

VÝUKA
ČESKÉHO JAZYKA
PRO ŽÁKY
SE SLUCHOVÝM
POSTIŽENÍM

—
ČEŠTINA
JAKO
DRUHÝ JAZYK

2. část

METODICKÁ PODPORA PRO UČITELE



Národní ústav
pro vzdělávání



**VÝUKA
ČESKÉHO JAZYKA
PRO ŽÁKY
SE SLUCHOVÝM
POSTIŽENÍM**

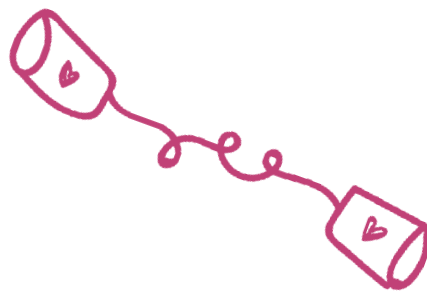
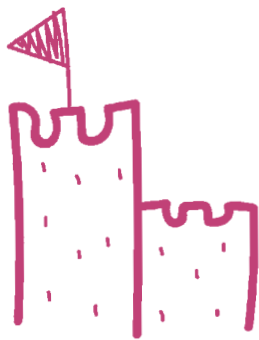
—
**ČEŠTINA
JAKO
DRUHÝ JAZYK**



2. část



METODICKÁ PODPORA PRO UČITELE



Obsah

Úvod	5
Jazykovědná terminologie a výuka češtiny pro neslyšící Anna Cíchová Hronová – Marie Komorná	7
1 Český znakový jazyk a výuka češtiny u neslyšících žáků Marie Komorná	10
2 Specifika výuky gramatiky u neslyšících žáků Hana Prokšová – Barbora Štindlová – Anna Cíchová Hronová	21
3 Rozvoj čtenářských dovedností u neslyšících žáků Kateřina Vodičková	73
4 Rozvoj dovedností psaní u neslyšících žáků Marie Boccou Kestrňanková	88
5 Čtení a psaní: komentovaná ukázka propojení obou dovedností ve výuce Kateřina Vodičková	106
6 Sociokulturní kompetence ve výuce neslyšících žáků Marie Komorná – Žofie Nedbalová	118
Seznam použité literatury	130



Publikace vznikla na základě odborné spolupráce Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV) a Asociace neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel (ASNEP).



Publikace je vydána v tištěné i elektronické podobě. V elektronické podobě jsou všechny její části opatřeny překladem do českého znakového jazyka zde: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=15563>



Elektronickou podobu publikace lze načíst prostřednictvím tohoto QR kódu.

Anna Cíhová Hronová, Marie Boccou Kestránková, Marie Komorná,
Žofie Nedbalová, Hana Prokšová, Barbora Štindlová, Kateřina Vodičková

Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení
a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2019.

ISBN 978-80-7481-241-5

Úvod

Předkládaná publikace vznikla v rámci úkolu Národního ústavu pro vzdělávání, jehož cílem je vytvořit **systém metodické podpory** pro učitele předmětu Český jazyk, kteří vyučují žáky se sluchovým postižením. Publikace nazvaná ***Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk (2. část)*** je druhým výstupem tohoto úkolu.

V předcházející *1. části publikace* je představen úvodní vhled do problematiky vzdělávání žáků se sluchovým postižením, především pak do problematiky vzdělávání jazykového. Koncepce metodické podpory vychází z faktu, že pro české neslyšící je čeština nikoli jazykem prvním (jako pro většinu slyšících Čechů), ale jazykem druhým/cizím. Navazující *2. část* se proto úžeji věnuje vybraným lingvodidaktickým postupům užívaným při výuce češtiny žáků-cizinců a následně tyto postupy uvádí do kontextu jazykového vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Publikace se primárně zaměřuje na výuku českého jazyka u žáků, kteří v komunikaci tváří v tvář preferují český znakový jazyk, tj. žáky neslyšící. Mnoho užitečných informací ovšem v publikaci naleznou také ti učitelé, kteří vzdělávají žáky, kteří komunikují orálně českým jazykem (popřípadě žáky s nevyhraněnou komunikační preferencí), ale jejichž kompetence v českém jazyce neodpovídají obvyklým kompetencím jejich slyšících vrstevníků. I u těchto žáků je nanejvýš vhodné v předmětu Český jazyk (v míře odpovídající jejich individuálním potřebám) implementovat postupy blízké výuce češtiny jako cizího/druhého jazyka. Pro zjednodušení situace používáme v publikaci jednotné označení všech žáků se sluchovým postižením, kterým je tato podpora určena – žáci neslyšící.

Publikace je koncipována tak, aby čtenář postupoval od obecných informací týkajících se strukturních odlišností českého jazyka a českého znakového jazyka přes gramatický základ po výuku čtení a psaní až k sociokulturní kompetenci, kterou by žáci měli právě osvojováním gramatiky a rozvíjením čtení a psaní získat.

V *první kapitole* publikace objasňujeme důvody, proč je užitečné, aby učitel češtiny, který vyučuje neslyšící žáky, disponoval mj. základními znalostmi o fungování českého znakového jazyka. *Druhá kapitola* se věnuje výkladu vybraných jazykových jevů systému české gramatiky, v nichž neslyšící žáci tzv. chybují, přičemž akcentuje didaktické postupy využívané při výuce těchto jevů u žáků s odlišným mateřským jazykem (žáků-cizinců). *Třetí, čtvrtá a pátá kapitola* pojednávají

o rozvoji dovedností v oblasti čtení a psaní. Obě tyto dovednosti jsou v praktickém životě žáků velmi úzce propojené, neexistují jedna bez druhé. Ve výuce jazyka je třeba správným způsobem obě dovednosti provazovat a učební materiál uzpůsobovat podle dosažené jazykové úrovně žáků. Publikaci uzavírá *kapitola šestá* pojednávající o významu rozvoje těch dovedností žáka, díky nimž dokáže jazyk úspěšně užívat také ve společenském styku. Jedná se o rozvoj tzv. sociokulturních kompetencí.

V jednotlivých kapitolách se prolínají nutná teoretická východiska a výkladové části textu s ukázkami konkrétních typů úkolů, cvičení a příkladů. Každou kapitolu uzavírají didaktická doporučení, která shrnují metodické postupy jazykového vzdělávání neslyšících žáků využitelné v praxi, a seznam rozšiřující literatury vztahující se k tématu dané kapitoly (výjimkou je kap. 5, která prezentuje konkrétní ukázkou práce s různými cvičeními, jež rozvíjejí dovednost čtení a psaní a která tematicky doplňuje kap. 3 a 4).

Při popisu jazykového vzdělávání žáků se nelze obejít bez náležité lingvistické či lingvodidaktické terminologie. Její význam však nemusí být čtenáři nelingvistického (či nebohemistického) zaměření vždy zcela zřejmý. Pro lepší pochopení výkladových částí textu doporučujeme věnovat pozornost následující úvodní části publikace *Jazykovědná terminologie a výuka češtiny pro neslyšící*. Zde je podrobněji a v souvislostech vymezen obsah odborných pojmů, které se objevují v textu napříč celou publikací. Termíny, které se v publikaci vyskytují v rámci jedné určité kapitoly, jsou vysvětleny v poznámce pod čarou vztahující se k příslušné pasáži textu.

Metodická podpora je realizována postupně. Po této části publikace bude následovat tvorba *sady pracovních listů* (inspirativních námětů pro práci se žáky v hodinách češtiny) a realizace *lektorského kurzu pro učitele*, jehož prostřednictvím se pedagogové naučí se všemi částmi podpory pracovat a předkládané postupy užívat v praxi, neboť jejím cílem je spojit teorii s praxí, poskytnout učitelům neslyšících konkrétní návody, jak ve výuce postupovat, jaké materiály využívat nebo jak s nimi pracovat.

Autorský tým

Jazykovědná terminologie a výuka češtiny pro neslyšící

Anna Cíchová Hronová – Marie Komorná

Řečové dovednosti

Ve výuce cizího/druhého jazyka intaktních žáků se všestranně rozvíjejí čtyři **řečové dovednosti** – *poslech, mluvení, čtení a psaní*. Užíváme-li potom pojem řečové dovednosti v kontextu jazykového vzdělávání neslyšících žáků, rozumíme jimi dovednosti, které lze rozvíjet pouze v oblasti **produkce a percepce/recepce psaného textu**, tj. dovednosti psaní a čtení s porozuměním. Nemáme na mysli rozvoj schopnosti mluvit (dovednost spojenou s „řečí“) ani schopnost žáka vnímat mluvenou řeč a rozumět jejímu obsahu, neboť neslyšící žák si v rámci předmětu Český jazyk osvojuje češtinu pouze v její psané podobě. Poslech a mluvení ustupují do pozadí.

Je zřejmé, že jazykové vzdělávání žáků se sluchovým postižením je třeba koordinovat s rozvojem komunikace v mluvené češtině (u různých žáků v různé míře). V této publikaci se však tomuto tématu nevěnujeme. Trénink mluvené řeči (logopedii) doporučujeme přesunout do předmětu tzv. speciální pedagogické péče, který vymezuje *vyhláška č. 27/2016 Sb.*, ve znění pozdějších předpisů, a jehož rozsah i obsah stanovuje speciálně pedagogické centrum.

Gramatika, gramatický význam, funkční užívání gramatických prostředků

Problematicke výuky gramatiky je věnována jedna z nejrozsáhlejších kapitol této publikace. Termín **gramatika** (mluvnice) zahrnuje v tradičním pojetí morfologii (tvarosloví) a syntax (skladbu). V češtině se jedná o soubor pravidel českého tvarosloví a skladby vět. *Tvarosloví* se zabývá tvořením tvarů slov, pojednává zejména o slovních druzích, jejich třídění a gramatických (mluvnických) významech. *Syntaktické (skladebné) hledisko* sleduje uplatnění slov ve větě, zda a jakou má slovo ve větě větněčlenskou platnost nebo jakou ve větě plní funkci.

Pro názornost lze uvést jednoduchý příklad. Ve větě *Pes sežral kousek piškotu* představuje slovo *kousek*: z hlediska tvaroslovného podstatné jméno, rodu mužského neživotného, čísla jednotného, 4. pád; z hlediska syntaktického plní ve větě funkci přímého předmětu, závisí na slovesu, se kterým tvoří skladební dvojici, a ve větě označuje věc, které se slovesný děj týká.

Jednotlivé tvary lexému (slova) mají stejný (lexikální) význam, liší se ale svým **gramatickým významem**. Např. slova *kousek* nebo *kousku* odkazují k témuž významovému obsahu, představují ovšem odlišné gramatické významy (nesou koncovky 1. nebo 4. a 2. pádu).

Gramatika jakéhokoliv jazyka představuje komplexní systém, který nelze konečným a vyčerpávajícím způsobem zpracovat, a ve výuce cizího jazyka hraje významnou roli. Pokud žák neovládne systém jazykových prostředků daného jazyka (= gramatiku), nemůže ani tyto prostředky realizovat ve smysluplných jazykových projevech (= komunikaci). S tím také souvisí otázka, jakým způsobem / jakými metodami žákům systém gramatických pravidel prezentovat.

Gramatika by se měla vyučovat tzv. **funkčně**, v příslušném kontextu konkrétní komunikační situace. Tzn. žák se gramatiku učí nebo ji procvičuje s odůvodněním (např. při učení se tvarů podmiňovacího způsobu slovesa *být* se mimo jiné seznámí také s funkcemi jejich užívání v komunikaci, v níž je třeba zachovávat zdvořilé jednání); výuka gramatiky se neomezuje na úroveň slov nebo vět, prezentovat a procvičovat ji je třeba prostřednictvím delších výpovědí nebo textů; v neposlední řadě je třeba vést žáka k tvoření vlastních výpovědí gramaticky adekvátních určité komunikační situaci. (Srov. Škodová, 2015.)

Kompetence komunikační, jazykové, sociokulturní a sociolingvistické

V předkládaném textu se čtenář častěji setká s termínem **komunikační kompetence**. Tyto kompetence představují „soubor znalostí a zkušeností jednotlivce, které se týkají prostředků, pravidel, norem a zvyklostí komunikace“ (Lotko, 1999, s. 55). Podle českého překladu *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (SERRJ, 2002, s. 9) se jedná o „kompetence, které člověku umožňují jednat s využitím specificky jazykových prostředků“.

Jinak řečeno, *komunikační kompetence* je dovednost uživatele v určitém jazyce přiměřeně komunikovat v konkrétní (komunikační) situaci, dovednost dosáhnout v dané situaci svého (komunikačního) záměru a dovednost vytvořit smysluplný jazykový projev (komunikát). Aby k tomuto cíli mohl dospět, musí mít nejen **kompetence jazykové** (tj. *kompetence lexikální* a *kompetence gramatické* – znalost slovní zásoby, ustálených výrazů, frazeologie a znalost gramatických prostředků a dovednost jejich užívání v daném jazyce), ale také další znalosti, které souvisejí se znalostmi komunikačních zvyklostí a kulturních norem daného jazykového společenství, tj. **kompetence sociokulturní** a **sociolingvistické**.

V souvislosti s jazykovým vzděláváním neslyšících žáků užíváme termín *komunikační kompetence* (obdobně jako termín řečové dovednosti) ve smyslu *komunikace psané* (nikoli ve smyslu komunikace realizované prostřednictvím mluvené řeči), neboť cílem jazykového vzdělávání neslyšících žáků je především to, aby se ve svém budoucím životě dokázali porozumět prostřednictvím **písemné interakce**, a to jak v *komunikaci intrakulturní* (v komunikaci neslyšících mezi sebou), tak v *komunikaci interkulturní* (v komunikaci neslyšících se slyšícími).

Komunikovat funkčně

V oblasti jazykového vzdělávání neslyšících se často také mluví o tom, že neslyšící žáky je potřeba učit psanou češtinu tak, aby dosáhli takové úrovně jazyka, která je potřebná pro jejich **fungování ve většinové společnosti**, tedy aby byli schopni **s psanými texty nakládat funkčně** a aby byli ve výsledné fázi vyučovacího procesu schopni **funkčně číst a psát**.

Komunikovat funkčně znamená dosáhnout cílů, kvůli kterým do komunikace vstupujeme, resp. umět (přiměřeně dané situaci) vyjádřit to, co vyjádřit chceme nebo potřebujeme, a rozumět tomu, co nám někdo sděluje.

1

Český znakový jazyk a výuka češtiny u neslyšících žáků

Marie Komorná

Učitelům češtiny u žáků-cizinců či žáků s odlišným mateřským jazykem se v metodických příručkách doporučuje, aby se seznámili se základy mateřského jazyka těchto žáků (srov. např. Šindelářová – Škodová, 2013). U učitelů, kteří vyučují neslyšící žáky češtinu jako cizí/druhý jazyk, však základní znalost českého znakového jazyka nedostačuje a je potřeba, aby ho ovládali na pokročilé úrovni. Český znakový jazyk totiž při výuce neslyšících žáků představuje především základní nástroj pro bezproblémové dorozumívání mezi učiteli a žáky (komunikaci v češtině za bezproblémovou považovat nelze), zároveň plní roli mediačního jazyka – tedy jazyka, kterým je vedena výuka (nejen) češtiny. V zahraniční i české odborné literatuře se vedou diskuse o tom, v jaké míře a zda vůbec využívat mediační jazyk ve výuce cizího/druhého jazyka (srov. Holá, 2005; Hrdlička, 2010). Vyučovat češtinu bez českého znakového jazyka je však v případě neslyšících žáků (vzhledem k omezenému přístupu ke zvukovým vjemům) v podstatě nemožné – a především nepříliš efektivní. Výhradní využívání pouze českého jazyka (v mluvené i psané podobě) ve výuce češtiny jako cizího/druhého jazyka – ať u žáků neslyšících, nebo slyšících cizinců – totiž vede ke zjednodušenému a redukovanému výkladu zejména gramatických (ale samozřejmě i jiných) jevů, výuka je pomalá a klade velké nároky na žáky, na jejich schopnost náležité analýzy a zobecňování (srov. Hrdlička, 2010).

V této kapitole ukážeme, proč je užitečné, aby učitel češtiny pro neslyšící žáky – vedle dobrého zvládnutí učební komunikace v českém znakovém jazyce – disponoval také základními znalostmi o struktuře českého znakového jazyka a o jeho fungování.

1.1 Typologie jazyků a čeština

Šindelářová a Škodová (2013, s. 39) zdůrazňují, že osvojování češtiny jako cílového jazyka významně ovlivňuje tzv. **index vzdálenosti výchozího a cizího jazyka** – teoretická zkoumání a výuková praxe „potvrzují, že učení se příbuznému jazyku je (především v počátcích) méně obtížné než jazyku, který je tzv. typologicky vzdálený“.¹ **Typologie** je lingvistická disciplína, která „srovnáváním různých jazyků v synchronní rovině zjišťuje mezi nimi typické shody a rozdíly a konstituuje

1 Podle tohoto kritéria lze cizince, kteří se učí česky, dělit do tří skupin: na Slovany, Neslovany komunikující flektivním jazykem a Neslovany nekomunikující flektivním jazykem (Šindelářová – Škodová, 2013).

na základě toho jednotlivé typy jazyků, tj. modely jejich stavby“ (Hrbáček, 1994, s. 9). **Typologická klasifikace mluvených jazyků**² je vedle genetické klasifikace³ nejrozšířenější (Čermák, 2004, s. 202). Za jednu z nejpropracovanějších je považována typologie V. Skaličky (1951).⁴

V češtině převažují rysy tzv. **jazyků flektivních**.⁵ Hrbáček (1994, s. 11) češtinu představuje jako **neflektivnější ze známých jazyků** a uvádí výčet základních flektivních rysů češtiny: vztahy mezi slovy se vyjadřují převážně koncovkami (u jmen pádovými, u sloves osobními); tyto koncovky jsou homonymní (vyjadřují současně více gramatických významů, srov. koncovku *-a* v 1. p. č. j. podstatných jmen vzoru *žena*, v 2. p. č. j., v 1. a 4. p. č. mn. podstatných jmen vzoru *město*, v 2. p. č. j. podstatných jmen vzoru *pán* a v 1. p. č. j. podstatných jmen vzoru *předseda*); zároveň se v češtině projevuje synonymie koncovek (jeden gramatický význam je možné vyjádřit různými koncovkami, srov. koncovky *-u* a *-ovi* 3. p. č. j. a koncovky *-i* a *-ové* 1. p. č. mn. podstatných jmen vzoru *pán*) – proto má čeština tolik deklináčnických a konjugačních typů (tj. vzorů pro skloňování jmen a časování sloves); skloňování adjektiv se odlišuje od skloňování substantiv; čeština rozlišuje slovní druhy; má shodu adjektiva a substantiva (např. *pěkná kabelka*); vyskytují se v ní hojně hláskové alternace (např. *dům x domy*); základním syntaktickým (skladebním) typem je věta slovesná; v češtině se vyskytuje velké množství vedlejších vět; slovosled češtiny je tzv. volný.

1.2 Typologie a výuka češtiny jako cizího/druhého jazyka

Typologie má nejen význam teoretický, protože upozorňuje na typické rysy jednotlivých jazyků a na jejich shody a rozdíly (ve stavbě slov, vět, v tvoření slov i v gramatické stavbě), na jejich blízkost – vzdálenost (příbuznost – nepříbuznost) apod., ale může být přínosná i v praxi, ve výuce cizích jazyků. Cílem typologického zkoumání není „vtěsnat“ výchozí a cílový jazyk do nějaké typové „škatulky“, ale důkladně oba jazyky poznat, uvědomit si, na jakých (stejných nebo jiných) principech jsou vystaveny a jak (stejně nebo jinak) fungují v komunikaci. Pro učitele češtiny může být srovnání českého znakového jazyka a češtiny – v opoře o poznatky z analýz textů psaných neslyšícími – užitečné při předpovídání jevů, které mohou neslyšícím žákům dělat v češtině problémy, při koncipování výuky a vytváření výukových materiálů.

2 Od 80. let 20. století se, jak upozorňuje Macurová (2011b), rozvíjí také typologie znakových jazyků. Ta se však nezabývá srovnáváním znakových a mluvených jazyků, ale orientuje se na poznávání a zkoumání shod (či blízkosti) a odlišností jednotlivých znakových jazyků (ve stavbě, užívání jazykových prostředků a postupů apod.).

3 Jde o klasifikaci jazyků podle příbuznosti jazyků.

4 Typ vymezuje Skalička (1951, s. 10) jako „souhrn rysů, které dávají mluvnicki určitý ráz“.

5 Flektivní jazyky vyjadřují gramatické významy a vztahy pomocí bohatého repertoáru osobních nebo pádových koncovek, které se připojují ke kořeni nebo ke kmeni slova. Tyto koncovky mohou kumulovat (vyjadřovat) současně více významů – srov. tvar slova *žen-ami*, kde koncovka *-ami* vyjadřuje současně tři významy – rod ženský, 7. pád, číslo množné (Cvrček a kol., 2010).

Neslyšícím žákům může srovnávání obou jazyků a poznávání jejich shod, paralel a odlišností usnadnit překonat obtíže při pronikání do češtiny zejména tam, kde jsou rozdíly mezi oběma jazyky výrazné, nebo tam, kde chybují, např. vlivem **interference** (negativních přenosů) z českého znakového jazyka (Macurová, 2017).⁶

1.3 Základní odlišnosti češtiny a českého znakového jazyka

Český znakový jazyk se od českého jazyka liší především způsobem existence – je jazykem **vizuálně-motorickým**, je produkován **tvary, pozicemi a pohyby** – nejen **rukou**, ale i **obličejových svalů, hlavy a horní části trupu**. Dalšími specifickými rysy, které přímo vyplývají z vizuálně-motorického charakteru komunikace v českém znakovém jazyce a které ho a češtinu odlišují, je **využití prostoru, nemanuálních nosičů významu, simultánnost a ikoničnost**. Tyto specifické prostředky a postupy se uplatňují ve všech znakových jazycích, i když různými způsoby a v různé míře (Macurová, 2017),⁷ a zcela zásadně determinují odlišnosti v produkci a recepci prostředků na všech jazykových rovinách.

1.3.1 Využívání trojrozměrného prostoru

Prostor v českém znakovém jazyce jednak mapuje reálné prostorové vztahy mezi předměty (např. pokud bude mluvčí popisovat pokoj, „umístí“ znaky pro nábytek ve znakovacím prostoru tak, jak to odpovídá skutečnosti), jednak slouží pro vyjadřování řady gramatických struktur (např. čísla a času), prostorových a časových vztahů (ty jsou v češtině vyjadřovány předložkovými spojeními nebo adverbialně – pomocí příslovečných určení místa, času aj.). V prostoru jsou také konvencionalizovaným způsobem umístěny subjekty komunikace (mluvčí – adresát – ten/to, o kom / o čem se něco sděluje apod.). (Macurová, 2001b; Kováčová – Kuchařová, 2005; Servusová, 2008)

1.3.2 Využití nemanuálních prostředků

Významy jsou v českém znakovém jazyce vyjadřovány dvojím typem nosičů – manuálními a nemanuálními. Nemanuální nosiče nesou především významy gramatické (srov. např. Servusová, 2008; Šebková, 2005). Mezi nemanuální nosiče významu patří zejména:

6 Ukázky psaných textů neslyšících a možné vlivy českého znakového jazyka na češtinu žáků, kteří v komunikaci preferují český znakový jazyk, viz kapitola 2 *Specifika výuky gramatiky u neslyšících žáků*.

7 Z tohoto úhlu pohledu lze mluvit o typologických shodách mezi znakovými jazyky. Tyto shody lingvistika znakových jazyků vnímá jako výraznější než shody mezi mluvenými jazyky různého původu (srov. Macurová, 2017).

- **pohyby trupu:** vyjadřují např. výběr mezi dvěma možnostmi (trup se naklání nejprve na jednu, pak na druhou stranu) nebo podmínku (trup se naklání nejprve dopředu, pak dozadu);
- **pohyby hlavy:** rozlišují například (nejčastěji spolu s mimickým výrazem) souhlas (kývání nahoru a dolů) a zápor (kroucení hlavou zleva doprava);
- **pohyby obličejových svalů (mimika):** gramatické významy nesou například oči (přimhouřené nebo široce otevřené), obočí (svraštělé nebo zdvižené), tváře (nafouklé nebo vtažené), ústa (semknutá nebo našpulená): např. široce otevřené oči a zvednuté obočí vyjadřují, že výpověď má platnost otázky zjišťovací, otázka doplňovací je signalizována přimhouřením očí a svraštěním obočí.

1.3.3 Simultánnost

Zatímco v češtině jsou jazykové prostředky ve výpovědi řazeny **lineárně** – za sebou, ve znakovém jazyce se vedle principu linearity na všech jazykových rovinách (díky vizuálnímu charakteru komunikace a využívání trojrozměrnosti prostoru) projevuje také princip **simultánnosti** – na základě tohoto principu „prostředky znakových jazyků umožňují vyjádřit ve stejném okamžiku více informací najednou“ (Motejzíkova, 2007, s. 5). Příkladem takového „vrstvení“ informací je například **inkorporace** (zahrnutí) číslovek do znaku (př. DVA + DNY),⁸ předmětu do slovesa (př. JÍST + JABLKO), adverbálních informací do slovesa (př. PRACOVAT + USILOVNĚ) ad. Simultánnost se projevuje také v současné produkci manuálních a nemanuálních prostředků českého znakového jazyka (viz oddíl 1.3.2) (Šůchová – Nováková, 2008).

