

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 nabytí 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 strukturálních 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: rozdíly 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 rozdílností 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 nejproblematičtější, 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 východisek 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. Wilbuřová (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

Ovládnutí 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 neovokální (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 vyhýbat 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 chápeme jako jazykový systém vytvářený v procesu učení žákem/studentem cizího jazyka: je to tedy nějaká redukovaná 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 koupil / 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 jelí 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 *mit* – *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 koupil, já bude koupila, ty bude chodit* apod. Jeho užití v konstrukcích podobného typu má své oprávnění: z výrazů bez osobního zájmena, tj. *včera koupil, 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 vztažené pouze k dané problematice. Vyjadřování času v češtině souvisí v různé

miře 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 nezákladnější? V čem jsou český znakový jazyk a čeština v tomto ohledu nejvíc „jiné“, vyplynulo částečně už z uvedených příkladů. Ve shnutí 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

Kontrastní 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. Okrouhliková.
- 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.; PETŘIČKOVÁ, 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.
- MATHESIUŠ, V. *Nebojte se angličtiny. Praktický průvodce jazykem*. Praha: H+H, 2001.
- NĚMEC, I. *Odráz 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 BRADARIĆ-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.
- ZYKOVÁ, 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 jazykové 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, většinou 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 kompetenční 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. Selzmann (1996, s. 106): v souvislosti s úvahou o lexikálních systémech různých jazyků uvádí, že „... by většina lingvistů souhlasila s tím, že každou neobdobnou výpověď můžeme s rozumnou přesností vyjádřit v každém jazyce, i když ne doslova.“
- 17 K využití kontrastivního pohledu na dva jazyky v teorii překlada 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 jazykové 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 nepřítomnou formou přítomného času situovány do minulosti / budoucnosti právě jen časovým výrazem, např. ve výpovědích (časově ukotvených v březnu 2011) Napřezrok děláme 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. Čícha 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 lečtěmz opačná (a do jisté míry srovnatelná se situací slyšících cizinců učících se češty): jako první v pořadí zvládá věku přiměřený metajazyk, operativní užívání jazyka přichází až jako druhé v řadě.
- 31 Při náviku jejich tvoření opřeném o učitelovy instrukce je podle mého názoru ke zvažování, zda při výuce (psané) češtiny pro neslyšící nevztít v úvahu (pokud bychom ovšem chtěli klást důraz spíše na smysluplné užívání češtiny než na formální bezchybnost) jistou „redukci“ 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.