupovat tak, že nejdříve vybere informace základní, které dětem vysvětlí, a potom, když je děti pochopí a naučí se je, může na tyto informace postupně nabalovat další, učit děti nová slova, věty a tak dále. Nemůžu ale dát kolegovi seznam toho, co má ve třídě učit, protože děti jsou hodně rozdílné a musí se k nim přistupovat individuálně.


 **Lucie Štefková:** Neslyšícímu učiteli bych doporučila, aby měl skutečně dobré vzdělání a znal různé souvislosti, a to proto, že děti se při výuce velmi často ptají na něco, co s konkrétní látkou přímo nesouvisí a učitel jim musí být schopen odpovědět, nesmí ho taková otázka zaskočit. Učitel musí umět na takové situace reagovat, dokázat rychle daný jev vysvětlit a uvést dostatek příkladů. První důležitá věc tedy je, že neslyšící učitel musí být dobře vzdělaný.

Další věc je, že učitel musí být pro děti vzorem, ukázat jim, že má k českému jazyku vztah, že ho považuje za zajímavý a přínosný. Když děti vidí, že někdo jiný, kdo je taky neslyšící, má k českému jazyku pozitivní vztah, motivuje je to k učení.


Někteří kolegové tvrdí, že neslyšící se český jazyk stejně nemohou naučit perfektně, a ať se z něj tedy naučí jen nějaké základní věci. Myslím si, že by se nic takového říkat nemělo, motivace by měla být pozitivní, ze strany učitele by děti měly cítit podporu. Učitel by měl žákům říkat, ať si z nezdaru nic nedělají a snaží se dál. Nikdy nevíme, jakého máme před sebou žáka, jak je chytrý, jak moc třeba bude v češtině úspěšný. Díky pozitivní motivaci i samotné dítě časem začne mít k učení se českého jazyka pozitivní přístup.


6. Jak by podle vás mělo vypadat další vzdělávání neslyšícího pedagoga?

 **Lucie Štefková:** Neslyšící pedagog by měl znát český jazyk i český znakový jazyk do hloubky a umět tyto jazyky mezi sebou porovnat. V každém případě by se měl dál vzdělávat, chodit na kurzy, získávat informace, rozšiřovat si obzory. Dále by se měl zajímat o nové metody výuky a rozšiřovat je o vlastní nápady, návrhy, obměny, zlepšení atd. Důležitou součástí vzdělávání jsou také pravidelná setkání s dalšími kolegy, vyměňování si zkušeností a názorů, to je pro pedagoga také velkou pomocí.


 **Monika Novotná:** Neslyšící učitel by měl kromě příslušného vzdělání v předmětu, který vyučuje, chodit také na různé vzdělávací kurzy – učit se třeba, jak spolupracovat se slyšícím pedagogem a jak se s ním ve výuce doplňovat – a hledat si informace také z jiných zdrojů, např. z internetu nebo z knih. Na základě nových informací, které získá, by měl průběžně měnit svou výuku. V případě, že narazí ve výuce na nějaký problém – třeba se mu nedaří vysvětlit nějakou látku – je důležité, aby o tom diskutoval s ostatními kolegy a snažil se přijít na to, v čem je problém, a najít co nejlepší řešení, aby děti látku nakonec pochopily.

Je důležité, aby se učitel ve své výuce stále zlepšoval. Nemůže se spokojit s tím, že má vystudovanou školu, a pak už nic nedělat. Musí se dále vzdělávat.

 **Radka Nováková:** Další vzdělávání se netýká jen neslyšících učitelů. Platí to i pro slyšící učitele, i ti se musí po dokončení vysoké školy dále vzdělávat. Měli by sledovat, co je v jejich oboru nového. Například bych jim doporučila, aby se zajímali o úspěšné metody výuky, které se používají ve školách pro neslyšící v cizině. Nebo aby se inspirovali metodami výuky cizích jazyků, například angličtiny, setkávali se se svými kolegy učiteli a sledovali nové trendy ve výuce cizích jazyků. Také se mohou sami pokoušet vymýšlet různé jiné metody výuky, aby neučili stále stejně a monotónně. Tohle je, jak si myslím důležité.

 **Markéta Spilková:** Další vzdělávání neslyšícího učitele by mělo probíhat pořád a nemusí to být vzdělávání zaměřené pouze na český jazyk. Může se vzdělávat i ve všech možných jiných oborech. Důležité je, že jeho mozek pracuje a získává nové informace, poznatky, souvislosti.