1.3.4 Ikoničnost

Jako ikonické označujeme „ty znaky a slova, jejichž forma má přímou podobnost s tím, k čemu se vztahují“ (Kuchařová, 2005, s. 42). Podle Kuchařové (tamtéž) lze v českém znakovém jazyce často najít určitou souvislost či podobnost „mezi formou znaku znakového jazyka a objektem, který tento znak zastupuje.“ To, že znaky znakového jazyka výrazněji napodobují či „kopírují“ realitu (tj. větší míra ikoničnosti znakových jazyků), vyplývá z toho, že je produkujeme rukama a vnímáme zrakem (Kuchařová, 2005), resp. z jejich vizuálního charakteru, díky němuž mají „lepší predispozice k využívání ikoncity než jazyky mluvené.“ (Třísková, 2018, s. 23). Příkladem ikonických znaků jsou například znaky, při jejichž artikulaci se naznačuje jejich tvar (DŮM, KNIHA, ROHLÍK), jejich výrazný znak (KOČKA – vousky), prováděná činnost (ŘÍDIT AUTO) apod. (srov. Kuchařová, 2005; Třísková, 2018).

8 Znaky znakového jazyka zapisujeme v této publikaci pomocí velkých písmen v podobě tzv. glos – tedy (přibližných) ekvivalentů znaků v češtině.

1.4 Další rysy českého znakového jazyka

Jde pouze o výběr některých rysů specifických pro český znakový jazyk, které jsou „odvozeny“ z vizuálně-motorického způsobu jeho existence a které mohou mít vliv na to, proč neslyšící autoři dělají v česky psaných textech určité typy chyb (srov. Macurová, 2001a; Racková, 1996; Richterová, 2009; Šebková, 2008; Ziebikerová, 2011 ad.).⁹

1.4.1 Znaky ekvivalentní podstatným jménům v češtině

Většina podstatných jmen se v češtině skloňuje – mění svůj tvar podle postavení a funkce ve větě. Systém české deklinace (skloňování) je složitý, je komplikován existencí mnoha deklinačních vzorů a pravidel, podle kterých jména svůj tvar mění (např. jen pro substantiva rodu ženského rozlišujeme vzory žena, růže, píseň, kost). V českém znakovém jazyce však znaky, které jsou ekvivalentní podstatným jménům v češtině, svůj tvar nemění – například při znakování vět *Maminka přišla domů.* a *Před domem jsem viděl maminku.* bude znak MAMINKA v obou větách artikulován stejně.

1.4.2 Znaky ekvivalentní slovesům v češtině

V české větě hraje sloveso centrální roli – „organizuje“ další slova tím, že určuje počet a typ doplnění do věty. Svůj tvar slovesa vždy mění (časují se) – podle osoby, která vykonává určitý děj nebo je jeho nositelem, podle času, kdy se děj odehrává, atd. V českém znakovém jazyce mají slovesa (resp. znaky vyjadřující děje, stavy či procesy) stejně důležitou roli jako slovesa v češtině, ale některá z nich – **slovesa prostá** (např. CHTÍT, SPÁT, ROZUMĚT) – svůj tvar nemění, nevyjadřují kategorii osoby a čísla a pro jejich vyjádření je třeba užít lexikální prostředky: jména (osoby, věci apod.) či zájmena (Tikovská – Kuchařová, 2005). **Slovesa prostorová** svůj tvar mění, ale jinak než čeština, a to podle toho, jaký pohyb objektu ztvárňují (*odkud kam*, např. u sloves JET nebo LETĚT), podle toho, kde vykonávaná činnost vyjádřená slovesem probíhá (např. u slovesa OPEROVAT), případně přímo do svého tvaru zahrnují prostředek, kterým je daná činnost vykonávána (např. sloveso HOLIT SE + BŘITVOU, STROJKEM, ŽILETKOU). Také k těmto slovesům musí mluvčí přidat znak, který vyjadřuje osobu, která danou činnost vykonává. **Slovesa shodová** mohou vyjádřit kategorii osoby a čísla změnou artikulace znaku (zejména pomocí změny místa artikulace a orientace dlaní a prstů ve směru pohybu), příkladem je znak NAVŠTÍVIT – NAVŠTÍVÍM TEBE, NAVŠTÍVÍŠ MĚ ad. (Bímová – Macurová, 2001; Tikovská – Kuchařová, 2005).

9 K některým dalším rysům gramatiky českého znakového jazyka viz kapitola 2 *Specifika výuky gramatiky u neslyšících žáků*.

Jak je vysvětleno výše, systém sloves v českém znakovém jazyce funguje zcela jiným způsobem než v češtině a při jeho popisu nalézáme jen určité analogie gramatického vyjádření osoby, čísla, částečně času, případně opakovanosti děje.¹⁰

1.4.3 Vyjadřování času

V češtině je čas vyjadřován gramaticky pomocí systému slovesných tvarů pro minulý, přítomný a budoucí čas, v českém znakovém jazyce význam času nese **lexikální prostředek** – znak s odpovídajícím časovým významem – a tvar slovesa se nemění. Např. pokud ke slovesu připojíme znak VČERA, znamená to, že popisujeme děj, který se odehrál předešlý den: srov. *Včera jsem studoval*. × JÁ + STUDOVAT + VČERA. Pro český znakový jazyk je dále specifické to, že se lexikální časové vyjádření použije při vytvoření tzv. časového rámce. K tomuto rámci se pak vztahují všechny děje, které následují. Takto nastavený rámec „platí“ až do doby, kdy je vytvořen nový časový rámec. Další zvláštností vyjadřování času v českém znakovém jazyce je to, že „výrazy specifikující časový rámec vyjadřovaného děje se v českém znakovém jazyce artikulují na tzv. časových osách“ (Servusová, 2008). Například základní časová linie, osa pro minulost – přítomnost – budoucnost, vede zezadu dopředu nad ramenem, doba trvání se vyjadřuje na ose vedoucí zleva doprava (v úrovni prsou). Začátek určitého časového úseku je artikulován vlevo, jeho konec vpravo. Osa, která vede podél pravé strany těla ve směru zdola nahoru, se využívá pro vyjádření významu růstu či vývoje v čase (srov. Macurová, 2003; Kováčová – Kuchařová, 2005; Servusová, 2008).

1.4.4 Vyjadřování záporu

Zápor v českém znakovém jazyce¹¹ můžeme vyjadřovat jednak mimikou (kroucení hlavy ze strany na stranu, koutky úst jsou stažené dolů, oči jsou přimhouřené), jednak znakem NE (pravá ruka před tělem se pohybuje v zápěstí ze strany na stranu) (Cícha Hronová – Štindlová, 2011b). Další možností pro vyjádření záporu je využití znaku VŮBEC.¹² V české větě při tvoření negace se záporným příslovcem *nikdy* musíme k českému slovesu přidat záporku *ne-*, v českém znakovém jazyce se tento význam vyjádří znakem VŮBEC, který se artikuluje na konci výpovědi (srov. *Maminka nikdy neřídí*. × MAMINKA + ŘÍDÍ + VŮBEC).

1.4.5 Sloveso *být*

V česky psaných textech neslyšících se často objevují chyby při užívání slovesa *být*, jde zejména o vypouštění sponového *být* a záměnu slovesa *být* se slovesem

10 K problematice prezentace českého slovesného systému pro nerodilé mluvčí češtiny podrobně viz kapitola 2 *Specifika výuky gramatiky u neslyšících žáků* (oddíl 2.5).

11 Podrobně o záporu v českém znakovém jazyce viz Okrouhlíková – Hendrychová (2019).

12 Tento znak se používá nejen ve významu *vůbec*, ale také *nikdy*, *nikdo*, *žádný* apod.

mít. Tyto chyby se však objevují i v projevech slyšících nerodilých mluvčích češtiny. Ve vypouštění slovesa *být* hraje významnou roli to, že české *být* v českém znakovém jazyce nevyjadřujeme žádným ekvivalentním znakem, a na záměnu sloves *být* a *mít* v češtině může mít vliv také to, že se v českém znakovém jazyce význam *být* *ne/přítomný* vyjadřuje stejným znakem¹³ jako význam vlastnictví (srov. *Ve městě je bazén.* × MĚSTO + BAZÉN + MÍT. / *Bratr má kolo.* × BRATR + KOLO + MÍT.) – v češtině je však potřeba pro každý z těchto významů použít jiné sloveso.¹⁴

1.4.6 Tvoření otázek

Podle toho, na co se ptáme, se v češtině rozlišují otázky **doplňovací** a **zjišťovací**. Zatímco otázkou zjišťovací se lze ptát obecně (s elementární odpovědí *ano* nebo *ne*), otázkou doplňovací se ptáme specificky (s elementární odpovědí na slova typu *Kdo? Co? Kde? Kdy? Který?* apod.) a doplňujeme si neúplnou znalost věci či informaci o světě (Čermák, 2004).

To, že má v českém znakovém jazyce výpověď platnost otázky doplňovací, poznáme podle svrašťelého obočí a přimhouřených očí mluvčího. Na rozdíl od češtiny stojí tzv. tázací slovo (KDO, CO, JAKÝ, KDE, PROČ...) většinou na posledním místě (srov. *Co dělá Petr?* – PETR + DĚLÁ + CO?)¹⁵ (Šůchová – Nováková, 2008; Cícha Hronová – Štindlová, 2011b). Jinak se uplatňuje mimika při artikulaci otázky zjišťovací – oči jsou otevřené a obočí zdvižené.¹⁶

1.5 Závěr

Výše prezentované jevy představují jen omezený výběr odlišností, které můžeme registrovat, pokud budeme češtinu a český znakový jazyk zkoumat a vzájemně srovnávat. Porovnání českého znakového jazyka a češtiny může neslyšícím žákům zpřístupnit další oblasti češtiny, které pro ně mohou být potenciálně obtížné. Může přispět například k tomu, aby pochopili, jak čeština „pracuje“ se slovními druhy, jak se v ní vyjadřují adjektivní významy (např. informace o vlastnostech, tvarech, velikostech objektů), číselné významy, množství, prostorové a časové vztahy, příčina a důvod, modalita, podmíněný děj, jak se v češtině přivlastňuje nebo jak se řadí slova do gramaticky správných vět. Kontrastivní srovnávání češtiny a českého znakového jazyka je pro neslyšící žáky nepochybně přínosné, i když, jak upozorňuje např. Macurová (2011a), všechny jejich potíže s češtinou nevyřeší. Přestože zatím nemůžeme

13 Tento znak je artikulován v tzv. tvaru ruky „5“, dlaň směřuje k zemi, *mírně roztažené* prsty se třepotají.

14 K záměně sloves *mít* a *být* viz také kapitola 2 *Specifika výuky gramatiky u neslyšících žáků* (oddíl 2.5.7).

15 Je však třeba upozornit, že toto pravidlo v českém znakovém jazyce neplatí absolutně a že v otázkách doplňovacích se můžeme setkat i s jinými variantami pořádku znaků (srov. např. Hronová, 2002).

16 Poznámky k interferenci chyb z českého znakového jazyka při tvoření otázek v češtině a konkrétní nácvik tvoření českých otázek ve výuce češtiny u neslyšících žáků viz kapitola 2 *Specifika výuky gramatiky u neslyšících žáků* (oddíl 2.7).

vycházet z komplexního popisu struktury a fungování českého znakového jazyka, řada informací je již k dispozici, a je tedy možné využít je i ve výuce češtiny.

Stejně tak učitelům pomohou znalosti specifik písemné komunikace neslyšících autorů, která již byla v odborné literatuře popsána. Pro hlubší vhled do českého znakového jazyka lze učitelům doporučit, aby si prostudovali seriál studií o českém znakovém jazyce publikovaný v časopise *Speciální pedagogika*,¹⁷ texty A. Macurové (o znakových jazycích a komunikaci neslyšících) a relevantní práce absolventů oboru Čeština v komunikaci neslyšících na FF UK.¹⁸ Inspirativní metodický postup pro výuku češtiny u neslyšících žáků poskytuje učebnice *Učíme se (nejen) česky* a manuál k této učebnici pro učitele a rodiče (obojí Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, b).¹⁹



Komentovaná ukázka

Pozorovat, zkoumat a srovnávat lze se žáky jak mnohé gramatické jevy v češtině a českém znakovém jazyce (obr. 1 a 2), tak jevy z oblasti sociokulturní (obr. 3). Žáci sami mohou sledovat a pojmenovávat odlišnosti mezi větami v českém a českém znakovém jazyce: např. rozdíly ve slovosledu – opačná pozice tázacího slova/znaku (obr. 1 a 2) či překlad slov a znaků či celých konstrukcí (obr. 2). Mohou také např. popisovat své zkušenosti při komunikaci s různými komunikačními partnery (obr. 3) – neslyšícími/slyšícími, dětmi/dospělými, známými/neznámými atp., zaměřit se na pozdravy, oslovení, formálnost situace; a opět porovnávat komunikaci v českém znakovém jazyce a v češtině.

Obrázek 1

(Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 19)

KDO...?



Český jazyk:

- | | | | |
|-----|------|--------|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
| Kdo | peče | chleba | ? |

Znakový jazyk:

- | | | |
|------|--------|-----|
| 1. | 2. | 3. |
| PÉCT | CHLEBA | KDO |



- léčí zvířata? Zvěrolékař. **1**
- peče chleba? Pekařka a pekař. **2**
- se učí češtinu? Ty a Sandra. **3**

17 Všechny texty jsou přístupné online v repozitáři *DSpace Repozitory*. Jejich bibliografie jsou uvedeny v seznamu rozšiřující literatury v závěru této kapitoly.

18 Většina z absolventských prací je přístupná v *Repozitáři závěrečných prací studentů UK / Digitálním repozitáři UK*.

19 Z těchto materiálů také vycházejí závěrečná doporučení k této kapitole.

Obrázek 2

(Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 113)

JAKÁ / JAKÝ / JAKÉ...?



1 Český jazyk:

- | | | | | |
|------|----|-----|---------|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
| Jaký | je | ten | autobus | ? |

Znakový jazyk:

- | | | | |
|---------|-----|-----------|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
| AUTOBUS | „D“ | „VYPADAT“ | CO |

Obrázek 3

(Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 37)

Esemeskujeme, chatujeme, emailujeme... TYkat nebo VYkat...?

1, 2



TYkat! 3

Zuzka: **Ahoj. Ty** tady bydlíš?
Prosím **tě**, kde je divadlo?

Markéta: Divadlo je na náměstí.
Zuzka: Aha, děkuju **ti**.
Markéta: Není zač. **Ahoj**.
Zuzka: **Ahoj!**

VYkat! 4

Sandra: **Dobrý den.**
Prosím **vás, vy** tady
bydlíte? Kde je tady divadlo?

Markéta: Divadlo je na náměstí.
Sandra: Aha, děkuju **vám**.
Markéta: Není zač. **Na shledanou.**
Sandra: **Na shledanou.**



TYkat

2. osoba, číslo jednotné

ty

ty tady bydlíš.

fráze

.....

Prosím tě, ...

Děkuju – Není zač.

Ahoj!/Čau!

VYkat

2. osoba, číslo množné

vy

vy tady

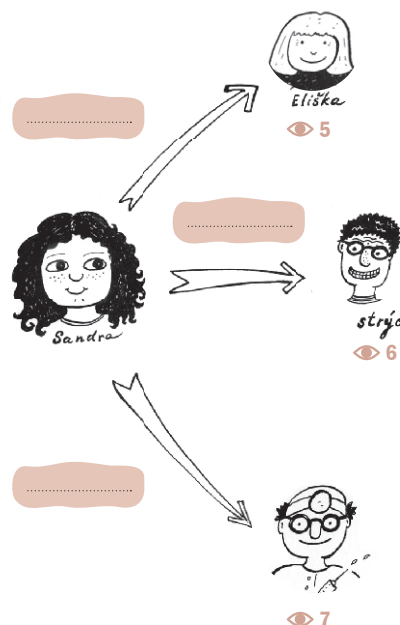
fráze

Dobrý den!

Prosím

Děkuju vám. – Není zač.

.....





Závěrečná doporučení

- Pokud je to možné, učivo vykládáme v kontrastu k českému znakovému jazyku a žáky upozorňujeme na odlišné struktury a odlišný princip fungování obou jazyků.
- Na příkladech z češtiny a z českého znakového jazyka lze žákům rozdíly a shody ukazovat přímo ve výuce, motivujeme žáky k tomu, aby sami byli v jejich vyhledávání a poznávání aktivní.
- Úzce spolupracujeme a konzultujeme s neslyšícími kolegy a s vyučujícími předmětu Český znakový jazyk.
- Je důležité seznámit se s plány učiva předmětu Český znakový jazyk (a pokud to podmínky dovolí, osnovy předmětů Český jazyk a Český znakový jazyk vzájemně provázat).
- Pokud chceme vycházet při výkladu určitých jevů češtiny z českého znakového jazyka, musíme ověřit, zda žáci v českém znakovém jazyce skutečně zvládají prostředky, o které chceme svůj výklad opřít. Pokud tomu tak není, rozvíjíme tyto prostředky nejprve v českém znakovém jazyce a až následně v češtině.



Rozšiřující literatura

Bímová, P. – Macurová, A. (2001): Poznáváme český znakový jazyk II. (Slovesa a jejich typy). *Speciální pedagogika* [online], 11, 5, s. 285–304. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/670>.

Hronová, A. (2002): Poznáváme český znakový jazyk III. (Tvoření tázacích vět). *Speciální pedagogika* [online], 12, 2, s. 113–123. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/702>.

Lachmanová, D. – Okrouhlíková, L. (2016): Poznáváme český znakový jazyk – střídání rolí. *Speciální pedagogika* [online], 26, 1, s. 46–56. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/1602>.

Macurová, A. (2001): Poznáváme český znakový jazyk (Úvodní poznámky). *Speciální pedagogika* [online], 11, 2, s. 69–75. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/621>.

Macurová, A. (2003): Poznáváme český znakový jazyk IV. (Vyjadřování času). *Speciální pedagogika* [online], 13, 2, s. 89–98. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/473>.

Macurová, A. (2011): Směřování k typologii znakových jazyků. *Speciální pedagogika* [online], 21, 1, s. 1–7. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/194>.

Macurová, A. (2012): Nemanuální prostředky ve znakových jazycích: stručné poznámky úvodem. *Speciální pedagogika* [online], 22, 1, s. 13–19. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/148>.

Macurová, A. – Homoláčová, I. – Ptáček, V. (1997): Výzkum komunikace neslyšících: český znakový jazyk. *Speciální pedagogika* [online], 7, 3, s. 1–15. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/983>.

Macurová, A. – Petříčková, J. (2004): Poznáváme český znakový jazyk. Poznámky k vyjadřování mnohosti. *Speciální pedagogika* [online], 14, 2, s. 107–126. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/543>.

Macurová, A. – Vysuček, P. (2005): Poznáváme český znakový jazyk. Klasifikační tvary ruky. *Speciální pedagogika* [online], 15, 4, s. 262–275. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/904>.

Macurová, A. – Nováková, R. (2008): Poznáváme český znakový jazyk. Český znakový jazyk v kontaktu. *Speciální pedagogika* [online], 18, 4, s. 278–298. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/434>.

Motejzík, J. (2003): Poznáváme český znakový jazyk V. (Specifické znaky). *Speciální pedagogika* [online], 13, 3, s. 218–226. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/496>.

Vysuček, P. (2004): Poznáváme český znakový jazyk VI. (Specifické znaky). *Speciální pedagogika* [online], 14, 1, s. 16–27. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/476>.

2

Specifika výuky gramatiky u neslyšících žáků

Hana Prokšová – Barbora Štindlová –
Anna Cíchová Hronová

Gramatika kteréhokoli přirozeného jazyka představuje netriviální systém zákonitostí a tendencí a o češtině jakožto jazyce flektivním²⁰ to platí dvojnásob. Nejprve stručně nastíníme východiska zpracování této kapitoly a postupy výkladu, kterých se zde přidržujeme.

Jak již bylo v úvodu této publikace zmíněno, v metodickém materiálu se primárně věnujeme výuce českého jazyka u neslyšících žáků, kteří si gramatický systém češtiny teprve osvojují na praktické i teoretické rovině. Bez pochopení základů gramatických jevů si nelze dobře osvojovat jevy složitější nebo méně frekventované. Osvojení a ukotvení pravidel a tendencí nejlépe zajistí vhodně volená drilová a zároveň funkčně zaměřená cvičení a spirálové opakování učiva (tj. systematické navracení se k již probrané látce), k rozvíjení dovednosti úspěšně komunikovat v češtině významně přispívá i čtení a psaní.

Posloupnost osvojování druhého/cizího jazyka odvíjí žák/student od svých komunikačních potřeb. Začíná tedy jednoduše od toho, co je pro jeho jazykové vyjádření nejpotřebnější, od nejfrekventovanějších jevů. Důraz se klade na praktickou znalost, nikoli na pochopení teoretického systému jazyka. Teoretické poznatky o druhém jazyce a jeho praktická znalost se většinou budují a upevňují paralelně. Takový postup volíme i ve výuce češtiny u neslyšících žáků.



Komentovaná ukázka

Ukázka (obr. 4) reprezentuje příklad funkčně zaměřeného cvičení. Žák upevňuje probraný jazykový jev (procvičuje odpovědi na otázky *od kolika / do kolika / odkdy / dokdy* aj.), zároveň s tím rozvíjí jednu z dalších řečových dovedností, dovednost číst s porozuměním jednoduchá informativní sdělení (pasivně pak rozvíjí schopnost předat druhé osobě význam takového sdělení v celých větných výpovědích).

20 O flektivních rysech češtiny pojednává kapitola 1 *Český znakový jazyk a výuka češtiny u neslyšících* (oddíl 1.1).

Obrázek 4

(Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 191)

Cvičení 13

Sandra musí vyřídit spoustu věcí. Pomůžeš Sandře zjistit, kde je otevřeno a kde je zavřeno? Spoj otázky a odpovědi.



- | | |
|---|--------------------------------|
| Od kolika hodin má otevřeno knihovna? | Do 10:30. |
| Do kolika hodin je otevřeno v bazénu? | Do 20:30. |
| Do kolika hodin má úřední hodiny paní Mgr. Novotná? | Od 8:30. |
| Odkdy může jít Sandra plavat? | K sociální pracovnici. |
| Kde není otevřeno v pondělí? | V bazénu a v knihovně. |
| Kdo má úřední hodiny v úterý dopoledne? | Veterinář. |
| Kam půjde Sandra v neděli? | Sociální pracovnice. |
| Kde je zavřeno v pátek? | U veterináře. |
| Kam půjde Sandra v pondělí dopoledne? | Do bazénu. |
| Kdo má ordinační hodiny pondělí až čtvrtek odpoledne? | V bazénu je otevřeno do 20:00. |
| Dokdy pracuje pan doktor? | Od úterý do neděle od 6:30. |

Gramatika češtiny je oblastí nesmírně obsáhlou a nebylo možné ani účelné ji zde prezentovat v celku. Tato kapitola tedy nemá sloužit jako komplexní přehled české gramatiky ať už pro rodilé, nebo nerodilé mluvčí.²¹ Jednotlivé oddíly pojednávají o těch jazykových jevech, v nichž neslyšící žáci významně často tzv. chybují, a vztahují tyto vybrané jevy k celému gramatickému systému češtiny a zároveň k jejich funkci v komunikaci. Text přitom také akcentuje didaktické postupy při výuce těchto jevů. Vypracování kapitoly předcházelo studium mnoha konkrétních písemných prací neslyšících žáků. Na základě této analýzy jsme vytipovali opakuující se nestandardní užití jazyka svědčící o nedostatečné znalosti určité oblasti gramatického systému češtiny. Jsme si vědomi toho, že gramatiku češtiny, resp.

21 Rozšiřující literaturu vztahující se k problematice výkladu gramatiky češtiny uvádíme v závěru této kapitoly.

jednotlivé gramatické jevy, podáváme výběrově, ale věříme, že zaměření na problémové oblasti má pro využitelnost při samotné výuce větší smysl.

Osvojení gramatických jevů, o nichž jednotlivé oddíly pojednávají, je vázáno na různé úrovně znalosti jazyka podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (SERRJ). Pro češtinu existují popisy daných úrovní, ve kterých je možné s menším či větším úsilím dohledat jazykové kategorie a jevy, jejichž osvojení se na konkrétní úrovni znalosti předpokládá. Tyto popisy však vznikaly v různých obdobích a byly zpracovány různými autorskými kolektivy, práce s nimi je tedy poněkud obtížná.²² Přehledněji je posloupnost jazykových jevů prezentována v učebnicích češtiny pro nerodilé mluvčí, které se o SERRJ i popisy opírají, např. učebnice *Čeština pro cizince; Česky, prosím; Česky krok za krokem*.²³ Na vybrané učebnice, které zároveň reprezentují rozdílné přístupy k prezentaci gramatiky pro nerodilé mluvčí, u konkrétních didaktických doporučení dále v poznámkách odkazujeme.

V následujících oddílech rozeznáváme úroveň nižší, která představuje tvorbu základních textů, jako jsou jednoduché narativní nebo administrativní texty a každodenní soukromá elektronická komunikace (např.: pozdrav z dovolené, velmi jednoduchý osobní e-mail, krátká jednoduchá zpráva týkající se základních potřeb žáka, formulář obsahující základní osobní údaje), a úroveň vyšší, v níž žáci tvoří komplexní texty se složitější strukturou.²⁴ Uvažovat o osvojování gramatických jevů v souvislosti s definovanými úrovněmi jazykové znalosti považujeme za užitečné především proto, abychom neztráceli ze zřetele, že nabývání jazyka je proces postupný a organický. V určitých fázích tohoto procesu je smysluplné zaměřovat se jen na určité gramatické jevy. Důležité je také vracet se metodou spirálového opakování k těm jevům, které už osvojeny byly, a tím je hlouběji upevňovat.

Tam, kde je to vhodné, upozorňujeme v rámci kapitoly na možné vlivy českého znakového jazyka na češtinu těch žáků, pro něž je český znakový jazyk jazykem mateřským/prvním. V textu se pokoušíme vyvarovat termínu *chyba* nebo tvrzení, že něco je špatně či správně, čímž se odchylujeme od zavedené školské terminologie. Nechceme podporovat tradované černobílé chápání jazykové správnosti. Proto při výkladu využíváme hodnocení slovy *adekvátní, standardní, běžné, problematické, nestandardní* apod. Domníváme se, že všechny jazykové prostředky včetně těch gramatických je totiž třeba posuzovat v širokých souvislostech kontextu a komunikační situace a ve vztahu k úrovni jazykové znalosti daného žáka či skupiny.

Osvojení gramatiky češtiny z vlastní podstaty spoluutváří schopnost číst a psát s porozuměním. Naučit se číst a psát s porozuměním a s vědomým ohledem na komunikační situaci (např. soukromý rozhovor dvou přátel, moderování škol-

22 Referenční popisy pro úrovně A1, A2 a B2 jsou k dispozici ke stažení na webových stránkách MŠMT. Referenční popis pro úroveň B1 (Šára a kol., 2001) je v současné době dostupný obtížně. O vztahu SERRJ a vzdělávání neslyšících žáků podrobně viz *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk, 1. část* (2018, s. 41–51).

23 Bibliografické údaje uvedených učebnic jsou uvedeny v závěru této kapitoly.

24 Vymezené nižší úrovně odpovídají přibližně úrovně A1 a A2, vymezené vyšší úrovně odpovídá úroveň B1 s přesahem do úrovně B2 podle SERRJ.

ního plesu, skládání maturitní zkoušky, elektronická komunikace s úřadem) je cílem jazykové výuky. Kapitola pojednávající o gramatice tak nabízí čtenářům hlavně přehled stavebního materiálu a nástrojů, jejichž adekvátním užitím lze k dobrému čtení a dobrému psaní dospívat.

Na následujících stranách této kapitoly jsou prezentovány vybrané gramatické jevy, zejména tvaroslovné a skladebné. Nesuplujeme mluvnice, proto tyto jevy představujeme ve stručnosti, důraz ovšem klademe na didaktický aspekt jejich zařazení do výuky. Pozornost jsme soustředili do oddílů označených jako didaktická doporučení, ta by měla učitelům neslyšících žáků přinášet stěžejní informace. Výklad je pro názorné vysvětlení i inspiraci výběrově doplňován ukázkami cvičení a ukázkami možného výkladu probíraných jevů. Ukázky byly vybrány z učebnic konkrétně určených cílové skupině neslyšících žáků.

2.1 Slovní druhy

Slovním druhem se rozumí skupina slov, která se vyznačuje určitými společnými vlastnostmi. Slova se do těchto skupin člení na základě tří souvisejících kritérií – významového (sémantického), tvaroslovného (morfologického) a skladebního (syntaktického). Jednoduše například podstatná jména z významového hlediska pojmenovávají osoby, zvířata, věci nebo něco abstraktního, z tvaroslovného hlediska jsou ohebná a v naprosté většině se skloňují a ze skladebního hlediska fungují ve větě jako podmět, předmět, neshodný přívlastek, příslovečné určení nebo doplněk. Žák by se měl naučit slovní druhy rozeznávat a chápat jejich vzájemné vztahy v jazyce (např. že čeština vyjadřuje prostorové vztahy pomocí kombinace předložky a jména nebo pomocí příslovce), aby lépe porozuměl komplexnímu textu. Nástavbovou, ale velmi důležitou dovedností je umět utvářet slova na základě slov jiných, např. ze slovesa *rezignovat* vytvořit podstatné jméno *rezignace*, *rezignování* nebo přídavné jméno *rezigovaný*.

V českém jazykovém systému se tradičně rozlišuje deset slovních druhů: podstatná jména, přídavná jména, zájmena, číslovky, slovesa, příslovce, předložky, spojky, částice a citoslovce. Podrobnější výklad o slovních druzích lze nalézt v mnoha mluvnicích i učebnicích češtiny (viz např. *Příruční mluvnice češtiny*, 1995, s. 227–367).



Didaktická doporučení

Česká klasifikace slov do slovních druhů je pro řadu neslyšících mluvčích komplikovaná, obzvláště jedná-li se o žáky, kteří primárně komunikují českým znakovým jazykem.

Někteří neslyšící žáci nerozlišují mezi příbuznými slovy různých slovních druhů, zejména těmi nově osvojovanými, a ve svých projevech je mohou zaměňovat. Slo-

nědruhové záměny se vyskytují např. mezi podstatnými a přídavnými jmény, příp. mezi přídavnými jmény a příslovci, např. **byt, ve kterém bydlí, je ve **vlastního** obce;*²⁵ **maluje opravdu moc **krásné***. Při výuce je třeba se zaměřit na srozumitelnou prezentaci významové škály daného slovního druhu a funkcí, které plní ve výpovědi.

Zejména v ručně psaných textech neslyšících žáků nelze posoudit, zda jde v případě chybného užití výrazu záměna na vrub pravopisu, či nikoli, např. **měj se hezký; *chovali se **špatné*** apod.

Ve výuce dané cílové skupiny je tedy zásadní pracovat především na následujících dovednostech:

- rozlišit funkci podstatného jména a přídavného jména;
- rozlišit jméno a sloveso;
- rozlišit funkci přídavného jména a příslovce;
- porozumět funkci předložek;
- porozumět funkci spojek;
- porozumět funkci částic (mnoho slov může mít v textu funkci jak částice, tak jiného slovního druhu, např. *chtěla přijít, ale nepřišla × to je ale průšvih*).



Komentovaná ukázka

Teoretické poznatky o druhém jazyce a jeho praktickou znalost budujeme paralelně. Ukázka (obr. 5) prezentuje jeden z řady možných způsobů, jak u žáků na 1. stupni ZŠ upevňovat znalost základní jazykovědné terminologie a schopnost rozeznávat u českých slov jejich slovnědruhovou příslušnost. Pro nácvik takových dovedností lze doporučit cvičení, v nichž žák pracuje s kratším souvislým textem. Žák se učí rozeznávat, z jakého typu slov se text skládá, jak se tato slova uplatňují ve slovní zásobě a jak v gramatickém systému češtiny, příp. jakou zastávají pozici v české větě. Zároveň se tedy učí o lexikálních, tvaroslovných a syntaktických aspektech jednotlivých slovních druhů.

25 Příklady jevů, na kterých ilustrujeme tzv. časté chyby v psané češtině neslyšících (příp. jakékoli jiné agramatické jevy), jsou označeny hvězdičkou (*).

Obrázek 5

(Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 266)

Přečti si text.

a) Dej do společného pytlíku slova stejného slovního druhu.

Mám ráda hezké počasí, proto nechci bydlet na severu. Na severu je chladno. Chci bydlet na jihu. Nejvíc se mi líbí v Řecku, protože je tam krásné moře. Počasí v Řecku je celý rok krásné. Často je tam jasno a teplo. Ráda plavu a v řeckém moři je v létě teplá voda. Chutná mi řecký zeleninový salát. Kde chceš bydlet ty a proč? Kde se ti líbí a co ti chutná?



2.2 Jmenný rod

U většiny českých podstatných jmen je přiřazení k rodu záležitostí čistě formální a opírá se o koncovku daného jména. Gramatický rod je tedy v zásadě klasifikacím prostředkem, který slouží k třídění jmen a k jejich zařazování k příslušnému typu ohýbání (tj. deklinaci).

Jmenný rod v češtině vyjadřují všechna podstatná jména, a to i podstatná jména nesklonná, ta z velké části patří k rodu střednímu (např. *interview, tabu*). Kategorie rodu je rozdělena na tři, resp. čtyři skupiny (rod mužský životný, mužský neživotný, ženský a střední). Ve shodě s podstatnými jmény vyjadřují rod i přídavná jména (*modrý, modrá, modré*), většina zájmen (*ten, ta, to*), ohebné číslovky (*druhý, druhá, druhé*), slovesné tvary příčestí činného i trpného (*byl, byla, bylo, koupen, koupena, koupeno*).

U některých podstatných jmen koresponduje jmenný rod s rodem přirozeným. Týká se to názvů osob (*muž – žena*), zvířat (*lev – lvice*), povolání (*učitel – učitelka*), příbuzenských vztahů (*syn – dcera*) a národností (*Čech – Češka*).



Didaktická doporučení

Ve výuce neslyšících žáků je vhodné začít prezentací odlišností u podstatných jmen na základě přirozeného rodu. V češtině se rozdíl v přirozeném rodě vyjadřují buď lexikálně (*bratr – sestra*), slovotvorně (*učitel – učitelka*), nebo syntakticky (*sympatický průvodčí – sympatická průvodčí*). Kromě odlišností lexikálních je vhodné představit základní prostředky pro odvozování ženských variant:

- -ka: *student – studentka, učitel – učitelka, kuchař – kuchařka, Čech – Češka*;
- -ice: *dělník – dělnice, pracovník – pracovnice, plavčík – plavčice*;
- -yně: *kolega – kolegyně, ministr – ministryně, žák – žákyně*.

Praktické je lexikálně propojit prezentaci mužských a ženských jmen se základními přídavnými jmény (*to je hezký muž, to je hezká žena*) a implicitně tak připravit žáky na výklad gramatického rodu. Při samotném seznamování s principem přiřazování ke jmennému rodu je vhodné rozlišovat tzv. majoritní, resp. dominantní koncovky (M: souhlásky, Ž: -a / -e, S: -o / -í) a minoritní, resp. méně časté koncovky (M: -a / -e, Ž: konsonanty, S: -e) a **parcelovat výklad látky**²⁶ tímto způsobem. Zároveň je přínosné využívat podpůrné signály, např. barevné kódování (běžně se používá např. modrá barva pro mužský rod, červená barva pro ženský rod a zelená barva pro střední rod), grafické značky apod.²⁷

Častým problémem cílové skupiny neslyšících žáků je chybné vyjadřování shody přísudku s podmětem. Nácviku shody, tj. identifikaci řídicího podstatného jména (resp. podmětu), je třeba věnovat dostatečnou pozornost. U sloves je nutné nácvik realizovat u minulého času, kde je rod explicitně vyjádřen tvarem příčestí činného (*dělal, dělala, dělalo*).

Doporučujeme také pečlivě zvážit, do jaké míry a jakým způsobem žáky seznamovat s variantami a odchylkami v rámci skloňovacích typů, s rodovými dubletami (*brambor – brambora*), kolísáním v rodě (*s tou kyčlí i s tím kyčlem*), podvzory (*hrad – les, žena – sója*) apod. Pro úroveň jazykové znalosti A1–B1 je většina výjimek a specifických užití spojených s kategorií rodu v podstatě irelevantních.

Pokud pracujeme ve výuce s učebnicemi určenými jinojazyčným mluvčím češtiny, je třeba počítat s tím, že vzorová slova nemusejí odpovídat běžné školské praxi. Vzor není morfologickou kategorií, slovo vzor nijak nevyjadřuje (např. slovo *pes* samo o sobě nijak nevyjadřuje vzor „pán“, k němuž se dnes tradičně řadí). Vzory fungují pouze jako pomůcka pro systemizaci skloňování, pomáhají nám uvědomit si tvary nově osvojovaných slov. Učebnice češtiny pro cizince volí vzorové příklady s ohledem na praktické využití v běžné komunikaci, tj. např. *student* místo

26 Parcelací rozumíme rozčlenění výkladu gramatického jevu do několika dílčích kroků a postupné prohlubování a nabalování pravidel v dané oblasti gramatického systému jazyka.

27 Možnostmi vizualizace určitých obsahů gramatických pravidel se zabývá tzv. signální gramatika. (Podrobněji viz např. Strejcová, 2012; Šindelářová – Škodová, 2013).

pán, čaj místo stroj, kancelář místo píseň, a stejně tak si každý učitel může zvolit vzorové příklady tak, aby byly blízké a srozumitelné jeho žákům.



Komentovaná ukázka

Ukázka (obr. 6) představuje počáteční výklad kategorie jmenného rodu. Skupiny slov podle rodové diferenciacce jsou v této fázi prezentovány zjednodušeným způsobem. Výklad skloňování jmen je vhodné ilustrovat grafickým přehledem, v němž budou vybraná reprezentativní slova, kterým žák dobře rozumí, a zvýrazněné koncovky tvarů prvního pádu jednotného čísla. Výklad jmenného rodu dobře podpoří připojení ukazovacích zájmen *ten, ta, to*, případně i číslovky *jeden, jedna, jedno*. Pomocí barevné vizuální signalizace rodové příslušnosti jmen si žáci gramatický rod fixují rychleji. Žáci se nejprve seznamují s kategorií jmenného rodu, až následně s kategorií životnosti u rodu mužského. Ukázka rovněž napovídá, že frekventovaná slova *náměstí* či *nádraží* poslouží dnešním žákům jako vzor lépe než zastarávající výraz *stavení*.

Obrázek 6

(Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 107)

TEN (JEDEN), TA (JEDNA), TO (JEDNO)...?

👁 1, 2, 3, 4

ROD ŽENSKÝ



TA (JEDNA)

Slovo končí na:

A

žena
továrna
svačina
angličtina
nástěnka
kniha



Slovo končí na:

E / Ě

večeře
policie

Slovo končí na:

souhlásku

tramvaj

ROD MUŽSKÝ



TEN (JEDEN)

Slovo končí na:

souhlásku

pán
hrad
autobus
muž
čaj



ROD STŘEDNÍ



TO (JEDNO)

Slovo končí na:

O

í

miminko
jídlo
auto

náměstí
nádraží
pekařství



Slovo končí na:

E / Ě

ovoce
dítě

2.3 Pád

Čeština má bohatý systém pádů. Ten společně s předložkovým systémem (viz také oddíl 2.6) umožňuje vyjadřovat **vztahy mezi slovy** (např.: ve větě *Psa kousla kočka* 1. p. slova *kočka* vyjadřuje, že kočka je tím, kdo kousl, a 4. p. slova *pes*, že pes je tím, kdo byl pokousán). Pro neslyšící žáky, stejně jako pro řadu nerodilých mluvčích, může být český pád jednotka značně abstraktní. Ve výuce se často pády memorují pouze jako soustava tvarů jednotlivých slov. Učitel by měl ovšem pády představovat jako formy pro vyjádření určitých funkcí v jazyce, a to postupně od těch nejčastějších, kognitivně nejsnáze uchopitelných, po ty, které jsou nejobtížněji představitelné, vysoce abstraktní a méně časté.

V následující části představíme, které funkce lze u konkrétních pádů považovat za **funkce centrální** (srov. Cvrček, 2010, s. 138–141):

1. **pád**: funkce pojmenovavací, označovací – je základní podobou všech jmen, syntakticky funkce podmětu ve větě (*z procházky se náš pes vrátil zablácený*)
2. **pád**: syntakticky funkce neshodného přívlastku (*hrnek čaje*), vyjadřuje především přivlastňovací vztah (*kabát maminky*), vztah části k celku (*kousek koláče*), vlastnost či povahu skutečnosti vyjádřené řídicím jménem (*káva bez kofeinu*)
3. **pád**: vyjádření adresáta/příjemce (*řeknu ti tajemství*; *poslat učitelce e-mail*), vyjádření prospěchu (*vypráví dětem pohádku*); sekundárně pád proživatele děje (*je mi smutno*), syntakticky pád nepřímého předmětu (*vyhnul se povinností*)
4. **pád**: označení předmětu, na který působí činnost podmětu, syntakticky pád přímého předmětu (*potřebuje knihu*)
5. **pád**: funkce oslovení (*mami, paní učitelko*)
6. **pád**: uplatňuje se zejména při vyjádření místních (*bydlí v Plzni*), případně časových vztahů (*narodila se v listopadu*), druhotně pro vyjádření předmětu po slovesech mluvení a myšlení (*co si myslíš o kouření?*)
7. **pád**: vyjádření prostředku (*jezdím vlakem*) nebo nástroje (*češe psa kartáčem*) a souvýskytu (*pes s kočkou*)

Díky jazykovým korpusům (oddíl 2.9) lze stanovit i **frekvenci jednotlivých pádů** v češtině. U jednotného čísla se udává následující frekvence. Nejčastějším je 1. p., druhým je pak právě vlivem vysoké frekvence přívlastků neshodných 2. p. (2. p. je dokonce podle tohoto průzkumu nejčastějším pádem v čísle množném). Následují 4. p. a 6. p. s přibližně stejnou frekvencí, poté 7. p., po něm teprve 3. p. a prokazatelně nejméně užívaný je 5. p. (srov. Cvrček, 2010, s. 141).

Při výuce češtiny by měly být zohledňovány i funkce pádů a to, jak často tyto funkce potřebujeme v jazyce vyjádřit. Ani frekvence však nesmí být jediným vodítkem. Důležitou výjimku tvoří 3. p. Ten sice není co do výskytu dominantní, vyja-

druje ovšem jedinečnou funkci adresáta/příjemce. Nadto je součástí frází *ne/líbí se mi to*, *ne/chutná mi to*, *ne/vadí mi to*, *je/není mi dobře* aj., s nimiž se nerodilí uživatelé češtiny setkávají velmi brzy. I proto se tvary 3. p. objevují ve výuce už na nižší úrovni jazykové znalosti.²⁸



Didaktická doporučení

I ve výuce neslyšících žáků by měl být pádový systém budován postupně a systematicky. Žáci se učí nejen funkce jednotlivých pádů (funkční tvarosloví), ale i samotné tvary jednotlivých jmen (formální tvarosloví). Obě tato hlediska je nutné propojovat, žák by se neměl mechanicky učit soustavu tvarů pro všech sedm pádů, dokud nepochopí, co vůbec kategorie pádu vyjadřuje. Je nezbytné, aby žák nově osvojovaným slovům dobře přiřadil jmenný rod, příp. ne/životnost. Pády je proto vhodné předkládat žákům horizontálně, tj. tak, aby bylo možné v rámci zvolených komunikačních situací vyložit jednotlivé pádové funkce.

Horizontální prezentace pádů by měla být nakonec doplněna ukázkami **vertikálního schématu**. Tak se snažíme žáky postupně přivést k pochopení skloňování podstatných jmen podle vzorů a budovat u nich představu o celkové podobě českého pádového systému. Výklad pádových forem je pak vhodné opřít o vzorová slova, klasická či nově vybraná (viz oddíl 2.2), a důsledně jej navázat na téma slovesných vazeb (viz oddíl 2.6).²⁹



Komentovaná ukázka

Výklad pádového systému je vhodné prezentovat postupně. Ukázka (obr. 7) ilustruje parcelovaný výklad základních forem 6. pádu (jednotného čísla) podstatných jmen rodu mužského neživotného, ženského a středního. Výklad základů lokálu není postaven na rodové diferenciaci, ale primárně na koncovkách podstatných jmen.

V počáteční fázi výkladu nejsou záměrně uvedeny koncovky 6. pádu životných maskulin (typu pán, např. *kostel*) a feminin zakončených na souhlásku (*postel*). Další slova, která mohou mít praktické využití nebo s nimiž žáci pracují ve výuce, je třeba uvést jako fráze k zapamatování (např. názvy států zakončené na -cko/

28 Např. učebnice *Česky krok za krokem 1* se mu věnuje v 15. kapitole (Holá, 2016, s. 125–127), nabízí přehled častých sloves, která se s ním pojí, a stejně tak předložek, po nichž 3. p. následuje. Vhodná cvičení k vazbám typu *líbí se mi* lze nalézt v učebnici *Učíme se (nejen) česky* (Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 204–206).

29 S horizontální prezentací pádů pracují v podstatě všechny současné učebnice češtiny pro cizince. K využití prostředků signální gramatiky (barevné kódování) a práci s alternativními vzory viz např. *Česky krok za krokem 1* (Holá, 2016); k parcelaci výkladu pádu a průběžnému seznamování s vertikálním paradigmatickým viz např. *Easy Czech Elementary* (Štindl, 2008); k práci s funkcí pádu a spirálovému přístupu v prezentaci viz např. *Česky v Česku I, II* (Štindlová a kol., 2008), *Učíme se (nejen) česky* (Cícha Hronová – Štindlová, 2011a), *Česky, prosím I* (Cvejnová, 2008).

-sko: *Německo, Slovensko* → *v Německu, na Slovensku* aj. nebo podstatná jména rodu mužského neživotného: *hotel, autoservis, stadion* → *v hotelu, v autoservisu, na stadionu* aj. – jedná se o slova cizího původu, jejichž skloňování se vymyká uvedenému pravidlu: souhláska → -e/-ě).

Prezentaci 6. pádu je vhodné spojit s výkladem předložek, které se s ním pojí, zejména těmi, jež vyjadřují místní vztahy (*v, na*). Následuje rozšířený výklad 6. pádu podle rodové diferenciacce (obr. 8). Po výkladu jednotlivých pádů horizontálním způsobem je vhodné představit žákům systém vertikálního paradigmatu. Ukázka prezentace vertikálního paradigmatu (obr. 9) nezahrnuje vzory *kuře* a *kost*. Se skloňováním podstatných jmen vzoru *kuře* a *kost* se žáci v rámci učebnice, z níž je ukázka vyňata, prakticky nesetkají. Nezahrnuje ani prezentaci forem 5. pádu, neboť jeho užívání se ve výuce zavádí až při nácviku produkce textů formálního charakteru (např. omluva, prosba, žádost adresovaná neznámé nebo výše postavené osobě).

Obrázek 7

(Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 32)

	1. pád		6. pád	
	Co je to? To je město a to je pošta.		Kde jsi? Jsem VE městĚ, NA poštĚ.	
1. pád	A / O / souhláska		H / CH / K / R / G	
	cukrárna město obchod		vlak, park	
6. pád	E / Ě  2		U	
	Amerika, Praha dům, stůl ↓ Americe, k → c h → z domě, ů → o		Plzeň, Liberec ↓ Plzni, -e- → -	
	E / Ě / měkká souhláska		Í	
	restaurace sídliště, kuchyně tramvaj		nádraží náměstí	
	Plzeň, Liberec ↓ Plzni, -e- → -		nádraží náměstí	

Obrázek 8

(Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 254)

PODSTATNÁ JMÉNA							
			(životný)		(neživotný)		
1. pád KDO?	A	E / souhláska	souhláska tvrdá	souhláska měkká	souhláska tvrdá	souhláska měkká	í
	maminka, žena, škola	kadeřnice, tramvaj	doktor	zubař	obchod	počítač	nádraží
	↓	↓	+		+		=
6. pád O KOM? O ČEM?	.....	.....	OVI/(U)		.....	.....	.....
							
							
							

Obrázek 9

(Cícha Hronová – Štindlová, 2011b, s. 236)

pád		vzor město		vzor moře		vzor stavení	
1.	(To je...)		-O		-E/Ě		-í
2.	(Kam? – do, Odkud? – z/ze)			učilišť - slunc -	-E/Ě		
3.	(přát, pomáhat...) (Kam? – k)						
4.	(vidím, znám, kupuju...), (Kam? – na)						
5.							
6.	(chatuju, vyprávím, mluvím... o), (Kde? – n a)	měst -	-Ě				
7.	(s)						

V učebnicích pro jinojazyčné mluvčí se tradičně nejprve uvádí 4. pád, následují 6. a 2. pád, dále pak 7. a 3. pád. Zároveň je přínosné vzhledem k tvarové bohatosti jednotlivých pádů oddělovat prezentaci tvarů jednotného a množného čísla.

Výklad jednotlivých pádů by také měl reflektovat různost funkcí, které se pádovými formami vyjadřují, a úzce tyto funkce propojovat s příslušným kontextem.

Například s významově bohatým 2. pádem se žáci obvykle seznamují nejprve jako s vyjádřením směru a lokace (*jsem z Brna, jdu do/ze školy, čekám u školy, vedle školy...*), potom s vyjadřováním množství (*pět lízátek, trochu vody, hrnek kávy*) a při vyjadřování času (*prvního května, od ledna do dubna*). Následně se připojuje funkce přivlastňovací (*kabát maminky, sešit kamaráda*) a autorství (*film (od) Spielberga, kniha (od) Čapky*), posléze vztah části a celku (*zrno kávy*). Zároveň žáci postupně poznávají základní slovesa s genitivní vazbou (*bát se něčeho, zúčastnit se něčeho*). Dále jsou prezentovány další funkce genitivu (*setkání spolužáků*) a předložkové vazby (*čaj bez cukru, v důsledku jeho chyby*).

Obdobným způsobem je vhodné seznamovat žáky i s dalšími pády. Např. 3. pád nejprve frázově (*líbí se mi, chutná vám?*), potom v kontextu směřování (*jít k doktorovi, přijet ke škole*), ve funkci adresáta/příjemce na pozici druhého objektu (*koupit mamince dárek, poslat kamarádovi e-mail*) a v dalších užitích (*rozumět učitelce, pomáhat bratrovi, vyprávět dětem pohádku, díky dědečkovi* atp.).

Systémovým nedostatkem v jazyce neslyšících žáků je **záměna pádů**, respektive **nadužívání jedné pádové formy na úkor jiné nebo jiných**. Usoudit, kdy žák pády systematicky zaměňuje a kdy některý pád z určitého důvodu nadužívá, lze jen na základě většího objemu textu a ideálně při dlouhodobé práci s žákem. Nadužívání určitého pádu může pramenit primárně ze dvou souvisejících faktorů. Pokud má určitý jazykový prostředek v jazyce vysokou frekvenci, žáci se s ním setkávají častěji. Mohou si ho proto snáze osvojit, a to často nejprve v podobě frází. Podle modelů takto osvojených frází pak tvoří fráze jiné, s dílčími nedostatky. Zejména v počátečních fázích osvojování cizího/druhého jazyka je příliš široké uplatnění nějakého pravidla a vytváření nesprávných analogií častým jevem.

V textech neslyšících pisatelů se u tvarosloví typicky setkáme se zdánlivě protichůdnou **záměnou 3. p. a 4. p.** Dvě podoby této konkurence ovšem mohou mít různé důvody.