7. V bilingválním systému výuky je časté, že ve třídě společně vyučují dva pedagogové – slyšící a neslyšící. Máte zkušenost s tímto typem výuky? Jak by měla vypadat taková spolupráce?

 **Markéta Spilková:** Při spolupráci slyšícího a neslyšícího učitele je důležitá především úcta jednoho učitele k druhému. Jakmile k sobě učitelé nemají úctu, nemůže spolupráce fungovat, celé se to zhroutí.

Učitelé musí být na stejné úrovni. Slyšící učitel nemůže považovat svého neslyšícího kolegu hloupějšího, znevýhodňovat ho, neslyšící učitel by zase neměl přistupovat ke slyšícímu učiteli, který neumí dobře český znakový jazyk, jako k někomu, kdo je mu ve výuce na obtíž, a upozadovat ho.


Pochopitelně je velkou výhodou, když oba učitelé komunikují ve znakovém jazyce, veškerá domluva je mnohem rychlejší. Neslyšící musí ovládat český jazyk, což je důležité nejen kvůli domluvě se slyšícím učitelem. Domnívám se, že oba učitelé – slyšící i neslyšící – by měli být kompetentní v obou jazycích.

Neslyšící je schopen lépe poznat, když děti něčemu nerozumí, a má v zásobě další příklady, na kterých to vysvětlí. Je schopen zpozorovat ve výrazu dětí i nepatrný náznak nepochopení a dokáže na něj rychle reagovat.

Děti se musí naučit respektovat ve třídě oba učitele, neobracet se stále pouze na neslyšícího učitele jako na svého oblíbence (jen proto, že je také neslyšící), ale spolupracovat i s učitelem slyšícím. Když se děti obracely pořád na mne, snažila jsme se odvrátit pozornost od sebe ke slyšícímu učiteli, upozornit, že je tu někdo, kdo je na otázky českého jazyka větším odborníkem než já. Musela jsem komunikaci ve třídě trochu řídit, rozhodně ale ne tak, že bych strhávala pozornost na sebe.

S přípravami na výuku mám takovou zkušenost, že je po domluvě zpracovávala slyšící kolegyně. Domluvily jsme se tak proto, že já jsem nestudovala český jazyk, mám vzdělání jiného směru. Probíranou látku jsem vysvětlit zvládla, ale metodiku a konkrétní postup musela vymyslet ona, to já neznám. Kolegyně dala dohromady obsah výuky, potom mě se svým plánem seznámila a já jsem pak zase byla více aktivní ve třídě. A to i proto, že kolegyně si nebyla až tak jistá svým projevem ve znakovém jazyce a ve mně měla jistotu, že děti budou všemu stoprocentně rozumět. Samozřejmě to nebylo tak, že bych se na přípravách nepodílela vůbec, to ne. Kolegyně mě například požádala, abych vyhledala obrázky, nebo připravila pro děti novou slovní zásobu, abych vymyslela nějakou hru související s českým jazykem. To byla moje část přípravy, ale nepracovala jsem na metodickém postupu.

Na závěr bych shrnula: Oba učitelé musí mít zájem a odhodlání něco děti naučit, a nejen naučit, ale mít k nim i pěkný vztah. Dále je třeba zajímat se o český jazyk a o to, jak ho vyučovat. A pokud i oba učitelé ovládají znakový jazyk, spolupráce ve výuce bude fungovat.

 **Lucie Štefková:** Vlastní zkušenost s výukou ve dvojici spolu se slyšícím kolegou zatím nemám, můžu k tomu říct pouze to, jak si takovou spolupráci vyučujících představuji.


První podmínkou fungující spolupráce je úcta jednoho učitele k druhému a vzájemný respekt. Nevraživost mezi pedagogy není na místě, společným cílem mají být dobré výsledky ve výuce.

Ve vztahu k dětem by měl být učitel autoritou, to určitě ano, zároveň by s nimi měl mít přátelský vztah. To neznamená být na děti příliš měkký, nedůsledný, nechávat jim přílišnou volnost. Při výuce bez systému a pravidel by se asi děti moc nenaučily. Ideální je najít rovnováhu mezi oběma přístupy, být někde uprostřed.