Užívání forem 4. p. místo 3. p. může být dáno tím, že **4. p. je pádem typickým pro předmět**. Žáci si ho také primárně osvojují jako pád přímého předmětu. Proto ho pak užívají u všech valenčních pozic slovesa (tj. u všech slovesných vazeb), tedy i tam, kde o přímý předmět nejde, např. **hned jsem ho přiznala; *nabídl jsem ho osprchovat*. K tomu dodejme, že svou typickou platností předmětu nahrazuje 4. p. často i 2. p., např. **baví se mě zubní techniku; *Bára ho zamilovala*. Tento jev může vznikat i přenášením slovesné vazby, např. *milovat ho* (4. p.) × *zamilovat se do něj/něho* (do + 2. p.), *poznat ho* (4. p.) × *přiznat se mu* (3. p.).

Užívání forem 3. p. místo 4. p. se objevuje často u jmen a zájmen označujících osoby. Nejčastější **funkcí 3. p. je vyjadřovat adresáta či příjemce** a žáci si ji mohou snadno nevhodně fixovat ve spojení s libovolným označením osoby. Uvedme příklady z praxe: **zeptal jsem se někomu; *policisté se nám snažili uklidnit; *mohu obejmout kamarádce*. (K užívání zájmen více viz oddíl 2.4.)

Užívání pádových forem v české větě úzce souvisí s problematikou skloňování, slovesných vazeb a předložkového systému (viz oddíl 2.6). Vždy je tak třeba tyto jevy posuzovat v jejich provázanosti.

2.4 Zájmena

Zájmena jsou v češtině tzv. uzavřeným slovním druhem, to znamená, že nová zájmena nevznikají. Funkcí zájmen je ukazovat (*vidíš **tenhle** dům?*), odkazovat v rámci kontextu (*dům, **který** jsme viděli včera*) či vyjadřovat vlastnictví (***můj** dům*). (Tradiční dělení zájmen viz např. *Příruční mluvnice češtiny*, 1995, s. 284–301.)

Zájmena se obvykle skloňují, tj. vyjadřují gramatickou kategorii rodu, čísla a pádu v závislosti na jménu, které zastupují. Skloňování zájmen je různorodé. Rozlišujeme zájmena bezrodá, tj. *já, ty, my, vy, se*, a zájmena rodová. Bezrodá zájmena se vyznačují zvláštním typem skloňování, rodová zájmena se skloňují buď jako adjektiva (*takový, cí*), nebo podle vlastního zájmenného skloňování (*ten, náš*), příp. jsou nesklonná (*jejich, jeho*). Řada zájmen, především zájmena osobní a přivlastňovací, se vyznačují dubletními tvary, jejichž distribuce je podmíněna gramatickými, syntaktickými či stylovými faktory (*váš pes – vaše kočka, vidí ji – myslí na ni, má × moje matka*).



Didaktická doporučení

S osobními zájmeny se neslyšící žáci, stejně jako jinojazyční mluvčí, seznamují nejprve v souvislosti s časováním sloves (*být*). Koncept užití osobních zájmen reprezentujících účastníky komunikace (*já, ty, on/ona/ono, my, vy, oni/ony/ona*) je obvykle žákům srozumitelný. Komplikovaným rysem češtiny je to, že ve větě zájmenný podmět, pokud je znám ze situace, z předchozího kontextu nebo je-li slovesná osoba vyjádřena tvarem slovesa (*byl jsem ve škole / já jsem byl ve škole*), slovně běžně nevyjadřujeme. Explicitní vyjádření zájmenného podmětu je v češtině motivováno především aktuálním větným členěním (k tomu blíže viz oddíl 2.7) a zdůraznění podmětu (*to jablko musím dostat **já***), v případě kontrastního vyjádření (*všichni mi to říkali, ale **já** jsem jim nevěřil*) či při změně podmětu (*dědeček se mě zeptal a **já** jsem odpověděl*).

V česky psaných textech neslyšících žáků dochází k nadužívání osobních zájmen na pozici podmětu (****oni** mi přinesli dárek a pak **oni** odešli*). V souvislosti se slovním vyjadřováním zájmenného podmětu pak někdy dochází k vynechávání pomocných sloves ve složených slovesných tvarech, které standardně osobu vyjadřují (****já byl** ve škole; ***my by** koupili auto*).

Se základními ukazovacími zájmeny *ten, ta, to* (příp. *tenhle/tamten*) se žáci seznamují už v počátečních fázích výuky, a to především v souvislosti se jmenným rodem jmen, kdy tato ukazovací zájmena mohou sloužit jako signálové prostředky rodové příslušnosti (***ta** kniha*).

Další skupinou zájmen, ke které se žáci dostávají v raných fázích výuky, jsou zájmena přivlastňovací (*můj, její, váš, svůj*). Při užívání zájmen pro 1. a 2. osobu (*můj / má i moje, tvůj/tvoje, náš/naše, váš/vaše*) je třeba znát jmenný rod při-

vlastňovaného předmětu (**můj** dům / **má** i **moje** kniha / **moje** štěně). Dlouhé tvary zájmen *moje*, *tvoje* (vedle dřív preferovaných krátkých tvarů *má*, *tvá*) jsou dnes zcela běžné a v případě zájmena pro 1. osobu se dlouhý tvar *moje* oproti krátkému *má* nebude žákům tolik plést s tvary slovesa *mít* (*má kamarádka* × *má kamarádku*).



Komentovaná ukázka

Než přistoupíme k výkladu přivlastňovacích zájmen (obr. 10), je potřeba, aby žáci dobře pochopili užívání zájmen osobních a kategorii jmenného rodu. Musejí umět rozlišit mezi ženským, mužským a středním rodem přivlastňovaného předmětu/osoby, později v množném čísle mezi životným a neživotným mužským rodem (*mí/moji kamarádi* × *mé/moje sešity*). Přivlastňovací zájmena fungují i v českém znakovém jazyce, a i když se v něm nerozlišuje kategorie rodu u přivlastňovaného předmětu, neslyšící žáci mají dobrý základ pro jejich pochopení.

Obrázek 10

(Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 133)



To je Petra. Petra má tašku a notebook. Její taška je nová a její notebook je moderní.

👁 4

To je **Petra (ONA)**.
Má tašku a notebook.

➔

JEJÍ taška je nová a
JEJÍ notebook je moderní.



To je František. František má baterku a batoh. Jeho baterka je rozbitá a jeho batoh je špinavý.

👁 5

To je **František (ON)**.
Má baterku a batoh.

➔

JEHO baterka je rozbitá a
JEHO batoh je špinavý.



👁 6,7 Uprostřed jsem já. Nalevo je Petra. Petra je moje sestra. Napravo je František. František je můj bratr. Vzadu stojí moje maminka ... a můj tatínek ...

👁 8

JÁ jsem Zuzka. Mám bratra (**TEN**).
➔
To je **MŮJ** bratr.

👁 9

JÁ jsem Zuzka. Mám sestru (**TA**).
➔
To je **MOJE** sestra.

Klíčovou skupinou zájmen, prezentovanou již v začátcích studia, jsou zájmena tázací (resp. později vztažná). Odlišení zájmena *kdo* pro dotazy ohledně osob a *co* pro dotazy zaměřené na věci a jevy nebývá problematické. Rozlišování mezi zájmeny *který* a *jaký* může být složitější. K rozlišení se nabízí paralela mezi výběrem z možností (*který*) a otázkou na kvalitu, charakter (*jaký*). Zároveň je vhodné připomenout, že tázací zájmeno *jaký* má univerzálnější použití, tj. zájmeno *který* je jím možné v mnoha případech nahradit (*které boty sis nakonec vybrala? – jaké boty sis nakonec vybrala?*). To však neplatí, pokud mluvíme o zájmenech vztažných, v tomto případě se zájmena nezačínají (*potkala kamarádku, kterou dlouho neviděla – *potkala kamarádku, jakou dlouho neviděla*).

Výhodné je propojit prezentaci zájmen tázacích se základními zájmeny neurčitými a zápornými (*kdo – někdo – nikdo, jaký – nějaký – žádný* apod.). Současně je nutné společně se zápornými zájmeny připomenout dvojí zápor v češtině (*nikdo nepřišel, nic nemáme*).

V oblasti formálního tvarosloví je třeba věnovat pozornost osobním zájmenům a pravidlům distribuce krátkých a dlouhých tvarů, kdy rozlišujeme použití zájmen v příklonkové pozici (*vidím ho, vidím ji*), v užití po předložce (*čekám na něho/ něj, čekám na ni*) a v důrazové pozici na začátku věty (*jeho nepotřebujeme, ji nepotřebujeme*). (K pozici osobních zájmen ve větě viz oddíl 2.7.)

2.5 Sloveso a slovesné tvary

Slovesa tvoří jádro české věty. Při zapojení do syntaktického celku věty je sloveso zpravidla v určitém tvaru, tj. vyjadřuje osobu, číslo a způsob, případně i další slovesné kategorie, a označuje se jako predikát (v české terminologii přísudek).

Pracovat s termínem predikát může být výhodné i pro popis českého znakového jazyka, protože v něm není takový systém slovních druhů jako v češtině. U znaků například nelze vždy jasně rozlišovat slovesnou a jmennou platnost, jak je tomu u českých slov (např. vyjádření v českém znakovém jazyce složené ze znaků PLAVAT RÁD³⁰ lze v češtině uchopit jako *plavu rád* i *mám rád plavání* aj.). V českém znakovém jazyce se také pravidelně tvoří výpovědi typu PES HODNÝ; SMUTNÁ PROČ?; JMÉNO MOJE PETR; MÁMA MOJE PRÁCE JEJÍ UČITELKA, v nichž sloveso, jak jej známe z češtiny a některých jiných mluvených jazyků, není vyjádřeno. Stejně tak není sloveso vždy využíváno při popisu uspořádání prostoru. Vedle samotné přítomnosti slovesa se čeština a český znakový jazyk liší i z hlediska možných tvarů sloves. Vzhledem k tomu, jak svébytný ve vyjadřování stavů, procesů a dějů český znakový jazyk je, musejí si jeho rodilí mluvčí český slovesný systém osvojovat zcela nově, a hlavně postupně, budovat jej s určitou logickou návazností.³¹

30 K zápisu znaků znakového jazyka viz kapitola 1 *Český znakový jazyk a výuka češtiny u neslyšících* (oddíl 1.3.3).

31 O slovesech v českém znakovém jazyce viz kapitola 1 *Český znakový jazyk a výuka češtiny u neslyšících* (oddíl 1.4.2).

V češtině jsou slovesné tvary často složené. Patří sem tvary minulého času, budoucího času nedokonavých sloves a podmiňovacího způsobu (*šel bych, byl bych šel*). U všech tří jmenovaných činí obtíže nejen samotné utvoření slovesného tvaru, ale i jeho slovosledné postavení ve větě (k tomu blíže viz oddíl 2.7).

2.5.1 Slovesná osoba

Čeština má tři gramatické osoby v jednotném a množném čísle. Tyto osoby pojmenovávají účastníky komunikace: 1. osoba (*já/my*) reprezentuje mluvčího, resp. pisatele, toho, kdo mluví; 2. osoba (*ty/vy*) označuje adresáta, toho, ke komu se mluví; 3. osoba (*on, ona, ono/oni*) vyjadřuje to, o kom, resp. o čem se mluví. U některých sloves používáme jen tvary 3. osob (*prší, sněží*). Jednotlivé osoby se vyjadřují koncovkami slovesných tvarů (*píšu, píšeš, píše*).



Didaktická doporučení

Se způsobem vyjadřování osoby a čísla se žáci seznamují hned na začátku studia, nejčastěji ve spojitosti s časováním slovesa *být* (viz také oddíl 2.4). Dostatečnou pozornost je třeba věnovat i nácviku vykání a tykání, tzn. prostředkům odlišujícím formální a neformální komunikaci. Kromě slovesných tvarů jde v úvodních fázích výuky především o pozdravy a oslovení.³²

2.5.2 Slovesný způsob

Slovesným způsobem se vyjadřuje vztah děje ke skutečnosti. To znamená, že mluvčí hodnotí vyjadřovaný děj podle toho, zda je:

- reálný, tj. způsob oznamovací (*píše, spala, bude běhat*);
- nutný, tj. způsob rozkazovací (*piš, spěte, neběhejte*);
- možný, tj. způsob podmiňovací (*psala by, spal by, běhali byste*).

Způsob oznamovací je prostředkem základním, neutrálním, používá se v otázkách a lze ho použít např. i při formulaci příkazu (*běžíme!*). Rozkazovací způsob vyjadřuje rozkaz, zákaz nebo prosbu a má tvary pouze 2. osob (*piš, pište*) a 1. osoby množného čísla (*pišme*). Podmiňovací způsob vyjadřuje splnitelnou podmínku, tzn. děj, který je možné v přítomnosti nebo budoucnosti realizovat (*psala bych, uvařila by; kdybych měl odpoledne čas, šel bych na procházku*). V češtině lze vyjádřit i podmínku nesplněnou nebo nesplnitelnou u dějů, které již proběhly, použitím minulého podmiňovacího způsobu (*kdybych to byl (býval) věděl dřív, byl bych (býval) tam přišel*).

³² K rozvoji kompetencí, které ovlivňují formální a neformální způsob komunikace, volbu pozdravů, oslovení a způsob navazování kontaktu, viz kapitola 6 *Sociokulturní kompetence ve výuce neslyšících žáků* (oddíl 6.3.1).



Didaktická doporučení

Ve výuce neslyšících žáků, podobně jako u jinojazyčných mluvčích, výuku jednotlivých způsobů oddělujeme. Ve výuce nejprve pracujeme s oznamovacím způsobem a nacvičujeme tvary přítomného, minulého a budoucího času (viz oddíl 2.5.3). Žáci se zároveň seznamují s problematikou vidu.

Podmiňovací způsob zařazujeme do výuky až po dobré fixaci tvarů minulého času, protože k vytváření kondicionálních forem žáci potřebují ovládat tvoření příčestí činného (*dělat – dělal/a/o/i*). Specifickým užitím podmiňovacího způsobu jsou podmínková (*kdyby měl peníze, koupil by si nový počítač*) a účelová souvětí (*šel do obchodu, aby si koupil nový počítač*). Těmto významům je třeba se věnovat, protože jsou tvarově i funkčně poměrně komplikované. V podmínkových souvětích se kondicionální slovesný tvar objevuje ve všech větách, u vedlejší věty jako součást spojovacího výrazu (*kdybych, kdybys*). V účelových větách je kondicionální tvar také součástí spojky (*abych, abys*) a nese specifický (tzn. nikoli podmínkový) význam.³³

Rozkazovací způsob není tvarově příliš složitý, přesto je třeba žáky upozornit na tři typy tvoření (*píšou – piš!, čtou – čti!, dělají – dělej!*). Pozornost je třeba věnovat dobrému osvojení nepravidelných forem (*být – bud! budte!, mít – měj! mějte!, přijít – přijď! přijďte!, koupit – kup! kupte!* atd.). Nejprve si žáci osvojují rozkazovací způsob ve frázích (*Měj se hezky!*), systémově pomocí pravidel tvoření rozkazovacích tvarů až později. Postupně by si žáci měli osvojit také informaci o negativních rozkazovacích formách, které se tvoří primárně z nedokonavých sloves (*udělej! – nedělej!, přečti! – nečti!*), negativní imperativy tvořené z dokonavých sloves mají specifickou funkci varování (*vyčkejte na příchod sestry, nenastydň!*), a o podobách tzv. opisných imperativů (*ať to Petr udělá!*).³⁴



Komentovaná ukázka

Ukázka (obr. 11) prezentuje souhrnný výklad pravidel pro tvoření rozkazovacího způsobu. Učební materiál takového druhu je možné využít pro žáky na vyšší úrovni jazykové znalosti. Výklad jevu je pojat komplexně a poskytuje žákovi přehled pravidel, která se při tvoření slovesného tvaru rozkazovacího způsobu v češtině uplatňují. Je výhodný pro celkové opakování, shrnutí, příp. rozšíření pravidel, s nimiž se už žák setkal. Lze doporučit, aby žáci při práci s učebním materiálem sami formulovali pravidlo tvoření rozkazovacího způsobu a byli aktivně zapojeni do procesu výkladu. Pro praktický nácvik tohoto jevu je potřeba pracovat s texty, ve kterých

33 Viz např. *Čeština pro cizince B1* (Kestřánková – Šnidaufová – Kopicová, 2010, s. 50–57), *Česky krok za krokem 2* (Holá – Bořilová, 2009, s. 150–151), *Česky, prosím III* (Cvejnová, 2016, s. 122–127).

34 Viz např. *Čeština pro cizince B1* (Kestřánková – Šnidaufová – Kopicová, 2010, s. 84–92), *Česky krok za krokem 2* (Holá – Bořilová, 2009, s. 111–113), *Česky, prosím II* (Cvejnová, 2012, s. 166–168, 245–247).

se rozkazovací způsob uplatňuje (např. krátké textové instrukce formou SMS / e-mailové zprávy, recepty nebo návody různého charakteru, stručné informační nápisy ve veřejném prostoru atd.).

Obrázek 11

(Macurová, 1998c, s. 105–106)

GRAMATIKA

JÍM

SPÍŠ?

ČEKÁ

JEDL BYCH

SPAL BYCH

ČEKAL BYCH

JEŽI

SPII

ČEKEJI

Slovesný způsob
Způsob oznamovací
Způsob podmiňovací
Způsob rozkazovací

Způsob rozkazovací

Infinitiv (slovo na -t)	ONI	TY	VY	MY
1.		- ť	- TE	- ME
mluvit	mluví	mluv	mluvte	mluvme
kupovat	kupují	kupuj	kupujte	kupujme
pracovat	pracují	pracuj	.....	.....
opakovat	opakují	.....	.....	.....
prominout	prominou	promiň	.....	.....
zapomenout	zapomenou	.....	.....	.....
vstát	vstanou	.....	.....	.....
platit	platí	plať	plaťte	.....
jet	jedou	jed	.....	.....
psát	píší	píš	píšte	píšme
ukázat	ukážou	ukáž	ukážte	ukážme
koupit	koupí	kup	.....	.....
nekouřit	nekouří	.....	.....	.....

infinitiv (slovo na -t)	ONI	TY	VY	MY
2.		- i	- ETE /- ĚTE	- EME /- ĚME
myslet	myslí	mysli	myslete	mysleme
číst	čtou	čti	čtěte	čtěme
poslat	pošlou	pošli	.....	.....
vzít	vezmou	vezmi	.....	.....
vysvětlit	vysvětlí	.....	.....	.....
začít	začnou	.....	.....	.....
3.		- EJ	- EJTE	- EJME
dělat	dělají	dělej	dělejte	dělejme
hledat	hledají	hledej	hledejte	hledejme
počítat	počítají	.....	.....	.....
čekat	čekají	.....	.....	.....
dát	dají	.....	.....	.....
ptát se	ptají se	ptej se	.....	.....
odpovídat	odpovídají	.....	.....	.....

2.5.3 Slovesný čas

Přítomný čas

Z hlediska slovesné kategorie času je základním **čas přítomný**. **Slovesa rozdělujeme** na základě přítomného kmene **do slovesných tříd** a při výuce češtiny jako cizího/druhého jazyka se tyto třídy vyučují postupně.



Didaktická doporučení

Je na zvážení každého vyučujícího, jak k výuce forem přítomného času přistoupí. Ve výkladu lze postupovat funkčně, to znamená od identifikace typů sloves v přítomných tvarech zapojených v příslušném kontextu, či formálně, tj. od klasifikace na základě infinitivů. Žák si potřebuje osvojit oba tyto přístupy, protože dovednost časovat slovesa v přítomném čase se opírá o porozumění souvislosti mezi koncovkou infinitivu a konjugačním (časovacím) typem. Ve výuce pro jinojazyčné mluvčí se pracuje pouze se čtyřmi skupinami sloves:

- -á / -at (*dělá / dělat*);
- -í / -it, -et, ět (*myslí / myslet*);
- -uje / -ovat (*kupuje / kupovat*);
- s tzv. nepravidelnými slovesy: -e (např. *čte / číst*), u nichž se projevuje změna ve kmeni mezi tvarem infinitivu a paradigmatickým přítomného času.

Každou třídu reprezentuje nějaké vysoce frekventované sloveso, můžeme se zde inspirovat učebnicemi nebo vybrat sloveso vlastní. Vyučující také volí postup při prezentaci těchto tříd, rozhoduje, zda seznámí žáky se všemi skupinami najednou, nebo je bude ve výuce uvádět postupně.³⁵

Speciálně je třeba průběžně žáky upozorňovat na **slovesa s nepravidelnými tvary**, resp. s tvary, které nejsou plně kompatibilní s výše uvedenými skupinami. Jde např. o slovesa *mít, spát, hrát, vědět, jíst, chtít, stát* či *bát se*.

Pedagog se musí rozhodnout, jak se ve výuce postaví k tomu, že v 1. os. j. č. a 3. os. mn. č. jsou u mnoha sloves v češtině dva spisovné tvary, např. *žiji* i *žiju*; *píší* i *píšu*; *děkuji* i *děkuju*; *žijí* i *žijou*; *píší* i *píšou*; *děkují* i *děkují*. První z uvedených tvarů jsou stylisticky vyšší a pro uživatele češtiny mohou být v neformálním projevu až rušivé. V materiálech pro jinojazyčné mluvčí se v přehledech standardně u sloves typu *žít, psát* uvádějí tvary zakončené na -u a -ou, u sloves typu *děkovat* se pak obvykle zmiňují oba tvary, upřednostňují se však rovněž koncovky -u a -ou. Doporučujeme tento postup následovat. Pamatujme ovšem, že roli hraje i nářeční

35 Srov. např. *Česky v Česku I* (Štindlová a kol., 2008, s. 43) a *Učíme se (nejen) česky* (Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 15).

oblast, v níž se školní třída nachází. Obecně se na Moravě koncovky vyššího stylu drží spíše než v oblasti Čech.

Budoucí čas

Budoucí čas nedokonavých sloves je tvořen složeným tvarem s pomocným tvarem slovesa *být*: *budu*, *budeš* atd. Tento slovesný tvar se dobře osvojuje, protože pro jednu gramatickosémantickou formu tak existuje výlučný prostředek. Z textů neslyšících je ovšem patrné, že výraz *budu* nebo *bude* nezřídka chápou jako univerzální prostředek vyjadřující budoucnost (připomeňme, že znak BUDE existuje i v českém znakovém jazyce). Volí tak buď gramaticky náležitou konstrukci s nevhodně užitým nedokonavým slovesem, např. **určíte budu psat přesne termin*, nebo gramaticky nenáležitou konstrukci, např. **ty bude vidí strom; *nikdy nebudeme zapomenout*. Nerodilí mluvčí někdy užívají pro vyjádření času v češtině nikoli gramatické, ale i lexikální prostředky, tj. slova typu *zítra*.

U zařazení tématu tvoření budoucího času v češtině je vhodné záhy upozornit na specifické případy **sloves pohybu**. U nich existují tvary pro čas přítomný i jednoslovné tvary pro čas budoucí jako u sloves dokonavých. Tyto tvary jsou tvořeny tvarotvornou předponou: *půjdu*, *pojedu*, *poletím* (případně další méně frekvencované tvary jako *poběžím*, *poplavu*). Slovesa pohybu tvoří samostatnou kategorii, do výuky nerodilých mluvčích bývají zařazována brzy, žáci by se s nimi měli setkat už na úrovni A1.³⁶ (O způsobu tvoření budoucího času od sloves dokonavých viz oddíl 2.5.5.)



Didaktická doporučení

V běžně mluvené češtině se při vyjadřování budoucnosti ve spojení nejen se slovesy pohybu užívají i tvary přítomného času: *zítra jdu do kina*, *v létě jedeme na dovolenou*, *tento víkend se učím*. Vždy jde o kontext plánované činnosti a vždy se pojí s explicitním lexikálním vyjádřením času (*zítra*, *v létě*). Věty tohoto typu jsou gramatické, neopravujeme je, je však třeba vysvětlit, za jakých okolností mohou být tvořeny.

Kromě sloves pohybu se v textech nerodilých mluvčích, a to i neslyšících žáků, ukazuje jako potřebné věnovat pozornost vyjadřování budoucího času u sloves smyslového vnímání *vidět* a *slyšet*. Tvary *budu vidět*, *budu slyšet* jsou sice zdánlivě tvořeny systematicky, ale pro většinu uživatelů češtiny nejsou přijatelné.

36 Viz např. *Učíme se (nejen) česky* (Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 88–89), *Čeština pro cizince: Úroveň A1 a A2* (Boccou Kestřánková – Štěpánková – Vodičková, 2017, s. 376–379), *Česky krok za krokem 1* (Holá, 2016, s. 65–67), *Česky, prosím II* (Cvejnová, 2012, s. 238–243).

Minulý čas

Minulý čas v češtině vyjadřujeme složeným tvarem, a to pomocným slovesem *být* v přítomném čase a slovesným tvarem přičestí činného (někdy též minulého nebo l-ového), např. *spala jsem*. Nerodilí mluvčí češtiny ovšem často do tvaru činného přičestí dávají právě pomocné sloveso a to pak doplňují plnovýznamovým slovesem ve tvaru přítomného času nebo i infinitivem, např. **neslyšící byla pracuje jako učitelka*; **byli moc baví v tom*. Příčin vzniku takových tvarů může být více, např. nedostatečnou fixací způsobu tvoření tvarů minulého času.

U tvarů minulého času se jako nejproblematictější jeví, že vlivem historického vývoje je **pomocné sloveso *být*** součástí pouze tvaru 1. a 2. os. (*spala jsem, spala jsi, spali jsme, spali jste*), nikoli 3. os. (*spala, spali*). Jinojazyční mluvčí však často pomocná slovesa vypouštějí i u 1. a 2. os. a tvoří tvary jako **(já) spala, *(ty) spala*. Důvody mohou být různé, často se jedná o vliv mateřského jazyka, ve kterém se slovesná osoba vyjadřuje jiným způsobem, např. zájmenem. Příčinou může být i frekventovanost tvarů 3. os. v běžných textech, např. publicistice, nejčastěji se totiž píše o někom „třetím“.



Didaktická doporučení

Pro dobré osvojení forem minulého času je vhodné začít s principy tvoření přičestí činných (*dělat – dělal / dělala / dělalo / dělali*). Žáci se tak nejprve seznámí s tvary 3. osob. Je třeba dbát na to, abychom v úvodu vybírali jako příklady slovesa s pravidelnými tvary (*čekat – čekal × mít – měl; jet – jel × jít – šel*).³⁷

Každý učitel by si měl být vědom toho, že tendence vypouštět pomocné sloveso v minulém čase u 1. osoby je silná i u rodilých mluvčích. Tvar pomocného slovesa vyjadřujícího osobu je pak substituován lexikálně, a to vyjádřením osobního zájmena *já/my*. V neformální češtině se tak hojně objevují věty typu *já tam včera nebyl; my ten film ještě neviděli*. Jde o formu jakéhosi zdůraznění. Při pokročilejší fázi osvojování češtiny se s touto formou setkají i nerodilí mluvčí. U žáků na nižší úrovni vzdělávání je vhodné se této výjimce vyhnout, od vyšších úrovní, kdy mají žáci tuto část slovesného systému plně osvojenou, je možné na ni upozornit.



Komentovaná ukázka

Téma minulého času je možné podat ve dvou krocích (obr. 12, 13): nejprve žáky seznámit s podobou činného přičestí (*dělal, dělala...*), tu lze cvičit na slovesech

37 Parcelovaný výklad minulého času viz např. *Učíme se (nejen) česky* (Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 163–170), *Čeština pro cizince: Úroveň A1 a A2* (Boccou Kestránková – Štěpánková – Vodičková, 2017, s. 369–371), *Česky krok za krokem 1* (Holá, 2016, s. 49–51), *Česky, prosím I* (Cvejnová, 2008, s. 142–143).

ve 3. osobě (u nich pomocné sloveso chybí), a pak s minulým časem jako celkem složeným v 1. a 2. osobě obou čísel z pomocného slovesa a činného příčestí.

Žáky lze také upozornit na prostředky, kterými vyjadřujeme minulost v češtině, a na prostředky, kterými vyjadřujeme minulost v českém znakovém jazyce. Zatímco v českém jazyce vyjadřujeme obvykle minulost změnou slovesného tvaru (*dělal, běhala*), v českém znakovém jazyce vyjadřujeme minulost zpravidla pomocí specifického znaku, který se v přepisu výpovědí v českém znakovém jazyce označuje jako „MIN“ (podle Macurová, 2003, s. 89–98.).

Obrázek 12

(Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 164)

DĚLAT → DĚLA-L/LA/LO...

(plavat → plava-l/la/lo...)



1 Minulý týden ve středu odpoledne v 17:00 **dělala** Sandra domácí úkol. Vašík **kreslil** na zahradě. Věra a Ilona **venčily** psa. Včera v 16:00 **plavali** sestra a její manžel v bazénu. Švagrová **běhala** v parku. Veronika s Olgou **běhaly** na stadionu.



Český jazyk:

1. Vašík 2. **kreslil** 3. na 4. zahradě 5. .

Znakový jazyk:

1. VAŠÍK 2. „D“ 3. „MIN“ 4. ZAHRADA 5. SEDĚT 6. KRESLIT



 on	 ona	 ono	 oni	 ony
dělal	.....	dělalo	.....	dělaly
běhal	.....	běhalo	běhali	.....
plaval	plavala	.....	.....	plavalý

Obrázek 13

(Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 167)

DĚLAT → DĚLALA JSEM, DĚLAL JSI...

1

(plavat → plavala jsem, plaval jsi...)

(být* → byla jsem, byl jsi...)



2 Včera odpoledne **jsem byla** ve škole. Potom **jsme byly** s kamarádkou v restauraci.
Kde **jsi byl** ty? **Byl jste** s Pepou na kroužku angličtiny? Co **jste dělali**?

	BYL	BYLA		BYLI	BYLY
já	jsem		my	jsme	
ty	jsi		vy	jste	

2.5.4 Zvratná slovesa

Zvratná slovesa (dále i jako reflexivní) se běžně nepovažují za složený slovesný tvar, přestože jsou i v základní podobě složena ze dvou grafických slov: *ptát se*, *dívat se*. Slovesa, která jsou zvratná vždy (*ptát se*, *dívat se*), si lze osvojit jako jednotku, jako jedno slovo složené ze dvou částí. Poznat plně zvratné sloveso mohou pomoci slovníky češtiny, učitelům doporučujeme pravidelnou práci se slovníky do výuky zařadit. Postupně lze přidávat další skupiny sloves se zvratným *se/si*, u nichž ovšem vedle zvratné podoby existuje i podoba nezvratná. Zjednodušeně je možné rozlišovat tři skupiny:

- slovesa vyjadřující vzájemnost, recipocitu: *seznámit se*, *potkat se*, *hádat se*, *rozumět si*;
- slovesa vyjadřující, že vlastní aktivitu směřuji k sobě samému, že něco dělám sám pro sebe, sobě: *malovat se*, *trápit se*, *číst si*, *přát si*;
- slovesa ve zvratném trpném rodě: *staví se*, *prodává se*, *říká se* (k tomu také viz oddíl 2.5.6).



Didaktická doporučení

Neslyšící žáci, stejně jako jinojazyční mluvčí, se s reflexivními slovesy seznamují již v počátcích studia češtiny (např. u sloves *dívat se*, *ptát se*, *mýt se*, *oblékat si*, *kabát* apod.). Zvratná slovesa by se na nižších úrovních měli žáci učit jako lexikální jednotku, tzn. jako celek sestávající ze dvou grafických slov (*slovesa* a zvratného *se/si*), ať už se jedná o sloveso vždy zvratné (*dívat se*), či reciproční vztah (*seznámit se*). Jako celek si je žáci také zapisují do svých slovníků. Odlišný význam sloves, u nichž vedle zvratné podoby existuje i podoba nezvratná, vysvětlujeme

nejlépe pomocí obrázků při srovnávání frází, jako např. *mýt tatínkovi auto – mýt se – mýt si ruce* nebo *oblékat synovi rukavice – oblékat se*.³⁸

Specifickými slovesy jsou v tomto kontextu výrazy *učit – učit se, půjčit – půjčit si*, která se odlišují i v lexikálním významu.³⁹ Vedle zvratnosti souvisí tento jev i se slovosledem (viz oddíl 2.7), tzv. druhou pozici zvratného zájmena ve větě je třeba žákům dostatečně osvětlit.

U zvratných sloves ve 2. os. j. č. v minulém čase se místo **jsi se* používá *ses*, místo **jsi si* má být *sis*: *díval ses, ptala ses, hrál sis, přála sis*. Stejně tvary jsou i v podmiňovacím způsobu: *díval by ses, ptala by ses, hrál by sis, přál by sis*.⁴⁰



Komentovaná ukázka

Při výkladu tvoření minulého času je třeba upřít pozornost i k pořádku slov ve větě (obr. 13). Zvláště je třeba upozornit na zvratná slovesa, jak vysvětlujeme výše. Ukázka nabízí jedno z možných řešení, jak znázornit základy českého slovosledu.

Obrázek 13

(Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 167)

	BYL	BYLA		BYLI	BYLY
<i>já</i>	jsem		<i>my</i>	jsme	
<i>ty</i>	jsi		<i>vy</i>	jste	



- | | | |
|-----------------------|-------------|------------------------------|
| 1. | 2. | 3. |
| Já | jsem | byla na kroužku angličtiny. |
| Byla | jsi | včera na kroužku angličtiny? |
| Kdy | jsi | byla na kroužku angličtiny? |
| Včera | jsem | byla na kroužku angličtiny. |
| Včera večer | jsem | byla na kroužku angličtiny. |
| Včera večer v 17 hod. | jsem | byla na kroužku angličtiny. |

- | | | | |
|-----------------------|-------------|-----------|-----------------|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
| Já | jsem | se | včera stěhoval. |
| Včera | jsem | se | stěhoval. |
| Včera večer | jsme | se | stěhovali. |
| Včera večer v 17 hod. | jste | se | stěhovali. |

! Ty **ses** stěhoval?
Kdy **ses** učil?

38 Viz např. *Easy Czech Elementary* (Štindl, 2008, s. 47).

39 Tento rozdíl můžeme pozorovat i v českém znakovém jazyce u tzv. shodových sloves. K tomu také viz kapitola 1 *Český znakový jazyk a výuka češtiny u neslyšících* (oddíl 1.4.2).

40 Návěst viz např. *Čeština pro cizince B1* (Kestřánková – Šnidaufová – Kopicová, 2010, s. 48, 51).

2.5.5 Slovesný vid

Komplikovanou, ne-li nejkomplikovanější kategorií sloves je pro nerodilé mluvčí **slovesný vid**. Osvojení vidového systému lze očekávat a vyžadovat až na vyšších úrovních znalosti češtiny a plné osvojení je pak otázkou perfektní znalosti jazyka. S kategorií vidu se však žáci setkají záhy při osvojování sloves. Postupně je třeba se k vidu vracet a učit se mu porozumět jako systémové kategorii. Nedostatečné osvojení vidu nutně vede k nepřesnostem ve vyjadřování času. Může docházet k záměně tvarů času přítomného a budoucího. Na nejnižších úrovních je výhodné pracovat primárně s nedokonavými slovesy, protože se od nich tvoří morfologicky dobře odlišitelné tvary pro minulý, přítomný i budoucí čas. Vztah mezi videm a časem v češtině ukazuje jednoduché znázornění:

Tabulka 1

	minulý čas	přítomný čas	budoucí čas
vid nedokonavý: PSÁT VAŘIT OPRAVOVAT	<i>psal jsem</i> <i>vařil jsem</i> <i>opravoval jsem</i>	<i>píšu</i> <i>vařím</i> <i>opravuju</i>	<i>budu psát</i> <i>budu vařit</i> <i>budu opravovat</i>
vid dokonavý: NAPSAT UVAŘIT OPRAVIT	<i>napsal jsem</i> <i>uvařil jsem</i> <i>opravil jsem</i>	x	<i>napíšu</i> <i>uvařím</i> <i>opravím</i>

Mnoho sloves tvoří **vidové dvojice** (viz níže didaktická doporučení). Na nich lze princip vidu dobře ukázat.



Didaktická doporučení

Učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí se užívání vidu a tvoření vidových dvojic věnují detailně, je tedy možné při výuce čerpat také z nich.⁴¹ K systematické výuce vidu přistupuje řada materiálů vzhledem k tvarové odlišnosti u nedokonavých a dokonavých sloves v souvislosti s výkladem budoucího času (*budu dělat* – *udělám*). Významový rozdíl mezi těmito slovesy se však vysvětluje nejlépe v kontextech s použitím minulého a přítomného času (*vařila* – *uvařila*, *píše* – *napsal*), výklad pro jinojazyčné mluvčí se obvykle opírá o paralelu průběhu a ukončenosti, opakovatelnosti a jednorázovosti, příp. pomalosti a rychlosti děje. Vzhledem k tomu, že užití nedokonavé či dokonavé formy slovesa je řízeno především perspektivou mluvčího, je tato slovesná kategorie pro nerodilé mluvčí obtížně uchopitelná a srozumitelná.

41 Např. *Čeština pro cizince B1* (Kestřánková – Šnidaufová – Kopicová, 2010, s. 19), *Čeština pro cizince B2* (Boccou Kestřánková a kol., 2013, s. 22), *Česky krok za krokem 1* (Holá, 2016, s. 99–103), *Česky, prosím II* (Cvejnová, 2012, s. 48–50, s. 239), *Easy Czech Elementary* (Štindl, 2008, s. 130).

Na nižší úrovni znalosti jazyka pracujeme s vidovými dvojicemi tvořenými pomocí předpon, např. *psát* × *napsat*; *vařit* × *uvařit*, případně rozdílné koncové části, např. *uklízet* × *uklidit*. Nepravidelné dvojice učíme jako výjimky, např. *brát* × *vzít*; *hledat* × *najít* (k němu se později může připojit *nacházet*).⁴² Teprve na vyšší úrovni můžeme zmiňovat slovesa obouvidová (např. *věnovat*, *absolvovat*).

2.5.6 Slovesný rod

Slovesný rod vyjadřuje vztah mezi významovým původcem děje a syntaktickým podmětem věty. V činném rodě je původce děje na podmětové pozici (*tatínek opravil kolo*), v trpném rodě je původce děje z pozice podmětu odsunut (*kolo bylo opraveno (tatínkem)*). V češtině lze trpný rod tvořit dvěma způsoby: tvary opisnými (*přívod vody bude odpojen*), které se skládají z příčestí trpného a tvarů pomocného slovesa *být*, a tvary zvrtného trpného rodu (*výtah se opravuje*), jehož tvary jsou omezeny na 3. osobu. Ne všechna slovesa v češtině mají schopnost obojí rod vyjadřovat, pasivum (trpný rod) netvoří např. slovesa *mít*, *chtít*, *mocet*, *sedět*, *běžet*, *bát se* aj. Obojí rod můžou vyjadřovat slovesa předmětová, především tzv. přechodná, tj. ta, která se pojí se 4. pádem (*zničit*, *půjčit*, *otevřít* atd.).

Slovesný rod může být pro žáky, kteří si češtinu teprve osvojují, obtížně uchopitelnou kategorií. Často proto používají pouze rod činný a rodu trpnému se ve vlastních textech vyhýbají.



Didaktická doporučení

V učebnicích češtiny pro cizince se se slovesy v trpném rodě seznamují žáci na úrovni B1.⁴³ Tvary trpného rodu jsou ovšem v češtině frekventované. Proto se s nimi žáci při čtení setkají dříve než na úrovni B1 a musejí jim alespoň rámcově rozumět. Aktivně užívat je žáci začnou až mnohem později, tedy na úrovni B1 a výše.

S trpným rodem opisným se setkáváme hlavně v administrativních textech a v publicistice, s trpným rodem zvrtným pak kromě těchto oblastí hojně i v běžných, neformálních projevech. Nejprve je třeba představit principy tvoření trpného příčestí (*dělal* – *dělán*, *postavit* – *postaven*, *vypil* – *vypit*), následně způsob časování. Podstatné je také ukázat žákům, jakým způsobem se mění postavení původce děje. Ten je v opisném pasivu vyjádřen v 7. pádě nebo je z věty zcela vypuštěn (*učitel vyzkoušel žáka* × *žák byl vyzkoušen učitelem, dům byl postaven v 17. století*).

42 Přehledný výklad se cvičeními k vidovým dvojicím a časům, které vyjadřují, najdeme ve většině učebnic češtiny pro cizince, např. *Česky krok za krokem 1* (Holá, 2016, s. 99–104), *Čeština pro cizince B2* (Bocou Kestřánková a kol., 2013, s. 22–23).

43 Srov. např. *Čeština pro cizince B1* (Kestřánková – Šnidaufová – Kopicová, 2010, s. 323–331) a *Česky, prosím III* (Cvejnová, 2016, s. 67, 152, 190). Zvrtný trpný rod včetně slovosledných tendencí lze s pokročilejšími žáky procvičit v učebnici *Rozumíme česky* (Macurová – Hudáková – Othová, 2001, s. 40–42).

2.5.7 Distribuce slov *být* a *mít*

Nerodilí mluvčí češtiny obtížně rozlišují slovesa *být* a *mít*. Tento jev tedy není specifickou strategií neslyšících osob, jak se občas tvrdí. Záměna těchto sloves může pramenit z toho, že obě mohou fungovat jako slovesa pomocná, mohou spoluutvářet přísudek (např. *pes je špinavý; je mi smutno; je tu uklizeno; v pondělí mám jít k doktorovi; nemáme uklizeno*).⁴⁴ V textech neslyšících pisatelů jsou tato slovesa často zaměňována:

- v přísudku jmenném se sponou a na pozici ustálených slovních spojení: jako příklady nesprávných konstrukcí objevujících se v textech uveďme např. **měla překvapená, *on má smutný*, případně naopak **byla strach ve třídě; *můj bratr byl fakt velkou radost* – často jsou to výpovědi popisující nějaké emoce;
- v existenčním užití, např. **v Liberci má náměstí místo v Liberci je náměstí*;
- ve spojení *být rád* a *mít rád*: spojení *(ne)být rád* by se mělo uplatňovat pro vyjádření stavu, hodnocení a typicky se pojí s vedlejší větou uvozenou spojkou *že* (*jsem ráda, že jsi přišla*); spojení *(ne)mít rád* by se mělo uplatňovat pro vyjádření vztahu k nějaké skutečnosti a pojí se se jménem ve 4. p. (*mám rád knedlíky*).⁴⁵



Didaktická doporučení

Frekventované užití sloves *být* a *mít* je důvodem, proč bývá jejich konjugace v učebnicích češtiny prezentována mezi prvními gramatickými jevy. Explicitně žáky upozorňujeme na užívání těchto sloves v českých větách a pozorujeme s nimi, jak dané konstrukce fungují v českém znakovém jazyce.⁴⁶ Stejně jako u jiných tematických skupin je i u ustálených slovních spojení s *mít* či *být* (např. *být na obtíž; něco je někomu jedno/fuk; mít kocovinu; nemít na růžích ustláno*) vhodné vést si se žáky slovníček. Ustálená slovní spojení fungují jako fráze.⁴⁷

44 K záměně sloves *být* a *mít* viz také kapitola 1 *Český znakový jazyk a výuka češtiny u neslyšících* (oddíl 1.4.5).

45 K tomu viz *Čeština pro cizince: Úroveň A1 a A2* (Boccou Kestránková – Štěpánková – Vodičková, 2017, s. 101–103). Další cvičení zaměřené na záměnu *být* a *mít* viz *Učíme se (nejen) česky* (Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 52).

46 K parcelovanému výkladu českého *být* a *mít* podrobněji viz Cícha Hronová – Zbořilová, 2011, s. 63–67.

47 Seznam frekventovaných spojení s *mít* pro žáky s nižší úrovní najdeme např. v učebnici *New Czech Step by Step* (Holá, 2008, s. 60).

2.6 Vazby a předložkový systém

Každé sloveso a většina jmen ze sloves přímo odvozených (např. *vnímání, připojený*) vyžadují v textu doplnění v určitém tvaru kvůli významové úplnosti, např. sloveso *vařit* běžně vyžaduje doplnění předmětu ve 4. p. bez předložky (*Co vařím? – Vařím polévku.*), sloveso *těšit se* vyžaduje doplnění předložkové vazby s předmětem (*Na co se těším? – Těším se na víkend.*). To označujeme jako vazebnost neboli **valence slovesa**.

Valence a předložkové vazby představují pro neslyšící žáky při osvojování češtiny jednu z nejproblematictějších oblastí. Vliv na to může mít netriviální český pádový systém, u žáků upřednostňujících český znakový jazyk pak i to, že znakové jazyky znaky analogické předložkám užívají pro vyjadřování vztahů jen okrajově. V češtině jsou naopak předložky vysoce frekventované a spolu s pády slouží k vyjadřování vztahů mezi slovy ve větě.

Ve všech učebnicích pro nerodilé mluvčí je téma valence a předložkových vazeb zařazováno průběžně. Slovesnou valenci je třeba uvádět u každého nově osvojovaného slovesa.

Ke gramatické kategorii pádu jsme již uvedli několik poznámek výše (viz oddíl 2.3), zde je budeme dále rozvíjet. Pády a předložky patří jak k nutným doplněním slovesa (předmětům), např. *těším se na tebe, zamilovaný do někoho*, tak k nepovinným doplněním (přísluvečným určením či přívlastkům), např. *obědvat na zahradě, strom na zahradě*.



Didaktická doporučení

Valence sloves nemusí být pro žáky průhledná. Může být těžké vysvětlit, že česká slovesa vyžadují doplnění předmětu v určitém pádu (*bát se něčeho, rozbít něco, odpustit někomu něco*) nebo dokonce doplnění konkrétní předložkovou vazbou (*mít strach z něčeho, chybovat v něčem, pochybovat o něčem*). Na nižší úrovni znalosti a s omezenou slovní zásobou si proto musejí žáci osvojovat valenci sloves frázově, to znamená v souvislosti s učením se pádu. Např. zaměřuje-li se výuka v daném okamžiku na 2. pád, je nutné představit slovesa, která mají vazbu s tímto pádem, ať bezpředložkovou (*bát se, zeptat se, zúčastnit se*), či s předložkou (*mít radost z*).

Žáci by si měli vést samostatný slovníček slovesné valence. Slovesa v něm lze dělit podle pádu a podle předložek, s nimiž se pojí. Zvláště lze do něj řadit i podstatná a přídavná jména přímo odvozená ze slovesných tvarů, např. *učení, vyučení*.

Užití předložek v okolnostních, např. místních (*jdu do kavárny*), časových (*přijdu ve čtvrtek*) a kauzálních určeních (*jdu na zmrzlinu*) bývá pravidelnější a „logičtější“, lze ho tedy vysvětlovat pomocí obecnějších systémových pravidel (viz oddíl 2.6.1). Různé vztahy lze vyjádřit nejen předložkovými vazbami, ale i pomocí vedlejších vět. S pokročilými žáky je vhodné nacvičovat, že jeden obsah lze vyjádřit více způsoby.

2.6.1 Předložky

Předložky spoluutvářejí mezi slovy vztahy různého typu. V češtině se podílejí zejména na vyjádření vztahů místních, časových, kauzálních (vztahy příčiny a důsledku, vztah účelu). Přestože se v tradiční literatuře uvádí, že předložky nemají žádné významy, a bývají proto řazeny mezi synsémantika (slova neplnovýznamová), s jistým významem předložek ve výuce pracovat lze. U každé primární předložky (tedy slova, která nemají jiné než předložkové uplatnění, např. *v, do, na, s, pro, bez*) lze sledovat určitou síť souvisejících možných významů, které jsou pak realizovány v konkrétním spojení. Např. předložka *v* se pojí s uzavřeným nebo ohraničeným prostorem, např. *v České republice, v domě, v pokoji, v knize, ve filmu, v krku*.



Didaktická doporučení

Ve výuce pádového a předložkového systému se nelze ubránit zjednodušování a orientaci na centrální případy, protože tato oblast zaznamenává kontinuální a dynamický vývoj. Nesmírně progresivní je dnes předložka *na*, proniká zejména do vyjádření místních vztahů (*na pokladně, na skladu, na hlavní budově, na Praze 7* aj.). Některé předložky zastarávají, např. *pro* ve vyjádření příčiny (*pro nemoc zavřeno*), jiné naopak dominují, např. *díky* pro vyjádření příčiny bez jakéhokoli pozitivního či negativního zabarvení (*díky nemoci, díky povodním*).

Při výuce na nižší úrovni znalosti je vhodné držet se centrálních, obecně přijatelných a stylově nezabarvených spojení, je ovšem třeba počítat s tím, že se žáci v praxi setkají s mnoha jinými řešeními. S pokročilejšími žáky lze přemýšlet o tom, kdy použijeme spojení *na televizi, na počítači, na mobilu* a kdy *v televizi, v počítači, v mobilu*. Situace je dobré vizuálně znázornit. U pokročilejších žáků berme také ohled na variabilitu předložek (*v prodejně × na prodejně*), netrvejme vždy na učebnicových příkladech.

„Chyba“ v předložkové vazbě může mít mnoho příčin – volbu nenáležitého vztahu, nevhodného pádu, nenáležitého tvaru jména, mylnou analogii s jinou předložkovou vazbou apod. S takovými „chybami“ se ostatně setkáváme i u rodilých mluvčích češtiny. Vždy je potřeba odstraňovat pravou příčinu nedostatku, ne pouze opravit užitou předložku.

Vyjadřování místa: rozdíl statický a směrový

Určení místa se v češtině vyjadřuje nejčastěji předložkovou vazbou: *bydlím v Jičíně, na východě prší, pojd' ke mně*, nebo příslovci: *bydlím tady, venku prší, pojd' blíž*.

Základním východiskem v pochopení místních vztahů je rozdíl statický × směrový, dynamický. Pro žáky ho lze jednoduše převést na rozdíl základních otázek *kde? × kam? odkud?* Konceptuálně odlišná je otázka *kudy?*, kterou zařazujeme do výuky později.

Statický (lokační) význam odpovídá na otázku *kde?* a nejčastěji se pojí s předložkami *v(e)*, *na* a *u*. S ohraničenými, uzavřenými nebo zastřešenými prostory se základně pojí předložka *v*. S otevřenými, neohraničenými prostory a s institucemi se základně pojí předložka *na*. Předložka *u* se pojí s osobami nebo vyjadřuje pouhou blízkost jednoho objektu u jiného objektu (*škola a park nejsou od sebe daleko* → *škola je u parku, park je u školy*).

Směrový význam odpovídá buď na otázku *kam?*, nebo na otázku *odkud?* a nejčastěji se pojí s předložkami *do*, *z(e)*, *na*, *k(e)*, *od(e)*. S ohraničenými, uzavřenými nebo zastřešenými prostory se zpravidla pojí předložky *do* a *z(e)*, s otevřenými, neohraničenými prostory a s institucemi pak předložky *na* a *z(e)*. Předložky *k(e)* a *od(e)* se pojí s osobami nebo vyjadřují počáteční či koncovou blízkost dvou objektů (jeden objekt se pohybuje *ke* druhému objektu blíž, jeden objekt se pohybuje *od* druhého objektu pryč).