K přípravě na výuku: Často je to tak, že přípravy dělá slyšící učitel a asistent /druhý učitel má místo příprav volno. Takhle by to podle mého názoru být nemělo. Na přípravě by měli pracovat oba, domlouvat se. Souhlasím s tím, že slyšící pedagog bude mít na starosti vysvětlení nějakého gramatického pravidla českého jazyka – je to koneckonců jeho jazyk, který používá od narození, ale neslyšící by si měl to samé připravit ve znakovém jazyce. Na příkladech z českého znakového jazyka konkrétní jev vysvětlit a pak dát prostor slyšícímu učiteli, aby stejné jevy uvedl na příkladech v českém jazyce. Propojit oba jazyky ve výuce a spolupracovat, to je velice důležité. Ale aby veškeré přípravy zpracoval slyšící a neslyšící čekal, co od kolegy dostane, a pak podle toho učil, to podle mě není dobrý nápad.

Další věc je, že někdy, když děti ve třídě nejsou na stejné mentální úrovni, asistent je automaticky „přiřazen“ k těmto dětem a druhý učitel se věnuje jen zbytku třídy. Tak by to také být nemělo. Učitelé mají mít ve třídě stejnou funkci, i tady by se měli u dětí rovnoměrně střídát.


Spolupráce ve třídě by mohla být rozdělená například tak, že slyšící učitel by měl na starosti výklad gramatiky a procvičování psané češtiny. A mohl by využívat různé technické pomůcky, počítač, chat..., opravovat chyby v textech atd. a učit děti komunikovat písemně. Neslyšící učitel by měl na starosti výklad v českém znakovém jazyce a také o znakovém jazyce, uváděl by různé příklady a další věci. Ale mělo by to být tak, že oba mají ve třídě stejné postavení.

 **Radka Nováková:** Důležité je, aby slyšící učitel uměl aspoň základy znakového jazyka, aby spolu mohli vzájemně komunikovat, a naproti tomu neslyšící učitel, aby uměl aspoň základy českého jazyka. Nemusí jej ovládat perfektně, ale měl by rozumět českému textu a umět v písemném projevu rozpoznat chyby. To je základ, který potřebují pro svou spolupráci.

Spolupráce obou učitelů by měla být rovnocenná a měli by se vzájemně respektovat. Jejich vzájemná spolupráce a přitom rozdílné kompetence jsou také důležitým vzorem pro děti. Děti chápou, že jeden učitel jim látku vysvětluje v českém jazyce a druhý ve znakovém jazyce a že se tyto jazyky nijak chaoticky nemíchají. Důležité je, aby spolupráce obou učitelů byla plynulá, aby na sebe vzájemně navazovali na základě společné dohody. Měli by na sebe být vzájemně napojeni a komunikovat v hodinách prostřednictvím jemných signálů.

Co se týče příprav na výuku, lepší je, aby se na nich podíleli společně. Pokud bude hodina zaměřena více na procvičování českého jazyka, měl by osu přípravy zpracovat slyšící učitel a poté ji dát k nahlédnutí a konzultaci neslyšícímu učiteli. Ten se na přípravu podívá ze svého pohledu, z pohledu neslyšícího, a dokáže posoudit, zda bude výklad pro neslyšící žáky srozumitelný nebo ne a může svému kolegovi poradit, co by měl případně upravit. A obráceně – pokud připravuje materiál na hodinu neslyšící učitel, měl by jej konzultovat se slyšícím učitelem a nechat si od něj poradit. Práce na přípravě by měla být rovnoměrná.

I ve vztahu k prostředí školy by měla být pozice slyšícího a neslyšícího učitele rovnocenná. Pokud například potřebuje slyšící rodič konzultaci s učitelem ohledně českého jazyka, měl by být vždy přizván tlumočnick, aby i neslyšící učitel získal všechny informace a mohl se do konzultace zapojit stejnou měrou jako slyšící učitel. Stejně tak obráceně, pokud by na konzultaci přišel neslyšící rodič, měl by být přítomen tlumočnick, aby se mohl plně zapojit i slyšící učitel. Nemělo by to probíhat tak, že by slyšící učitel komunikoval se slyšícími rodiči bez přítomnosti svého neslyšícího kolegy, nebo že by neslyšící učitel naopak komunikoval s neslyšícími rodiči bez účasti slyšícího učitele. Vždy by měli být přítomni oba a také tlumočnick.

 **Zuzana Hájková:** Kdybych měla mluvit o pravidlech spolupráce mezi slyšícím a neslyšícím pedagogem ve výuce a o tom, co je podle mého názoru správné, řekla bych především, že učitelé musí být na stejné úrovni. Neslyšící nemá být podřízený slyšícímu učiteli, nebo naopak. Musí se vzájemně respektovat jako osoby i jako mluvčí jiných jazyků – českého jazyka na straně jedné a českého znakového jazyka na straně druhé.