Většina spojení se statickým nebo směrovým významem se dá rozčlenit do tří skupin, jejich přehled uvádíme v následující tabulce:

Tabulka 2

statický význam	směrový význam →	směrový význam ←	Spojení
V + 6. pád	DO + 2. pád	Z + 2. pád	kontinenty (<i>Asie, Arktida</i>), státy (vyjma <i>Slovenska a Ukrajiny</i>), města, vesnice, budovy a zastřešené oblasti (<i>kino, divadlo, škola, hotel, obchod, restaurace, metro, nemocnice</i>), místnosti (<i>třída, kancelář, koupelna</i>)
NA + 6. pád	NA + 4. pád	Z + 2. pád	neohraničené a otevřené oblasti (<i>svět, náměstí, trh, nádraží, letiště, stadion, zahrada</i>), instituce (<i>úřad, střední škola, policie, policejní stanice</i>), území (<i>západ, Morava</i>), ostrovy a poloostrovy (<i>Malta, Florida</i>), <i>Slovensko, Ukrajina</i>
U + 2. pád	K + 3. Pád	OD + 2. pád	osoby (<i>babička, kamarád, doktor, ředitel</i>)



Didaktická doporučení

Vyjádření místních vztahů souvisí s funkcemi 6., 2., ale i 4. a 3. pádu. Prezenci těchto významů spolu s předložkami je výhodné spojit v počátcích právě s výukou toho, jaké jsou tvary v daných pádech v příslušné funkci. Např. u 6. pádu je žádoucí rovnou ukázat i nejčastější předložky, které se s ním ve vyjádření místních vztahů pojí (předložky *v(e)* a *na*).

I zde však existuje mnoho výjimek. Část z nich je dána vývojem jazyka a vývojem našeho vnímání prostoru ve světě, proto dnes mohou být motivace těchto výji-

mek pro běžného uživatele češtiny neprůhledné. Příkladem je spojení s názvy českých pohoří: *v Krkonoších, do Krkonoš, z Krkonoš × na Šumavě, na Šumavu, ze Šumavy*. Tato spojení je třeba osvojovat si jako fráze.⁴⁸

2.6.2 Příslovce

Vyjadřování místa: lokační a směrový význam

Velkou nejistotu najdeme v textech neslyšících žáků i v použití příslovčí vyjadřujících místní vztahy. Statický (lokační) a směrový význam (viz oddíl 2.6.1) se rozlišuje i u nich a je tomu tak v naprosté většině i v českém znakovém jazyce. Nejfrekvencovanější případy rozdílů jsou uvedeny v tabulce.

Tabulka 3

statický význam	směrový význam	příklad se statickým významem	příklad se směrovým významem
KDE	KAM	<i>Kde bydlíš?</i>	<i>Kam pojedíš v létě?</i>
TADY	TAM	<i>Nikam nechod'. Počkej na mě tady.</i>	<i>Jdi kousek dál. Tam na mě počkej.</i>
DOMA	DOMŮ	<i>Bratr není doma.</i>	<i>Bratr přiběhl domů.</i>
VENKU	VEN	<i>Bratr si hraje venku.</i>	<i>Bratr půjde ven.</i>
UVNITŘ	DOVNITŘ	<i>Uvnitř je horko.</i>	<i>Dovnitř vletěl holub.</i>
UPROSTŘED	DOPROSTŘED	<i>Uprostřed je volno. Můžeš si tam sednout.</i>	<i>V kině si sedáme doprostřed.</i>
VLEVO	DOLEVA	<i>Zastávka je vlevo.</i>	<i>Zahni doleva.</i>
VPRAVO	DOPRAVA	<i>Zastávka je vpravo.</i>	<i>Zahni doprava.</i>
VPŘEDU, VEPŘEDU	DOPŘEDU	<i>Vpředu je volné místo.</i>	<i>Sedni si dopředu.</i>
VZADU	DOZADU	<i>Vzadu je volné místo.</i>	<i>Sedni si dozadu.</i>

48 Velmi přehledně je rozdíl *kde? × kam?* zpracován a doplněn řadou užitečných cvičení v učebnici *Učíme se (nejen) česky* (Cícha Hronová – Štindlová, 2011a). Přehled různých dalších předložek, které se s vyjádřením vztahů *kde? × kam?* pojí, včetně cvičení, uvádí učebnice *Rozumíme česky* (Macurová – Hudáková – Othová, 2001, s. 18–20).

Příslovce vyjadřující místo se už nekombinují s předložkami. Nejspíše analogií s předložkovými vazbami se jmény se ovšem v textech nerodilých mluvčích chybně objevují, např. **jsme v(e) venku*, **jdu do venku*. Na začátku výuky je třeba, aby si žáci osvojili užívání výrazů jako *venku*, *ven*, *doma*, *domů* jako výrazy, které se s předložkou nikdy nepojí.



Didaktická doporučení

Před prezentací výkladu lokačních a směrových významů je nezbytné, aby se vyučující ujistil o tom, že neslyšící žáci tyto funkce dokážou rozlišit v českém znakovém jazyce. Pokud tomu tak není, je potřeba žáky vést k rozlišování těchto významů nejprve v jejich mateřském/prvním jazyce. (Tento postup je třeba uplatňovat při zavádění jakéhokoli nového jazykového jevu.)

Při výuce jinojazyčných mluvčích se při prezentaci lokačních a směrových významů běžně uplatňuje postupný výklad (výklad v krocích). Žáci se nejprve seznamují s běžnými příslovci místa (*tady*, *tam*, *vpravo*, *vlevo*, *nahoře*, *dole*, *doma*), následně se postupuje k místní funkci 6. pádu (*kde?* – *ve škole*, *na hřišti*). Dále se povětšinou prezentuje směrová a lokační funkce 2. pádu (*odkud?* – *ze školy*, *kam?* – *do školy*, *kde?* – *u školy*), zároveň směrový význam předložky *na* ve spojení se 4. pádem (*kam?* – *na hřiště*, *na zastávku*) a směrová příslovce (*kam?* – *tam*, *sem*, *doleva*, *doprava*, *nahoru*, *dolů*). Dalším krokem je pak nácvik vyjadřování místních a směrových významů ve spojení s osobami (*odkud?* – *od doktora*, *kde?* – *u doktora*, *kam?* – *k doktorovi*).

Je třeba zdůraznit, že ne všechny nedostatky ve vyjadřování místních vztahů spočívají pouze v nenáležitém osvojení předložkového systému. Jako učitelé toto téma vždy propojujeme s výukou pádu a formálního tvarosloví.



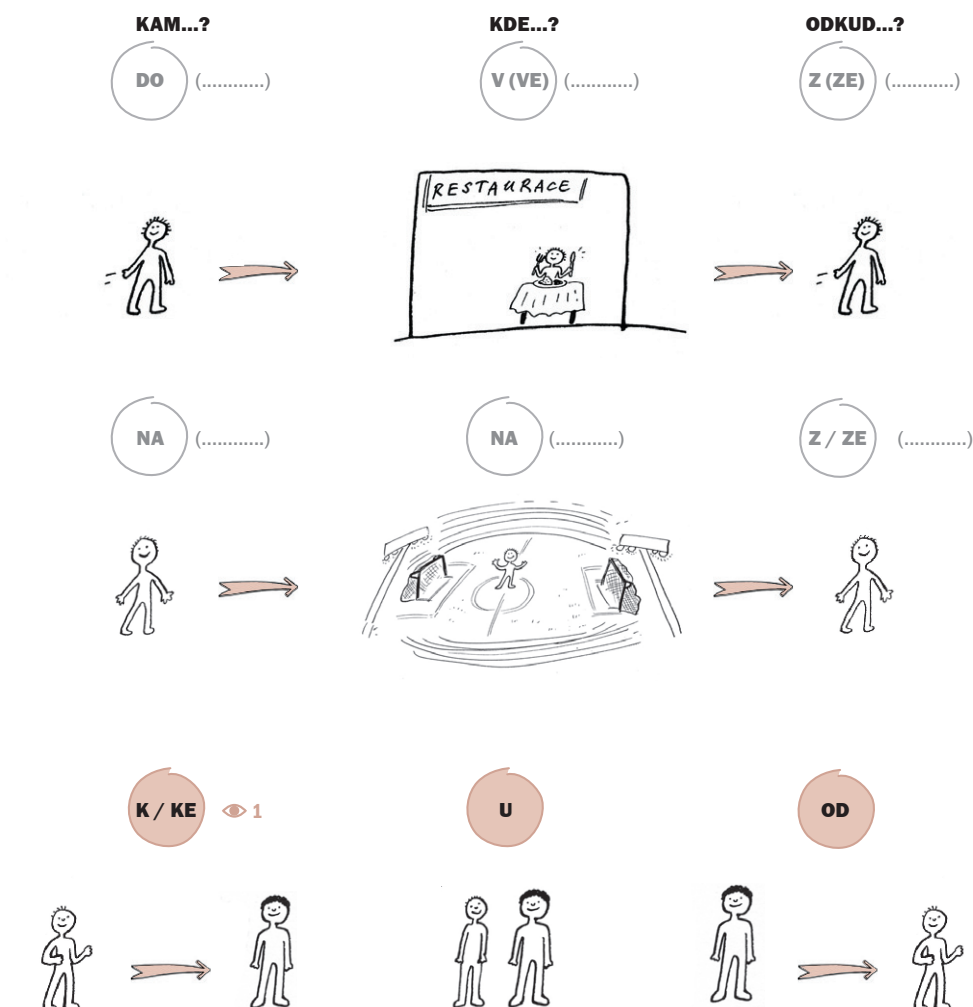
Komentovaná ukázka

Znalost vyjadřování místních vztahů pomocí předložek budujeme postupně – nejprve vztah „*v/do/z*“, pak „*na/na/z*“ a naposledy „*k/u/od*“, jak jsme je představili v přehledu výše. Výklad opíráme o schematické zachycení těchto vztahů (obr. 14). Příklady dobré praxe ukazují, že ve výuce neslyšících žáků je výhodné řadu jevů vizualizovat. Obrázky a schémata slouží nejen k motivaci a ke vzbuzení zájmu, ale také k lepšímu znázornění určitých částí české gramatiky. Ilustrační materiál lze pak obzvláště doporučit při prezentaci směrového a lokačního významu.

Každý nově osvojený vztah upevňujeme různými cvičeními, např. doplňovacími, tvořením odpovědí (na otázky *kam?* *kde?* *odkud?*) aj. Již dříve osvojené vztahy spirálově opakujeme, jak ukazuje krátké cvičení v ukázce níže.

Obrázek 14

(Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 182–183)



Kam jedeš?	Kde jsi?	Odkud jdeš?
Jedu K babičce.	Jsem U babičky.	Jdu babičky.
Jedu doktorovi.	Jsem U doktora.	Jdu OD doktora.
Jdu KE kadeřnici.	Jsem kadeřnice.	Jdu OD kadeřnice.

b) Pomoz Sandře doplnit správnou předložku: **K / U / OD / Z / DO / V / NA**.

Kde byl Filip zaplatit oběd?
..... hospodářky.

Kam půjde Petr 20. 11. večer?
..... babičce a dědečkovi.

Odkud přišly Laura a Vanda?
Holky přišly školníka.

Kam přijdou spolužáci 20. 11. v 17:00?
Přijdou McDonalda.

Odkud spěchá Filip?
Spěchá jídelny.

Kde bude Sandra o víkendu?
Sandra bude Plzni.

Vyjadřování času: předložková spojení a příslovce

Stejně jako místní vztahy i ty časové se mohou vyjadřovat předložkovými spojeními (*přijdu ve čtvrtek*) nebo příslovci (*přijdu odpoledne*). Základní časové významy, které si musejí žáci osvojit už na nižších úrovních znalosti češtiny, jsou dva:

- určení konkrétního bodu v čase: *kdy?*;
- určení rozmezí: *od kdy? – do kdy?*.

Věnovat se budeme podrobněji jen těm určením, která se spojují s předložkami nebo která se vyjadřují příslovci.

Určení **konkrétního bodu v čase** se naprosto nejčastěji pojí s předložkou *v(e)*. Patří sem **konkrétní hodiny, dny v týdnu, měsíce, roky**: *v 9 hodin, v pátek, v listopadu, v roce 2018*. Základní výjimky jsou:

- jaro a podzim: *na jaře, na podzim*;
- půlnoc: *o půlnoci*;
- víkend: *o víkendu*.

S žádnou předložkou se nepojí **konkrétní data**: *17. listopadu 2018*. Tvar podstatného jména označujícího měsíc je v těchto kontextech vždy ve 2. p. j. č. Většina názvů měsíců se skloňuje podle podzvoru *les* a ve 2. p. mají koncovku *-a*: *ledna, února, března, dubna, května, června, srpna, října*. Toto skloňování se v češtině často objevuje u frekventovaných podstatných jmen, která označují nějaké tradiční skutečnosti spojené s běžným lidským životem: 2. p. *chleba, lesa, rybníka, kostela, oběda, života* aj.

S žádnou předložkou se stejně jako v případě místních určení nepojí příslovce, která určují časový bod nebo období. Tyto výrazy je lepší zpočátku vyčlenit zvlášť a učit je jako fráze, protože slovnědruhovatá platnost se osvojuje později než tato slova sama o sobě a mnohdy je navíc komplikovaná. Mezi příslovce určující čas, která bude žák potřebovat nejdříve, patří určení:

- bodu na časové ose vzhledem k momentu promluvy (lze demonstrovat časovou osou): *předtím/dřív(e)/nejdřív(e), teď, pak/potom/později*;
- konkrétního dne vzhledem k momentu promluvy: *včera, dnes(ka), zítra*;
- denní doby: *ráno, dopoledne, odpoledne, večer*, pozor: vymyká se spojení *v noci* a *v poledne*;
- roku vzhledem k momentu promluvy: *loni, letos*, případně *minulý rok, tento/tenhle rok, příští rok* (analogicky pak *minulý týden/měsíc* apod.).

Až později lze připojit určení časového bodu v minulosti nebo budoucnosti vzhledem k momentu promluvy. Minulost se tvoří vazbou *před* + 7. p. (*před rokem*), budoucnost vazbou *za* + 4. p. (*za rok*). Žáci by měli pro vyjadřování těchto významů znát tyto pády.

Rozlišovat **vyjádření časového rozmezí** žáci potřebují proto, aby dokázali porozumět otevíracím dobám, ordinačním hodinám a také třeba době vyučování. Počáteční moment rozmezí se vždy pojí s předložkou *od(e)*, koncový moment vždy s předložkou *do*: *od 9 do 17 hod., od půlnoci do rána* (v tomto kontextu je *ráno* podstatným jménem, nikoli příslovcem, proto ho skloňujeme – takové rozlišení je ovšem otázkou až vyšší úrovně znalosti jazyka), *od září do června, od jara do podzimu, od roku 2016 do roku 2021*.

K určení rozmezí lze řadit také **vyjádření časového období**, trvání v čase. U něj není podstatný počáteční a koncový bod, ale pouze časový úsek mezi nimi. Nejčastěji odpovídá na otázku *jak dlouho?* V naprosté většině se vyjadřuje bezpředložkově: *vlak jede hodinu; žil jsem ve Zlíně rok*.



Didaktická doporučení

Při vyjadřování jakéhokoli typu časových vztahů potřebujeme používat číslovky a počítaný předmět po číslovce. Systematicky si tuto dovednost žáci osvojují později, protože vyžaduje netriviální jazykovou operaci. Tato oblast totiž předpokládá znalost funkce 2. p., solidní znalost jmenného rodu a formálního skloňování a odlišování skupin číslovek:

- jeden, jedna, jedno: *jeden měsíc, jedna hodina, jedno léto* (1. p. j. č., každý rod má svoji podobu);
- dva, dvě: *dva měsíce, dvě hodiny, dvě léta* (1. p. j. č., pro ženský a střední rod je stejná podoba);
- tři, čtyři: *tři měsíce, tři hodiny, tři léta* (číslovka a počítaný předmět po číslovce mají vždy stejný pád);
- pět a více: *pět měsíců, pět hodin, pět let* (v 1. a 4. p. číslovky má počítaný předmět po číslovce tvar 2. p.);
- vyšších řádů.

Přesto žáci potřebují vyjadřování těchto typů časových údajů už v rámci základní komunikace a osvojují si je více méně frázově (*jeden měsíc – 2, 3, 4 měsíce – 5, 6, 7... měsíců, jeden rok – 2, 3, 4 roky – 5, 6, 7... let, jedna hodina – 2, 3, 4 hodiny – 5, 6, 7... hodin*).⁴⁹

2.6.3 Vyjadřování příčiny

Příčina se v češtině nejčastěji vyjadřuje vedlejší větou uvozenou spojkou *protože* nebo předložkami *díky* a *kvůli*, ve vyšším stylu pak *vlivem*. Na nižší úrovni není vhodné od žáků požadovat užívání jiných spojek, např. *neboť, jelikož* nebo ještě

49 Srov. např. *Česky, prosím I* (Cvejnová, 2008, s. 34, 79, 127).

marginálnější *poněvadž*, ani dnes již zastarávající předložkové vazby s předložkou *pro*, např. *pro nemoc zavřeno*.

Praxe ukazuje, že mnozí neslyšící žáci, zejména pak ti, pro něž je český znakový jazyk mateřským jazykem, používají pro vyjádření příčiny především dva prostředky. Prvním je podstatné jméno *důvod*, např. **mlha důvod špatné vidí na tobě*; **z důvodu on rád spolupráce s Neslyšícími lidmi*. To je dáno interferencí⁵⁰ z českého znakového jazyka, v němž se znak DŮVOD užívá pro standardní vyjádření příčiny. V češtině máme podobné výrazy: *z důvodu*; *z důvodů*; *z toho důvodu, že...* Používají se ve formálnějších promluvách, proto je lepší se jim na nižších úrovních znalosti jazyka vyhnout.

Vliv českého znakového jazyka lze pozorovat i v nadužívání předložky *kvůli* namísto vyjádření vedlejší větou příčinnou. Uvedme příklady z praxe: **25let jsem neudělala bramboraky kvůli nenavidím struhadlo*; **rodina pro mě důležité kvůli štěstí*.

Vzhledem k rozkolísanosti současného stavu nelze trvat na tom, že se předložka *díky* musí pojít s pozitivními situacemi. Doplňme, že příčinu lze v češtině vyjadřovat také jménem v 7. p., např. *usnout únavou*.⁵¹

2.7 Slovosled

Český slovosled je pro nerodilé mluvčí obecně jeden z nejobtížnějších jevů. Úplné osvojení slovosledných principů nelze očekávat ani na těch nejvyšších úrovních znalosti češtiny jako cizího/druhého jazyka, ale jeho základní pravidla se prezentují žákům již na nejnižších úrovních výuky. Slovosled není jen jev větné stavby, ale především prostředek pro stavbu smysluplného a soudržného textu. Vysvětlujeme, proč a jak na sebe informace navazují.

Je známo, že pořádek slov ve větě se přirozeně řídí **aktuálním větným členěním** (srov. např. *Příruční mluvnice češtiny*, 1995, s. 633–646). K jeho budování přispívá na rovině mluveného jazyka i intonace. Ta ovšem není pro neslyšící žáky smyslově přístupná vůbec nebo jen omezeně. I proto nejspíš ve výstavbě věty tolik chybují.

O češtině se někdy nesprávně říká, že má slovosled zcela volný. Tak tomu ale není. Existuje několik poměrně **pevných pravidel**, jimiž se při sestavování české věty řídíme.

Shodné přívlastky stojí nejčastěji v pozici před jménem, které rozvíjejí: *minulý týden*, *vánoční cukroví*, *moje kamarádka*. Po jméně stojí přívlastek shodný

50 K pojmu interference viz kapitola 1 *Český znakový jazyk a výuka češtiny u neslyšících žáků* (oddíl 1.2).

51 Složitější cvičení na tento typ vyjadřování příčiny nabízí např. učebnice *Rozumíme česky* (Macurová – Hudáková – Othová, 2001, s. 7).

v odborném názvosloví (*kyselina **citronová***) a občas tam, kde tento přívlastek chceme zdůraznit. Po jméně také stojí rozvité přívlastky. Umísťování jednoduchých shodných přívlastků nerodilým mluvčím zásadní problémy nedělá. Většinou se vyhýbají rozvitým shodným přívlastkům s valencí. Tyto přívlastky by měly stát až po jméně, např. *zájezd **koupený na internetu**; chleba s vajíčkem **uvařeným natvrdo***. Takové přívlastky tvořené přídavnými jmény, která vyžadují nějaké valenční doplnění (*koupený kde? uvařený jak?*), bychom po žácích na úrovni A1 a A2 neměli vyžadovat.

U jazyků obecně se slovosledné tendence ukazují na pořadí podmětu, přísudku a předmětu, tedy základních větných členů tvořících větu. V češtině je v oznamovacích větách nejběžnější právě **slovesled podmět – přísudek – předmět**, např. *učitelka opravuje test; drak se zamiloval do princezny*. Rodilí mluvčí slovosled citlivě vnímají a díky němu také rozpoznávají význam. Pokud v ilustračních větách slovosled přehodíme, změní se částečně i jejich význam: *test opravuje učitelka; do princezny se zamiloval drak*. Ještě lépe je to vidět na delší konstrukci: *zahradník včera u plotu zasadil mrkev / mrkev včera u plotu zasadil zahradník / zahradník včera zasadil mrkev u plotu / zahradník mrkev zasadil u plotu včera* apod. Rozdíl v těchto oznamovacích větách je v tom, že v každé je na konci ta nejdůležitější, nová informace. To je pro české oznamovací věty typické.

Tomuto jevu se říká **aktuální větné členění**, o něm jsme se už zmínili. Neslyšící žáci se ovšem v textech často striktně drží jednoho modelu slovosledu. Začínají všechny věty podmětem a kladou je za sebe bez větší provázanosti a bez zdůraznění nových informací. Na nižší úrovni je takový postup v pořádku, postupně by si však žáci měli osvojit, že podmět nemusí stát vždy na začátku věty a že slovosled se může měnit podle toho, kterou informaci chceme zdůraznit, která je nová. (O užívání zájmen v pozici podmětu pojednává oddíl 2.4.)

Jiný je slovosled u otázek. V češtině máme dva základní typy otázek – **zjišťovací** a **doplňovací otázky**. Každý tento typ má svůj typický slovosled. Doplnovací otázky mají na začátku tázací slovo, příslovce, číslovku nebo zájmeno. Toto slovo nese v otázce tu nejdůležitější informaci, právě na něj totiž odpovídáme: *kde bydlíš? – v Kroměříži; co tě nejvíc baví? – fotografování*. Naopak u zjišťovacích otázek, na které se odpovídá *ano–ne*, žádná tázací slova nemáme a důležitá informace, to, na co se ptáme, stojí většinou na konci otázky: *bydlíš v Kroměříži? – ano; baví tě fotografování? – ano*.

U neslyšících žáků jsou občasné nedostatky v této oblasti způsobeny nejspíše interferencí z českého znakového jazyka. Podoba otázek v českém znakovém jazyce je totiž jiná.⁵² V česky psaných textech jsou proto po vzoru českého znakového jazyka občas tázací slova umísťována na konec, např. **jak se máte a děláte **co**?* Takový nedostatek lze u konkrétního žáka jednoduše odstranit vysvětlením a nácvikem slovosledu českých doplňovacích otázek. Zjišťovací otázky mohou být

52 K podobě zjišťovacích a doplňovacích otázek v českém znakovém jazyce podrobněji viz kapitola 1 *Český znakový jazyk a výuka češtiny u neslyšících žáků* (oddíl 1.4.6).

v českém znakovém jazyce tvořeny různě, například na jejich konci bývá dodatek ANO NE? Při tvoření těchto otázek v češtině se žáci žádné společné systémové chyby nedopouštějí. Významnou součástí artikulace otázek v českém znakovém jazyce je i mimika, ale ta se do psané češtiny pochopitelně nijak nepromítá.

Častější interferencí z českého znakového jazyka je **nadbytečné začleňování tázacích slov a krátkých otázek** na místa, kde nejsou náležité. V českém znakovém jazyce otázky strukturují promluvu, např. CHATA MOJE KDE? KRKONOŠE, což bychom volně mohli přeložit jako *mám chatu v Krkonoších* nebo *moje chata je v Krkonoších*. Uvedme dva příklady, v nichž se nenáležité otázky objevily: **lekl jsem se, že nechalo otevřené dveře a co to bylo?* – *aha, asi zapomněl jsem zamýkat dveře*; **navíc co, oni bydleli 250 km daleko od mého domova*. Žákům lze vysvětlit, že explicitní otázky klademe běžně jen jiné osobě, nikoli sobě.

2.7.1 Umísťování příklonek

Lze pozorovat, že jedním z nejproblematictějších jevů českého slovosledu je **umísťování příklonek**. Příklonky jsou jednoduše krátká slova, která nenesou přízvuk, a proto tvoří přízvukový celek se slovem, které jim bezprostředně předchází, tedy je hned před nimi. Příklonkami jsou:

- **zvrtná zájmena:** *se, si*;
- **krátké tvary osobních zájmen:** *mě, mi, tě, ti, ho, mu, ji, jí, jim, jich*;
- **pomocné tvary slovesa *být* v minulém čase:** *jsem, jsi, jsme, jste*, v **podmiňovacím způsobu:** *bych, bys, by, bychom, byste*;
- **pomocné tvary slovesa *být* v minulém podmiňovacím způsobu:** *byl bych* (tam šel), *byli bychom* (se ozvali dřív); minulý podmiňovací způsob se ovšem dnes už v podstatě neužívá, není tedy třeba jej ve výuce zmiňovat;
- **spojka *-li***.

Příklonky ve větě stojí za prvním přízvukným celkem, tedy jednoduše **na druhé pozici**. Jednou pozicí rozumíme jedno slovo (např. *slon*) nebo jeden celek slov (např. *malý růžový slon vyřezaný ze dřeva*). Z hlediska větných členů je tento celek tvořen vždy členem řídícím a členem nebo členy na něm závislými. To je vhodné ukázat na postupně rozvíjené větě a jejích variantách.⁵³

53 Podobně též *Čeština pro cizince: Úroveň A1 a A2* (Boccou Kestřánková – Štěpánková – Vodičková, 2017, s. 61 /se/ a s. 103 /si/) nebo *Čeština pro cizince B1* (Kestřánková – Šnaidaufová – Kopicová, 2010, s. 47).

1.	2.	3.
Kdo	| se |	dívá na televizi?
Babička	| se |	dnes večer dívá na televizi.
Moje babička	| se |	dnes večer dívá na televizi.
Moje babička z Prahy	| se |	dnes večer dívá na televizi.



Komentovaná ukázka

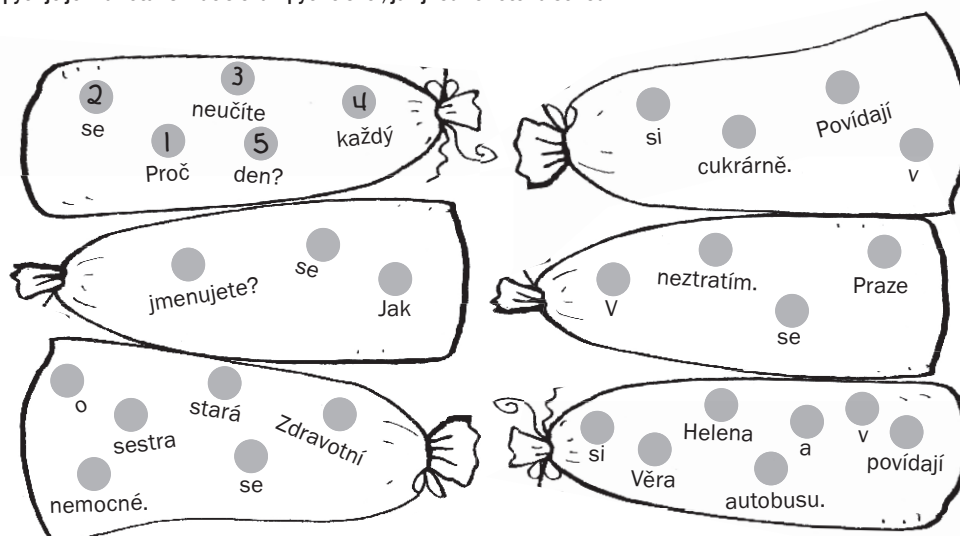
Dobrý slovosled si osvojujeme zejména praxí – čtením a psaním, vedle toho je vhodné do výuky zařazovat drilová cvičení, např. jednoduché seřazování slov, jaké představuje i následující ukázka (obr. 15).

Obrázek 15

(Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 61)

• Cvičení 19

V každém pytli je jedna věta. Označ slova v pytli číslicí, jak jdou ve větě za sebou.



Příklonky jsou na druhé pozici také v připojených větách hlavních a vedlejších. Spojky a vztahná zájmena se v tomto případě dělí na dvě skupiny:

A. **Spojky a a ale** se do počtu pozice nepočítají. Teprve první slovo po nich tvoří první pozici, např.: *sedím doma a učím se*; *sedím doma, ale nemusím se* učit. Praxe ukazuje, že právě tuto výjimku neslyšící žáci neovládají dobře, protože se často objevuje slovosled typu **ale jsem se lekl*; **ale by bylo o hodně lepší*; **ale jsem byla ráda u nás vznikl nový Mezinárodní konference lektorů znakového jazyka*.

B. Naprostá **většina ostatních spojek a vztažná zájmena** zaujímají první pozici. Příklonka je ve větě tedy bezprostředně po nich, např.: *slíbil, že se bude učit; nemůžu ven, protože se učím; mám seznam slov, která se musím naučit.*

Názorně lze pozici příklonek prezentovat žákům zjednodušeným pravidlem takto:

	0.	1.	2.	3.
<i>sedím doma</i>	a	učím	se	
<i>sedím doma,</i>	ale	nemusím	se	<i>učit</i>

	1.	2.	3.	
<i>slíbil,</i>	že	se	<i>bude</i>	<i>učit</i>
<i>nemůžu ven,</i>	protože	se	<i>učím</i>	
<i>mám seznam slov,</i>	která	se	<i>musím</i>	<i>naučit</i>

V jedné větě může být několik příklonek různého typu. Pak se příklonky řadí za sebe od druhé pozice ve větě. Příklonky mají následující pořadí (srov. *Příruční mluvnice češtiny*, 1995, s. 647–650):

1. spojka *-li* (tuto spojku nerodilí mluvčí nepoužívají);
2. tvary pomocného zájmena *být*: *jsem, jsi, jsme, jste, bych, bys, by, bychom, byste*;
3. zvrtná zájmena: *se, si*;
4. krátké tvary osobních zájmen ve 3. p.: *mi, ti, mu, jí, jim*;
5. krátké tvary osobních zájmen ve 4. p.: *mě, tě, ho, ji, jich*;
6. pomocné zájmeno *být* v minulém podmiňovacím způsobu (tento slovesný způsob nerodilí mluvčí nepoužívají).

Žákům lze pozici příklonek prezentovat schematicky podobně zjednodušeným pravidlem:

	1.	2.	3.	4.	
<i>Londýn</i>		se	jim		<i>vůbec nelíbil.</i>
<i>Chtěl</i>	bych	se			<i>naučit anglicky.</i>
<i>Chtěla</i>	by	ses			<i>dívat na televizi?</i>
<i>Koupila</i>	jsem		ti	ho.	
<i>Včera</i>	jsem		ti	ho	<i>koupila.</i>

V pozici příklonek po interpunkční čárce existují výjimky. Jednou z nich je třeba pozice příklonky po vložené přívlastkové větě. V takových případech totiž příklonka stojí hned po čárce: *anglická slova, která jsou v učebnici, se musím naučit*. Neslyšící žáci se s používáním vložené vedlejší věty seznamují až na vyšší úrovni, tyto a podobné případy proto není třeba na nižší úrovni řešit.



Didaktická doporučení

Na relativní volnost slovosledu české věty řízenou principem aktuálního větného členění narazí neslyšící žáci už v raných fázích výuky. K úvodnímu nastínění lze využít postupy využívané ve výuce cizinců, např. formou otázkovo-odpověďových struktur je možné naznačit pozici důležité informace ve větě:

Petr se včera večer učil v pokoji matematiku.

Co se učil? – *Petr se včera večer učil v pokoji **matematiku**.*

Kdy se učil? – *Petr se učil v pokoji matematiku **včera večer**.*

Kde se učil? – *Petr se včera večer učil matematiku **v pokoji**.*

Kdo se učil? – *Včera večer se učil v pokoji matematiku **Petr**.*

Gramaticky podmíněná slovosledná pravidla se v učebnicích pro cizince vykládají v souvislosti s postupným probíráním gramatických jevů, kterých se týkají. Neslyšícím žákům, stejně jako většině cizinců, nepředstavujeme příklonky jako zvukovou jednotku, ale jako jednotku textovou s pevnou pozicí ve větě.

Ve výkladu lze doporučit postupovat v těchto krocích:

1. Nejprve se pozornost věnuje druhé pozici zvratných zájmen *se/si* u sloves v přítomnosti (*dívám **se** na film – teď **se** dívám na film*).
2. Při výkladu slovesných tvarů v minulém čase se procvičuje kombinace zvratných zájmen a pomocného slovesa *být* (*díval **jsem se** na film – včera **jsem se** díval na film*).
3. V souvislosti s prezentací pádových forem, resp. zájmen ve 4. a následně 3. pádu (v předmětových pozicích), se objasňuje jejich postavení ve větě (*prosil **ho** o pomoc; koupil **jí** dárek; koupil **jí ho***).
4. Při výkladu podmiňovacího způsobu (a dále u opisného pasiva) se upřesňuje pozice pomocného slovesného tvaru (*šel **by** do kina; zítra **by** šel do kina; díval **by se** na televizi*).

S pozicí ve větě souvisí také použití krátkých a dlouhých tvarů zájmen v důrazových (přízvučných) pozicích a také po předložkách (srov. *já, ty, on/ono* ve 2., 3.

a 4. p.), např. **jeho** jsem neviděla už rok × neviděla jsem **ho** už rok × myslel na **něj**; **jeho** se neboj × neboj se **ho** × přišli jsme bez **něho**; **tobě** uvařím kakao (ale tvému bratrovi čaj) × uvařím **ti** kakao × přišel k **tobě**. Použití zájmen na první pozici je příznakové, zdůrazňuje je. (Zájmena viz též oddíl 2.4.)

Zacházení s příklonkami, stejně jako slovosled obecně, je třeba do výuky včleňovat postupně. V učebnicích češtiny pro cizince se o pozici zvrátneho se mluví nejprve ve spojení s konkrétními, frekventovanými slovesy. S postupným nabýváním jazyka a prohlubováním komunikačních kompetencí žáka se připojují tendence další.⁵⁴

2.8 Koheze a koherence (soudržnost) textu

Je pochopitelné, že texty nerodilých mluvčích češtiny postrádají (z hlediska rodilého mluvčího) plynulost, netvoří jeden kompaktní celek. To, když text tzv. drží pohromadě po významové a formální stránce, nazýváme koherence (významová soudržnost textu; srov. Nekula, 2017a), respektive koheze (formální spojitost vět a textových jednotek; srov. Nekula, 2017b). Tvořit texty, které „dávají smysl“ a „drží pohromadě“, je pro úspěšnou komunikaci stejně důležité, ne-li důležitější než tvořit texty bez gramatických chyb. Schopnost tvořit soudržný text zcela zásadně souvisí s dovedností čtení a psaní.⁵⁵

Soudržnost textu utváří zejména „opakování a nahrazování slov, větných členů nebo výpovědí“. Ucelenosti textu dosahujeme užíváním (srov. *Příruční mluvnice češtiny*, 1995, s. 684):

- spojovacích prostředků (*nebo, proto, přestože, který*);
- příslovčí strukturujících text v čase (*nejdříve, potom*);
- zájmen, zejména těch s deiktickou funkcí (*já, oni, ten, tamto, tyhle*);
- příslovčí s deiktickou funkcí (*tady, teď*);
- některých číslovek se substituční funkcí (*oba*);
- specifických lexikálních prostředků: synonym, antonym, hyperonym, hyponym aj.;
- generalizace (*svačím jablko nebo hrušku, prostě ovoce*), exemplifikace (*svačím ovoce, například hrušku*) aj.;
- zobecňujících podstatných jmen (*věc, skutečnost*).

U neslyšících žáků se setkáváme především se dvěma typy narušování koherence textu. Prvním je velmi nízká frekvence spojovacích prostředků jako takových, druhým mechanické opakování určitých, většinou základních, prostředků/slov. Spo-

54 Slovosledným tendencím na vyšší úrovni se věnuje např. *Čeština pro cizince B2* (Boccou Kestřánková a kol., 2013, od s. 338).

55 K rozvoji čtení a psaní s porozuměním podrobně viz kapitola 3 *Rozvoj čtenářských dovedností u neslyšících žáků* a 4 *Rozvoj dovedností psaní u neslyšících žáků*.

jovací prostředky bychom proto neměli opomíjet ani při výuce gramatických jevů a výstavby textu, ani při rozšiřování slovní zásoby.

2.8.1 Spojovací a strukturující prostředky

Pro psaní nerodilých mluvčích v ranější fázi osvojování češtiny je typické, že vrší věty za sebou bez jejich propojování. Často také používají velmi krátké věty. Ve vyjadřování pomocí jednoduchých vět si vystačí se základními spojovacími prostředky: slučovací *a*, alternativním *nebo* (ve školské, dnes už pomalu překonávané tradici rozlišovaným na *nebo* slučovací a *nebo* vylučovací), odporovacím *ale* a základními prostředky pro vyjádření příčiny (*protože*) a důsledku (*proto*, případně u některých pisatelů i *tak*). Pisatelé si teprve postupně osvojují větší spektrum spojovacích prostředků a spolu s tím tvoří složitější souvětí celky.

Takový vývoj – od jednoduchých, separovaných vět po složitější, propojené konstrukce – můžeme očekávat i u neslyšících žáků. Na úrovni A1 a A2 není vhodné vyžadovat širší spektrum spojovacích výrazů. Je potřeba si uvědomit, že výrazy *i*, *či*, *však*, *ovšem*, *neboť*, *jelikož*, *poněvadž*, *tudíž* nejsou plně zaměnitelnými synonymy spojek, které jsme jmenovali jako základní. Rozdíl může být v jejich syntaktických vlastnostech (*ale* × *však*, *protože* × *neboť*), ve specifitě vztahu (*a* × *i*), a hlavně v jejich stylové platnosti (*protože* × *neboť*, *jelikož*, *poněvadž*). Není proto prioritou učit žáky různé výrazy pro vyjádření jednoho typu vztahu, ale spíš dobře ukotvit znalost těch základních a schopnost je adekvátně použít.

V kontextu užívání spojovacích výrazů je u neslyšících žáků často zmiňována **záměna výrazů *protože* a *proto*** (upozorňuje na ni už Macurová, 1998a), např. **ty bylo bere deštník, proto prší*. Vztah příčiny a důsledku je vhodné podávat jako logickou operaci, kterou můžeme jednoduše vizuálně ilustrovat.⁵⁶



Komentovaná ukázka

Význam a užití spojovacích prostředků lze neslyšícím žákům nejlépe zprostředkovat pomocí českého znakového jazyka. Nejprve je třeba se přesvědčit, že žáci dokážou vyjádřit vztah příčiny a důsledku ve svém prvním/mateřském jazyce (tj. znakovém), následně je možné přistoupit k výkladu jevu tak, jak se realizuje v češtině. První ukázka (obr. 16) podporuje výklad příčiny, druhá (obr. 17) vztahu příčiny a důsledku.

56 Příklady k procvičování pro nižší úroveň lze nalézt v učebnici *Učíme se (nejen) česky* (Cícha Hronová – Štindlová, 2011a), pro pokročilejší žáky včetně synonymních spojovacích výrazů v učebnici *Rozumíme česky* (Macurová – Hudáková – Othová, 2001, s. 70–71).

Obrázek 16

(Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 59)

OTÁZKA: PROČ... ? – PROTOŽE



otázka Proč je Linda doma?  1

↓

odpověď Linda je doma, **protože** venku prší.  2

otázka není Filip na pouti?  3

↓

odpověď je nemocný.  4



Český jazyk:

1.	2.	3.	4.	5.	6.
Proč	je	Sandra	v	supermarketu	?

Znakový jazyk:

1.	2.	3.	4.	5.
SANDRA	OBCHOD	V	VELKÝ	PROČ

Český jazyk:

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Sandra	je	v	supermarketu,	protože	kupuje	jogurt	a	sýr	.

Znakový jazyk:

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
SANDRA	OBCHOD	V	VELKÝ	DŮVOD	POTŘEBOVAT	KOUPIT	JOGURT	SÝR

Obrázek 17

(Cícha Hronová – Štindlová, 2011a, s. 172)

Spojky: ..., protože ... – ..., proto ...



Maminka si koupila novou sukni.



Maminka půjde zítra do divadla.

 1 Maminka si koupila novou sukni, **protože** půjde zítra do divadla.

 2 Maminka půjde do divadla, **proto** si koupila sukni.



Chodí do posilovny nebo jezdí na kole, **protože** rád sportují.  3

Rád sportují, chodí do posilovny nebo jezdí na kole.  4

Vlasta studuje na střední škole v Praze, chce být zubní technik.  5

Chce být zubní technik, studuje na střední škole v Praze.  6



Didaktická doporučení

Určitý výraz se spojovací funkcí může být žákem až nadužíván. Děje se tak zejména v případech, kdy se snaží vyjádřit posloupnost dějů nebo při mechanickém osvojení určité spojky pro určitý syntaktický vztah.

Neslyšící žáci ve svých česky psaných textech, a to zejména v narativech⁵⁷ při vyjadřování prosté časové následnosti, někdy nadužívají **příslovce *pak, potom***. Je to nejspíše snaha po strukturaci vyprávění na časové ose. To může být podpořeno i tím, že podobná strukturace narativů se často objevuje v českém znakovém jazyce (používá se znak POTOM, někdy také formou strukturující otázky POTOM CO? / KAM? aj.). Uvedme jako příklad výsek z psané práce neslyšící žákyně: ****pak** šli jsme večer zabavní program **pak** líbí mi kluk NJ byl hezký kluk a umí tancovat Hip-Hop, **pak** všichni jsme fifotili spolu a **pak** hráli jsme volejbal se slyšícíma klukama **pak** tancovali jsme*, nebo z předmaturitní práce neslyšící autorky: **v sobotu odpoledne jsem se probudila, šla jsem **pak** do sprchy*.

Vyjadřování času ke koherenci textu obecně přispívá. Základní vyprávění ovšem běžně kopíruje sled událostí v čase, proto ho není potřeba signalizovat pomocí příslovcí *pak* a *potom*. Časové momenty či období musíme explicitně vyjádřit tehdy, jsou-li konkrétní (*druhý/další den, o víkendu, za měsíc*). Takové výrazy a spojení si nerodilí mluvčí osvojují postupně (k vyjadřování časových vztahů viz též oddíl 2.6.2).

Přiřazování spojovacích výrazů k určitým syntaktickým nebo významovým vztahům je bohužel často mechanické. Nejfrekventovanější spojovací prostředek *pak* žáci u daného vztahu používají automaticky. Typické je pevné **spojení předmět-ných vět a spojky** *že*. Děje se to např. po slovesech *myšlení* nebo *mluvení*, po nichž je *že* velmi frekventované. Ilustrujme to příklady z praxe: **šel jsem se **zeptat** ženy, že proč brečí; *zeptal jsem se jí, že jak se jmenuje*. Uvedené věty jsou případy, kdy se do vedlejší věty předmětné dostává otázka. Znění vedlejší věty zůstává (vyjma slovesných osob: *proč brečíš/brečíte → proč brečí*) stejné jako znění otázky. Převádět otázky do vedlejších vět je lepší až po dobrém osvojení tázacích výrazů, kategorie slovesné osoby a ideálně i slovesného času, komplikovanější struktury jsou pak záležitostí vyšších stupňů výuky.

2.8.2 Používání koreferenčních a dalších lexikálních prostředků

Koreferenci rozumíme „referenční shodu výrazů v textu (tj. totožnost jejich referentů, tj. entit, ke kterým odkazují)“ (Panevová, 2017). Jsou to případy, kdy např. zájmeno zastupuje v textu nějaké podstatné jméno, např. *běželi jsme na vlak, ale nestihli jsme ho*, kdy *vlak* = *ho*; *máma mi půjčila svoje auto*, kdy *máma* = *svoje*;

57 Narativními texty (narativy) máme na mysli texty, které obsahují prvky vyprávění.

dostal jsem mobil, který jsem si přál, kdy *mobil* = *který*. Užívání těchto koreferenčních prostředků je v češtině zcela běžné.

Rozvíjet bohatost a koherenci písemného projevu je možné pouze ruku v ruce s **rozšiřováním slovní zásoby**. Je vhodné se žáky neustále procvičovat **vztahy synonymie** (souznačnost), **antonymie** (protikladnost), **hyperonymie** (nadřazenost), **hyponymie** (podřazenost) a **kohyponymie** (souřadnost). To je dobré činit pravidelným uváděním příkladů (*Které kuchyňské potřeby znáte? Jak jinak můžeme v češtině označit psa?*) a vedením slovníčku. Ve slovníčku je dobré tyto vztahy se žáky zaznamenávat. Je také možné vést slovníček pomocí tzv. hnízdování, příp. formou myšlenkových map, tedy soustředit u sebe slova z jednoho významového okruhu. I mimo hodiny češtiny lze žáky vést k tomu, aby rozvíjeli schopnost exemplifikovat (uvádět příklady) a zobecňovat, to je zásadní pro rozvíjení nejen kognitivních schopností, ale i těch jazykových.⁵⁸



Didaktická doporučení

Pro tvorbu soudržného textu je třeba ovládat systém a tvary zájmen (hlavně osobních, ukazovacích, vztažných, neurčitých/záporných). To, aby žáci používali dobře zájmenné koreferenční prostředky, je zcela závislé na tom, jak si osvojí jejich pádové tvary. Tomu je věnována pozornost ve kterékoli učebnici pro nerodilé mluvčí včetně materiálů pro neslyšící žáky. Žáci mívají tendenci vyhýbat se obtížným pádovým tvarům a raději v textu opakují podstatné jméno. To může být dáno také tím, že nevědí, jakého jmenného rodu dané podstatné jméno je, a proto si nejsou jistí vhodným tvarem zájmena.

Tvarosloví podstatných jmen a zájmen, která je zastupují, spolu bytostně souvisí. Proto je dobré se i na pokročilejší úrovni znalosti češtiny vracet ke složitějším případům jmenného rodu či čísla a zájmenům. Vhodná práce se zájmeny je pro tvorbu soudržného textu zásadní, doporučujeme posilovat dovednost porozumění koreferenčním vztahům, např. jejich vyhledáváním, vzájemným přiřazováním v textu apod. Dostatečná pozornost by měla být věnována také užívání vztažných zájmen a korelativních dvojic (*to, co; takovou, jakou* apod.)

Práce se synonymy na nižší úrovni znalosti slouží zejména k rozšiřování slovní zásoby, na vyšší úrovni pak k budování představy o lexikálním významu. S pokročilejšími žáky musíme u synonym zohledňovat i stylový faktor a také to, že ani synonyma nejsou v textu zaměnitelná libovolně. Budování lexikální zásoby většinou postupuje od neutrálních a frekventovaných výrazů k těm nějakým způsobem příznakovým (např. stylově) a méně frekventovaným. Pokud chceme žáky učit živý jazyk, neměli bychom se vyhýbat ani vysoce frekventovaným vulgarismům – na nich lze principy synonymie dobře ukázat.⁵⁹

58 Cvičení na hyponymii a hyperonymii navázané na porozumění textu nabízí např. učebnice *Rozumíme česky* (Macurová – Hudáková – Othová, 2001, s. 38–39).

59 K tomu viz kapitola 6 *Sociolingvistické kompetence ve výuce neslyšících žáků* (oddíl 6.3.4).

2.9 Tip pro rozvoj jazykového vyjadřování

K jakémukoli rozvíjení slovní zásoby – a k práci s jazykem obecně – lze vřele doporučit práci s jazykovými korpusy. **Jazykové korpusy** jsou veřejně přístupné elektronické databáze textů, v nichž je možné vyhledávat určité jazykové jevy. Využít se dají např. pro zjištění, zda a v jakých spojeních se určité slovo používá (Kdy se používá výraz *hluchý*? S jakými podmínkami se pojí slovesa *plakat* a *brečet*? Je častější *jelikož*, nebo *poněvadž*? Umějí rodilí mluvčí používat zvrtná přivlastňovací zájmena, abych to směl/a vyžadovat i po svých žácích?), z korpusů můžeme také čerpat autentické texty pro další práci v hodině.

Každý učitel češtiny by dnes měl s jazykovými korpusy pracovat alespoň pro vlastní potřebu, ideálně pak i při výuce. Jazykové korpusy jsou soustředěny v Ústavu českého národního korpusu Filozofické fakulty Univerzity Karlovy a jsou přístupné z webové adresy www.korpus.cz. Aktuálně zde jsou i korpusy CZESL-PLAIN a CZESL-SGT, žákovské korpusy češtiny nerodilých mluvčích. Snadno a účinně lze ve výuce využít například korpusový průzkum variant SyD. Pomoc při práci s korpusy pro školní výuku nabízejí autoři na webu <https://korpus.cz/proskoly>.⁶⁰

60 Aktuálně vzniká rovněž korpus psaných textů českých neslyšících Korpus DEAF (pod vedením Kláry Richterové z Ústavu jazyků a komunikace neslyšících FF UK). Korpus není v době zpracování kapitoly veřejně přístupný.



Závěrečná doporučení

- Rozlišujeme mezi výukou o jazyce a výukou jazyka. Znalost a ovládnutí jazykových (gramatických) pravidel nezaručují skutečnou schopnost aktivně daný jazyk používat.
- Výuka jazyka, resp. gramatického systému pro rodilé a pro nerodilé mluvčí je v mnoha směrech rozdílná. Rodilý mluvčí se učí pojmenovat, kategorizovat a systemizovat jevy, které již v jazyce ovládá, nerodilý mluvčí se učí formy, funkce a principy užití těchto jazykových (gramatických) jevů.
- U neslyšících žáků obdobně jako u nerodilých mluvčích nemůžeme očekávat intuitivní znalost českého jazyka (intuitivní cit k českému jazyku). Např. obtížně využitelné budou pádové otázky pro demonstraci vazebnosti sloves, problémy se budou vyskytovat u slovosledu, který je v češtině poměrně flexibilní a závisí na kontextu.
- Seznámíme se s principy výkladu jazyka pro nerodilé mluvčí (k tomu lze využít řadu současných učebnic češtiny pro cizince) a adaptujeme je vhodnými postupy do výuky češtiny neslyšících žáků.
- Ve výuce neslyšících žáků, stejně jako jinojazyčných mluvčích, postupujeme vždy od známého k neznámému, od jednoduššího ke složitějšímu. Před uvedením nových jevů zopakujeme s využitím různých technik (brainstorming, hra apod.) se žáky, co už umějí, znají a na co můžou navazovat.
- Gramatické jevy si uživatel jazyka osvojuje postupně ve vztahu k jejich funkcím a komunikačnímu užití, i z toho důvodu bychom s nimi měli žáky seznamovat v odpovídajícím kontextovém zapojení.
- Ve výuce jmen propojujeme funkci pádů a jednotlivé pádové tvary slov a funkce jednotlivých pádů do výuky zavádíme postupně od těch nejčastějších po ty nejméně využívané. Výuku pádového systému neomezujeme pouze na podstatná jména. Pozornost ve výuce věnujeme i dalším jménům, intenzivně se žáky procvičujeme především zájmena.
- Přínosné je si uvědomit, že chyby a nestandardní užití v českých textech neslyšících žáků nejsou ve většině případů exkluzivně vyhrazeny této cílové skupině, ale běžně se objevují v jazyce mnoha nerodilých mluvčích. Na tyto odchylky od standardu pak odpovídajícím způsobem reaguje ve svém koncepčním zpracování i ve svém obsahu většina výukových materiálů určených jinojazyčným mluvčím.
- Při opravě nedostatků ve vyjadřování je přínosnější, pokud dovedeme žáka k sebeopravě, než když ho opravujeme sami.