Dále by měli být jednotní v názorech na výuku. Neříkám, že se musí shodnout vždy a na všem, ale měli by zastávat stejné názory v přístupu k výuce. Například oba by měli respektovat to, že český jazyk není mateřským jazykem jejich neslyšících žáků.

Také spolu musí umět spolupracovat. Např. když při výuce jeden učitel něco říká, druhý mu nebude do jeho projevu skákat, to by bylo pro studenty nepřehledné. Učitel počká, až jeho kolega domluví, a pak si vezme slovo. Umění spolupracovat se projevuje i tehdy, když je potřeba rychle reagovat na nějakou situaci a udělat nějakou změnu. Díky tomu, že se s kolegou navzájem známe, dokážeme se domluvit způsobem, který studenti ani nezaregistrují.

Do spolupráce také spadá trpělivost – umět dát tomu druhému prostor, aby mohl studentům v klidu říct, co potřebuje. Tím se dostáváme k tomu, že důležitou podmínkou je, aby slyšící učitel ovládal znakový jazyk. Jako je nezbytnou podmínkou znalost českého znakového jazyka u slyšícího učitele, stejně tak neslyšící učitel musí ovládat jazyk český. Při výuce je ale garantem českého jazyka slyšící, neslyšící učitel zodpovídá za to, že probíraná látka bude vysvětlena neslyšícím studentům ve znakovém jazyce jasně a srozumitelně. Každý má tedy na starosti něco jiného, postavení učitelů je ale rovnocenné a vzájemně se ve výuce doplňují.

Další pravidlo, nebo spíš můj názor: Je běžné, že jakmile si mají neslyšící vybrat, na koho se budou dívat, od koho budou přijímat informace, vyberou si neslyšícího a na slyšícího se nesoustředí. Myslím si, že neslyšící pedagog by se měl umět upozadit, dát prostor i slyšícímu kolegovi a nestrhávat na sebe veškerou pozornost. Zodpovědní za výuku jsou oba učitelé a i slyšící učitel musí mít dostatek možností komunikovat se studenty. Neslyšící učitel by se tedy neměl příliš zviditelňovat a ve výuce by měl panovat mezi učiteli vzájemný respekt.

Naše zkušenost s rozdělením si úkolů mezi sebou je taková, že já mám v naší dvojici více na starosti literaturu. Vybírám například texty, aby nebyly moc jazykově náročné a hodily se jazykovou úrovní pro naše studenty. Poté vymyslím otázky, které testují porozumění textu. Toto je tedy především moje práce: připravit materiály na literaturu. Různá cvičení na procvičování českého jazyka pak vymýšlí a vytváří můj slyšící kolega.

Příprava na výuku probíhá vždy den předem a vypadá tak, že se po vyučování domlouváme, co budeme učit následující den. Domluvíme se, kdo co udělá, a každý si svou část přípravy zpracuje doma. Na tom, co budeme učit následující den, se domlouváme vždy osobně. Na začátku jsme se sice domlouvali přes e-mail, ale nevyhovovalo nám to. Dlouho trvalo, než jsme se na něčem dohodli, osobní rozhovor je lepší, nedochází k nejasnostem.

Testování a hodnocení studentů vypadá takto: Já mám na starosti udělat první vyhodnocení testů z literatury, poté hodnotíme test ještě společně kolegou. Opět osobně, nikoliv po e-mailu, tedy tak, že si nad testy sedneme a debatujeme o tom, zda kolega souhlasí s mým hodnocením, nebo má jiný názor a tak podobně. Testy z českého jazyka zase jako první hodnotí kolega a opět je spolu konzultujeme. Znamky a jiná rozhodnutí děláme společně.

SEZNAM UČEBNÍCH MATERIÁLŮ

- ANTOŠOVÁ, J.; CLAUß, A.; JÄGER, D.; PAZDEROVÁ, P.; TIŠEROVÁ, P. *Třesky plesky, uč se česky!* Dresden: Sächsisches Staatministerium für Kulturs, 2007.
- AUFDERSTRASSE, H. *Themen neu 1*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1999.
- BISCHOFOVÁ, J.; HRDLIČKA, M. *Čeština pro cizince a azylanty B1*. Brno: SOZE, 2005.
- CÍCHA HRONOVÁ, A; ŠTINDLOVÁ, B. a kol.: *Učíme se (nejen) česky*. Praha: Střední škola, Základní škola, Mateřská škola, Výmolova 169, Praha 5 – Jazykové centrum Ulita, 2011.
- CONFORTIOVÁ, H.; KREJČOVÁ, M. *Mluvíme česky I*. Praha: Karolinum, 1996.
- ČERVINKOVÁ HOUŠKOVÁ, K. a kol. *Čtení s porozuměním I a II*. [CD-ROM]. Hradec Králové: SPgŠ, 2009.
- HÁDKOVÁ, M. *Čeština pro cizince a azylanty A1, A2*. Brno: SOZE, 2006.
- HOLÁ, L. *Česky krok za krokem 2*. Praha: Akropolis, 2009.
- HOLÁ, L. *New Czech Step by Step*. Praha: Akropolis, 2008.
- HOLUB, J. *Czech for beginners*. Jinočany: H&H, 1991.
- HRDLIČKA, M. *Čeština pro cizince a azylanty B2*. Brno: SOZE, 2005.
- HRONOVÁ, A. a kol. *Přísloví očima sluchově postižených studentů*. [CD-ROM]. Praha: Speciální školy pro sluchově postižené, Praha 5 – Radlice, 2005.
- HRONOVÁ, A.; KOSINOVÁ, B.; SPILKOVÁ, M. *Český jazyk v legendách*. Praha: Jazykové centrum Ulita při SŠ, ZŠ, MŠ pro SP, Výmolova 169, Praha 5, 2008.
- HRONOVÁ, K.; TURŽÍKOVÁ, M. *Čeština pro cizince*. Plzeň: Fraus, 1998.
- HUDÁKOVÁ, A. a kol. *Česká slovesa: Multimediální uživatelská příručka pro všechny Čechy, kteří češtinu neslyší*. [DVD] Praha: Jazykové centrum Ulita při SŠ, ZŠ, MŠ pro SP, Výmolova 169, Praha 5, 2007.
- MACUROVÁ, A.; HOMOLÁČ, J.; SCHVABIKOVÁ, A.; VAŇKOVÁ, I. *Umíme číst a psát česky. Učebnice češtiny pro neslyšící*. Praha: Divus, 1998.
- MACUROVÁ, A.; HUDÁKOVÁ, A.; OTHOVÁ, M. *Rozumíme česky. Učebnice pro neslyšící*. Praha: Divus, 2003.
- MACUROVÁ, A.; OTHOVÁ, M. a kol. *Čeština pro neslyšící: Zvýšení kompetence neslyšících ve čtení a psaní češtině*. [CD-ROM] Praha: FRPSP, 2007.
- NOVÁKOVÁ, R.; TIKOVSKÁ, L. *Vizualizace prostoru a klasifikátory v českém znakovém jazyce – praktická cvičení*. [DVD]. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- POLDAUF, I.; ŠPRUŇK, K. *Čeština jazyk cizí*. Praha: SPN, 1968.
- REŠKOVÁ, I.; PINTAROVÁ, M. *Communicative Czech (Intermediate Czech)*. Tvarožná u Brna: Rešková, 2004.
- ŠÁRA, M.; ŠÁROVÁ, J.; BYTEL, A. *Czech for English Speaking Students*. Praha: SPN, 1978.
- ŠTINDL, O. *Easy Czech Elementary*. Praha: Akronym, 2008.
- ŠTINDLOVÁ, B. a kol. *Česky v Česku*. Praha: Akropolis, 2008.
- ŠVEHLOVÁ, J. *Čítanka III pro ZŠ pro sluchově postižené*. Praha: Septima, 1997.

ČEŠTINA

VE VÝUCE NESLYŠÍCÍCH

– elektronický sborník –

Soubor článků sebraných k příležitosti
ukončení lektorského kurzu
pro pedagogy



© Střední škola, Základní škola, Mateřská škola pro sluchově postižené, Výmolova 169,
Praha 5, 150 00 – Jazykové centrum Ulita, 2011.



Praha & EU: Investujeme do vaší budoucnosti.
Projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem.

Toto dílo je neprodejně. Lze ho on-line stáhnout na www.vymolova.cz

Rozsah díla: 100 stran

Formát A4.

© Střední škola, Základní škola, Mateřská škola pro sluchově postižené, Výmolova 169,
Praha 5, 150 00 – Jazykové centrum Ulita, 2011.

©Grafický design a sazba: Hedvika Marešová

ISBN: 978-80-87526-05-7