- Konkrétní chyby žáka posuzujeme v kontextu jeho dalšího textu. Tímto způsobem se pokoušíme odlišovat chyby systémové (např. záměna pádů v určité funkci) a chyby jednotlivé (např. chybný pád po slovese, nevhodně utvořená pádová forma slova). S těmito chybami pak i rozdílně pracujeme. V případě neslyšících žáků je vhodné předjímat případné chyby v češtině dané interferencí z českého znakového jazyka.
- Před uvedením nových sémantických významů/jevů v češtině se ujistíme, že žáci tyto významy chápou a na příkladových větách či cvičeních dokážou daný význam/jev vyjádřit, příp. objasnit v českém znakovém jazyce. Pokud tomu tak není, věnujeme nejprve čas osvojení si těchto dovedností v českém znakovém jazyce.



Rozšiřující literatura

Bulejčíková, P. (2015): *Problematika spisovnosti se zřetelem k výuce češtiny jako cizího jazyka* [online]. Disertační práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/102504/>.

Doleží, L. a kol. (2013): *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (mladší školní věk)*. AUČCJ.

Doleží, L. a kol. (2017a): *Specifické poruchy učení a čeština jako druhý/cizí jazyk*. AUČCJ.

Doleží, L. a kol. (2017b): *Začínáme učit češtinu pro náctileté cizince*. AUČCJ.

Hanzlová, P. (2005): *Text a jeho využití ve výuce češtiny jako cizího jazyka* [online]. Diplomová práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: [http://](http://www.auccj.cz/diplomove-prace/text-a-jeho-vyuziti-ve-vyuce-cestiny-jako-ciziho-jazyka-pavla-hanzlova-a317)

www.auccj.cz/diplomove-prace/text-a-jeho-vyuziti-ve-vyuce-cestiny-jako-ciziho-jazyka-pavla-hanzlova-a317.

Hrdlička, M. (2002): *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV.

Hrdlička, M. (2009): *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum.

Hrdlička, M. (2010): *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: ZČU.

Hubáček, J. – Jandová, E. – Svobodová, J. (2002): *Čeština pro učitele*. Praha: Vade Mecum.

Kutláková, M. (2015): *Čeština jako cizí jazyk. Modifikovaný lingvistický popis vybraných gramatických kategorií češtiny* [online]. Disertační práce. České Budějovice: FF JU. [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/2b0xxn>.

Mašín, J. (2015): *Lingvistická pragmatika ve výuce češtiny jako cizího jazyka* [online]. Disertační práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/101801/>.

Najbrtová, B. (2013): *K prezentaci vybraných gramatických kategorií ve výuce češtiny pro cizince* [online]. Diplomová práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/122937/>.

Škodová, S. – Štindlová, B. (2007): Možnosti výuky gramatiky bez zprostředkovacího jazyka. In: *Písemné zkoušky a testy z (cizích) jazyků (a češtiny pro cizince)*. Poděbrady: ÚJOP UK, s. 110–118.

Škodová, S. – Štindlová, B. (2008): Možnosti signálního ztvárnění gramatických pravidel v učebnicích cizích jazyků. In: *Euroletteraria & Eurolingua 2007, Liberec 13.–15. 9. 2007*. Liberec: TU. Opera Academiae Paedagogicae Liberecensis, ser. Bohemistica, s. 307–314.

Štindlová, B. (2011): *Evaluační chybové anotace v žákovském korpusu češtiny* [online]. Disertační práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/25046/?lang=en>.

Štindlová, B. (2015): K parcelaci gramatických jevů. In: Švrčinová, M. – Vlasáková, Z. (eds.) *Gramatika ve výuce a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*, Poděbrady, 23.–24. 6. 2015. Poděbrady: ÚJOP UK, s. 198–209.

Učebnice (k nimž autorky kapitoly odkazují)

Cvejnová, J. (2008, 2012, 2016): *Česky, prosím I, II, III*. Praha: Karolinum.

Boccou Kestřánková, M. – Hlínová, K. – Pečený, P. – Štěpánková, D. (2013): *Čeština pro cizince: učebnice, úroveň B2*. Brno: Edika.

Boccou Kestřánková, M. – Štěpánková, D. – Vodičková, K. (2017): *Čeština pro cizince: Úroveň A1 a A2*. Brno: Edika.

Cícha Hronová, A. – Štindlová, B. (2011a): *Učíme se (nejen) česky. Učebnice češtiny pro neslyšící děti*. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené – Jazykové centrum Ulita.

Cícha Hronová, A. – Štindlová, B. (2011b): *Učíme se (nejen) česky. Učebnice češtiny pro neslyšící děti – Manuál pro učitele a rodiče*. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené – Jazykové centrum Ulita.

Holá, L. (2008): *New Czech Step by Step*. Praha: Akropolis.

Holá, L. (2016): *Česky krok za krokem 1*. Praha: Akropolis.

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

Kestřánková, M. – Šnaidaufová, G. – Kopicová, K. (2010): *Čeština pro cizince: učebnice, úroveň B1*. Praha: Computer Press.

Macurová, A. (1998c): *Umíme číst a psát česky: učebnice češtiny pro neslyšící*. Praha: Divus.

Macurová, A. – Hudáková, A. – Othová, M. (2001): *Rozumíme česky. Učebnice pro neslyšící*. Praha: Divus.

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

Štindlová, B. – Štindl, O. – Dolečková, P. – Čemusová, J. (2008): *Česky v Česku I, II*. Praha: ÚJOP UK – Akropolis.

3

Rozvoj čtenářských dovedností u neslyšících žáků

Kateřina Vodičková

Existuje široká škála názorů na to, jak postupovat při výuce čtení u neslyšících dětí. Metody a způsoby práce se zvláštním zřetelem k výuce češtiny, které se používají v českých školách pro žáky se sluchovým postižením, podrobně popsala Hudáková (2009) ve své disertační práci. „Jednotlivé metody se od sebe liší zejména tím, zda ke čtení přistupují v rámci monolingválního, nebo bilingválního postoje k lidem se sluchovým postižením⁶¹, zda jde v prvopočátcích o hlasité čtení (s podporou / bez podpory prstové abecedy, pomocných fonemických posunků, znaků z národního znakového jazyka...), nebo o čtení tiché (s překladem / bez překladu do národního znakového jazyka).“ (Hudáková, 2009, s. 92)

Cílem této kapitoly je představit čtenářům nácvik dovednosti čtení u neslyšících žáků s ohledem na skutečnost, že pro neslyšící je čeština jazykem cizím/druhým. Kapitola se tedy zaměřuje na prezentaci postupů, které se při rozvoji dovednosti čtení aplikují ve výuce čtení cizinců, a tyto postupy se potom snaží nahlížet v širším kontextu jazykového vzdělávání neslyšících žáků.

Kapitola se věnuje žákům gramotným v tom smyslu, že ovládli dovednost psát písmena, slova a číst (v případě neslyšících žáků spíše slova než písmena/hlásky, slabiky), tj. pochopili princip přenosu informace prostřednictvím psaného textu.⁶² U těchto žáků tedy lze předpokládat tzv. elementární gramotnost.⁶³ Je ovšem nutné u žáků rozvíjet schopnost číst plynule, přečíst delší text a především porozumět obsahu textu.

61 O těchto dvou postojích – pohledu kulturně lingvistickém (bilingválním) a pohledu medicínském (monolingválním) – podrobně viz *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk, 1. část* (2018, s. 9–12).

62 O budování předčtenářských dovedností v období předškolního věku dítěte (jako etapě, již nelze přeskociť a jež nesporně přispívá k úspěšnému rozvoji čtenářské gramotnosti žáka) je podrobněji pojednáno v publikaci *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk, 1. část* (2018, s. 30–32).

63 Elementární gramotnost je zde chápána jako „dovednost identifikovat jednotlivá písmena a jiné grafické znaky, rozpoznat jednotlivá slova a věty“ (Šebesta, 1999, s. 85), zatímco skutečná gramotnost znamená funkční čtení, tedy čtení s porozuměním. K metodám výuky elementárního čtení a psaní u neslyšících žáků mladšího školního věku viz *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk, 1. část* (2018, s. 34–40).

3.1 K dovednosti čtení u neslyšících žáků

Dovednost číst s porozuměním (dále už jen čtení) zjednodušeně řečeno znamená dokázat „samostatně přečíst neznámý text a porozumět jeho obsahu“ (Šebesta, 1999, s. 80).

Čtení bývá považováno za nejsnazší řečovou dovednost (viz např. Hendrich, 1988, s. 222). Zaprvé je to proto, že se jedná o receptivní řečovou dovednost, tj. není nutné aktivně používat jazykové prostředky, jako je tomu např. u produktivní dovednosti psaní. Přesto je znalost těchto jazykových prostředků, jakéhosi „stavebního materiálu a systému pravidel pro jeho užívání v komunikaci“ (Hendrich, 1988, s. 186), nutná k tomu, aby žák textu porozuměl. Druhým důvodem, proč se čtení jeví jako nejjednodušší řečová dovednost, je skutečnost, že se žák může v textu dle potřeby vracet. Další výhodou představuje grafická opora (různé typy písma, členění textu na odstavce, případně vizuální opora – ilustrace, fotografie). V neposlední řadě nelze opominout fakt, že příležitostí k četbě má žák v podstatě nepočítané a záleží i na jeho vnitřní motivaci, které texty a v jaké míře bude číst.

Mnoho odborníků poukazuje na skutečnost, jak málo neslyšících dětí čte či dokonce čte s potěšením (viz např. Fuková, 2010, s. 15). Podle Macurové (1999, s. 35) „daný stav určitě nějak souvisí s tím, jak děti ‚svou situaci‘ čtení hodnotí: nejsou zřejmě toho názoru, že čtení by přinášelo nebo mohlo přinášet nějaký očividný užitek, a rozumně se pak rozhodnou takovou činnost dobrovolně spíše nevykonávat.“ Tato kapitola se proto dále zabývá mj. i tím, jak neslyšícím žákům ulehčit vstup do tištěného a psaného slova, jaké aktivity na čtení textu navázat a prostřednictvím jakých činností či textů neslyšícím žákům ukázat, že porozumět obsahu psaného sdělení je dovednost, bez které se ve svém životě jen stěží obejdou.

Neslyšící žáci bývají ještě mnohdy vyučováni podobným způsobem jako žáci slyšící, jenže na rozdíl od svých slyšících vrstevníků se učí číst a psát jazyk, který neovládají. Při čtení se tudíž potýkají s potížemi souvisejícími s mírou osvojení jazykových prostředků (podrobně Komorná, 2008, s. 28–29). Mezi nimi lze jmenovat např. tyto:

- omezený rozsah slovní zásoby;
- problém se zapamatováním a vybavením si nové slovní zásoby;
- neznalost pojmu, k němuž určité slovo odkazuje;
- potíže s porozuměním slovní zásobě abstraktní povahy;
- neznalost synonymních výrazů;
- neznalost téhož slova v různých významech;
- zaměňování významů vizuálně podobných slov;
- neschopnost rozpoznat určité známé slovo v různých tvarech;
- neschopnost identifikovat známé slovo v různých kontextech;
- neschopnost porozumět významům gramatickým.

Zde je patrná paralela mezi neslyšícími žáky a žáky-cizinci či žáky s odlišným mateřským jazykem. Je to pochopitelné, i neslyšící žáci si osvojují češtinu jako cizí/ druhý jazyk. Oproti cizincům učícím se česky mají však nevýhodu v jiné povaze

prvního jazyka. Jejich mateřský/první jazyk (tj. český znakový jazyk) se od celé řady jiných jazyků liší především způsobem své existence – je jazykem vizuálně-motorické povahy, svou strukturou a fungováním je velmi odlišný od mluvených jazyků a nedisponuje psanou podobou.⁶⁴

V neposlední řadě je třeba zmínit také fakt, že na rozdíl od slyšících žáků i cizinců učících se česky se u neslyšících žáků může vyučující setkat s nedostatečnými znalostmi vztahujícími se k obsahu textu (Fuková, 2010, s. 18). „Při utváření smyslu textu totiž nejde jen o znalost jazyka nebo o zkušenost s jazykem. Jde také o znalost světa a o zkušenost se světem. Neslyšícího žáka je proto potřeba před čtením každého textu „předpřipravit“ a utvořit mu pro čtení určitý „rámec“ [...], aby měl z čeho do textu dosazovat a aby mohl text domýšlet.“ (Macurová, 1999, s. 39) (K přípravné fázi před čtením a tzv. pretextovým aktivitám viz oddíl 3.2.3.)

3.2 Čtení ve vyučovacím procesu

Čtení hraje důležitou roli v osvojování jazykových (i mimojazykových⁶⁵) aspektů (Janíková, 2008, s. 116) a v upevňování již získaných znalostí zejména jazykových prostředků, pomáhá například rozšiřovat slovní zásobu, používat funkčně a správně již známé lexikální jednotky (slova nebo slovní spojení), fixovat správný slovosled nebo pravopis jednotlivých slov. Čtení tak představuje nejen důležitý cíl výuky českého jazyka jako jazyka cizího/druhého, ale je také důležitým prostředkem nabývání jazyka (jeho osvojování či učení se) a v případě neslyšících žáků i důležitým nástrojem jejich vzdělávání se (jak v dalších školních předmětech, tak v oblastech jejich osobního života).

Nácvik čtení nepřímo ovlivňuje dovednost psaní a naopak, také v reálném životě je psaní na čtení a čtení na psaní často přímo navázáno, např. žák musí přečíst dotazník a porozumět mu, aby ho dokázal vyplnit, musí porozumět zadání testu (kupř. z dějepisu), aby mohl na otázky písemně odpovědět. Dále si žáci potřebují pořídit výpisky z textu, mohou mít potřebu přečtený text shrnout např. do e-mailu či referátu. V případě písemné interakce v osobní či oficiální korespondenci je takovéto propojení obou dovedností zcela zřejmé. Psaní proto ve výuce většinou není aktivitou, která by se procvičovala sama o sobě, ale jako součást dalších, v případě neslyšících žáků zejména čtecích aktivit.⁶⁶

64 K odlišnému fungování českého znakového jazyka podrobně viz kapitola 1 *Český znakový jazyk a výuka češtiny u neslyšících žáků*.

65 Osvojování mimojazykových aspektů se míní proces, při kterém dochází k pochopení určitých situací (jevů) nejazykové povahy. Jednoduše řečeno, prostřednictvím čtení žák poznává nejen jazyk, který čte, ale také svět; díky informacím, které získává čtením, jej uchopuje v širších souvislostech.

66 Konkrétní ukázky vhodného provázání dovedností čtení a psaní viz kapitola 5 *Čtení a psaní: komentovaná ukázka propojení obou dovedností ve výuce*.

3.2.1 Faktory ovlivňující výuku čtení

Při výuce čtení je nutné zohlednit nanejvýš pravděpodobný fakt, že pedagog vyučuje skupinu neslyšících žáků s různou úrovní jazykových kompetencí v českém jazyce i českém znakovém jazyce.⁶⁷

Vyučující v heterogenní skupině tak musí být připraven mj. na různou rychlost čtení jednotlivých žáků a rozdílnou úroveň znalosti slovní zásoby a gramatických struktur.⁶⁸

3.2.2 Strategie a techniky čtení

Aby byl čtenář v procesu čtení textu úspěšný a efektivní, je záhodno seznámit ho s rozličnými strategiemi a technikami při čtení textů. Ty vycházejí z funkce a cíle konkrétního procesu čtení (Janíková, 2008, s. 116). Pro zvolení vhodné techniky čtení a její efektivní využití je nutné, aby se žák naučil rozpoznat, zda potřebuje text číst detailně/totálně, selektivně pro získání pouze určitých informací z textu, nebo globálně (Janíková, 2008, s. 116; Hendrich, 1988, s. 227). Rozeznáváme tedy následující strategie čtení⁶⁹:

- detailní/totální/studijní;
- selektivní/informativní;
- globální/orientační.

V případě **detailního (totálního, studijního) čtení** žák potřebuje textu porozumět úplně a přesně, každé podrobnosti, cílem je zachytit 100 % informací obsažených v textu. V životě pro něj takovýto text může představovat např. kuchařský recept, návod k použití určitého výrobku nebo přístroje apod.

Selektivně (informativně) se čtou texty, z nich čtenář potřebuje získat jen konkrétní a/nebo hlavní informaci či informace, například kdy se koná nějaká akce a kolik stojí vstupné. V životě mohou žáci tuto strategii zvolit pro čtení televizního programu, jízdního řádu, webové stránky cestovní kanceláře atd. Podle Hendricha (1988, s. 227) tímto způsobem čtení získáváme asi 75 % informací obsažených v textu.

Globální (orientační) čtení slouží k získání celkového dojmu z obsahu textu, pro žáka může být užitečné například tehdy, když si chce ověřit, zda daný text potře-

67 K tomu blíže viz *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk, 1. část* (2018, s. 22).

68 Konkrétní ukázky práce se žáky v heterogenní skupině žáků viz kapitola 5 *Čtení a psaní: komentovaná ukázka propojení obou dovedností ve výuce*.

69 Vedle strategií čtení popisovaných ve výuce češtiny pro cizince rozlišujeme specifické strategie, které uplatňují neslyšící při testování čtení s porozuměním a jimiž se snaží maskovat svůj problém s neporozuměním obsahu textu. Přestože je v této publikaci podrobněji nevysvětlujeme, doporučujeme se s nimi blíže seznámit. Je totiž „pravděpodobné, že těchto (nebo podobných strategií) neslyšící využívají nejen v situacích testování, ale také při běžném čtení a na jejich základě si konstruují význam textu, který čtou“ (Komorná, 2008, s. 30).

buje přečíst podrobněji, např. pokud hledá vhodný zdrojový materiál pro referát do určitého předmětu. Podle Hendricha (1988, s. 227) zachycujeme při tomto způsobu čtení asi 10–15 % informací obsažených v textu a jedná se o nejběžnější typ čtení. Přesto se s ním ne vždy pracuje i ve výuce.

Neslyšící žáci se s těmito strategiemi čtení ve svém mateřském/prvním jazyce obvykle nesetkávají. Proto je důležité, aby vyučující neslyšící žáky se všemi výše uvedenými způsoby čtení kontinuálně seznamoval a naučil je tyto strategie efektivně využívat.

3.2.3 Předtextové, textové a potextové aktivity

Příprava aktivit pro čtení klade na vyučujícího vysoké nároky. Čtení je značně náročné na přípravu, a to nejen časově – je nutné najít a/nebo vybrat vhodný text, ať už se jedná o text autentický, upravený nebo uměle vytvořený speciálně pro výuku, a následně k tomuto textu připravit přiměřené množství funkčních předtextových, textových a potextových aktivit. Pozornost je třeba věnovat předtextovým a textovým aktivitám zaměřeným na slovní zásobu, neboť porozumění klíčovým lexikálním jednotkám hraje v porozumění textu důležitou roli. Je také třeba zohlednit skutečnost, že na výklad slovní zásoby je čtení obtížné.

Výzvu představuje výuka ve skupině, kde žáci dosahují různých jazykových úrovní a kde je tudíž nutné připravit různé varianty úkolů podle jejich jazykové úrovně. Ve výuce je také vždy důležité vymezit na čtení a všechna cvičení s ním spojená dostatek času (ne vždy však pedagog disponuje dostatečným počtem hodin).

Kromě čtení ve škole se doporučuje pracovat v přiměřené míře i se čtením domácím. Je vhodné mít na paměti, že je vždy potřeba žáky na toto domácí čtení dostatečně připravit, tj. věnovat se předtextovým aktivitám před zadáním textu ke čtení doma a následně v hodině (či jinou formou, např. napsáním krátkého resumé či dokončením textu v rámci domácího úkolu) ověřit porozumění přečtenému.

Pro domácí čtení doporučujeme vybírat texty pro danou věkovou skupinu zajímavé, jazykově přiměřené a snazší než texty, s nimiž pracují žáci ve třídě, neboť v tomto případě budou s textem pracovat sami, bez učitelovy pomoci. V případě domácí četby lze také velmi dobře pracovat s individuálním přístupem, kdy určitý text čte jeden žák nebo určitá skupina žáků. V případě, že je zadáno čtení formou domácího úkolu, je následná kontrola porozumění čtenému textu nezbytná a lze ji provádět různými způsoby. Žáci například mohou informace z textu shrnout prostřednictvím znakového jazyka či v krátkém písemném resumé, které může učitel po kontrole a nutných opravách promítnout přes čtecí zařízení či vytisknout pro celou třídu apod.

Nácvik čtení by měl probíhat ve třech krocích. Nejprve je třeba žáky motivovat a na čtení daného textu připravit. Dále probíhá vlastní čtení textu, zde mimo jiné žák, zpočátku za pomoci učitele, volí vhodnou techniku čtení. Nakonec je nutné věnovat se ověření porozumění obsahu. Mohou následovat další aktivity navá-

zané na daný text, např. spojené s nácvikem psaní. V následující části textu jsou všechny tři fáze nácviku čtení představeny podrobněji.

Předtextové aktivity

První fáze zahrnuje tzv. předtextové aktivity. Jedná se o přípravnou fázi před čtením textu, která má žáky mj. motivovat ke čtení textu a připravit na vlastní čtení. Tuto fázi je důležité nepodcenit a věnovat jí dostatek času, neboť na ní do jisté míry závisí úspěch následujících dvou fází, především části textové – tj. vlastního čtení textu s porozuměním. V této fázi je vhodné:

- motivovat žáky ke čtení textu;
- připravit žáky na to, jakého tématu se text týká;
- aktivizovat mimojazykové znalosti o tématu;
- aktivizovat u žáků slovní zásobu, kterou již znají a kterou si s daným tématem spojují; představit neznámou slovní zásobu vyskytující se v textu;
- zopakovat obtížnější gramatické struktury vyskytující se v textu;
- pracovat s očekáváním vzhledem k typu textu a jeho obsahu (na základě grafické úpravy, charakteru textu – např. podle stručnosti a používání zkratk žáci vyvozují, že se jedná o inzerát, a očekávají text, ve kterém je formulovaná nabídka, prodej, koupě apod.);
- formulovat záměr čtení (učitel informuje žáky o tom, proč mají text číst, jakou strategii čtení k tomu zvolit, viz oddíl 3.2.2).

Z možných předtextových aktivit lze podle Janíkové (2008, s. 117–118) a Hrdličky a Slezákové (2007, s. 43) doporučit např.:

- brainstorming (učitel zadá/představí žákům téma, o kterém bude text pojednávat; žáci se snaží vybavit si slovní zásobu vztahující se k tématu; mohou pracovat ve dvojicích, ve skupinách; komunikace může probíhat v českém znakovém jazyce nebo v psané češtině);
- hra „kufr“ (učitel připraví sadu klíčových slov, která se vyskytují v textu, s níž budou žáci následně pracovat; vybraný žák vylosuje slovo; žák s nižší jazykovou úrovní význam slova definuje prostřednictvím znakového jazyka, příp. jeho význam přiblíží spolužákům kresbou; na vyšších úrovních mohou žáci definici slova napsat; první žák, který slovo uhádne a správně česky napíše, vyhrává a losuje další slovo; takto lze soutěžit i v týmech, popř. ve dvojicích);
- popis obrázku (učitel rozdá žákům obrázek/obrázky, které bezprostředně souvisejí s obsahem textu; úkolem žáků je obrázek/obrázky popsat, např. písemně jako domácí úkol před čtením daného textu; na základě obrázků a jejich popisu lze se žáky přemýšlet o tom, jakého tématu se bude text týkat);
- otázky k tématu (učitel/žáci připraví sadu otázek k tématu, o kterém budou žáci číst; na vyšší jazykové úrovni je možné, aby žáci formulovali otázky

písemně; poté na ně odpovídají; odpovědi mohou být formulované opět písemně nebo ve znakovém jazyce, v tom případě je ovšem vhodné, aby učitel z odpovědí vybral klíčovou slovní zásobu a nechal žáky tato slova přeložit do češtiny – pro takový druh aktivity lze doporučit práci se stíratelnými tabulkami, na které žáci zapisují slova fixem).

Výše uvedené aktivity lze různým způsobem obměňovat, příp. vymýšlet nové způsoby práce dle učitelovy invence či potřeb žáků.

Před čtením je se žáky možné přemýšlet o obsahu textu na základě jeho názvu nebo doprovodných ilustrací. (Po čtení textu se doporučuje srovnat očekávání žáků se skutečným obsahem textu.) Se žáky na vyšší úrovni je možné připomenout různé druhy textů a jejich funkcí. (Pracovat lze s několika druhy textů, např. novinová zpráva, inzerát, recept, návod apod. – žáci vyjmenovávají charakteristické znaky textu, např. formální, jazykové, stylistické atd. Následně jeden z těchto textů čtou.) Vhodné je také žáky upozornit na to, co je při čtení konkrétního textu hlavním cílem. (Učitel žáky např. informuje o tom, že při čtení textu není důležité porozumět každému slovu, ale zjistit, o čem text pojednává. Příp. učitel navede žáky formou otázek, na které informace se mají při čtení textu zaměřit.)

Textové aktivity

Po předtextových aktivitách následují aktivity textové, tedy vlastní čtení textu. Pracovat lze s různými strategiemi čtení (tj. čtením globálním, selektivním a detailním, viz oddíl 3.2.2) a možnosti, jak pracovat s textem, zahrnují různé aktivity. Žáci např.:

- vyhledávají, popř. označují klíčová slova;
- vymýšlejí titulek či alternativní titulek k textu;
- odpovídají na otázky *ano – ne* či *pravda – nepravda*; na vyšších úrovních lze pracovat s odpověďmi *ano – ne – není v textu*;
- vyhledávají v textu informace (např. odpovídají na otázky nebo volí správné odpovědi z nabídky);
- doplňují slova do textu;
- spojují, např. krátké texty či úseky delšího textu s obrázky;
- seřazují, např. části textu nebo obrázky;
- vypisují z textu nejdůležitější informace;
- porovnávají informace ze dvou různých textů na stejné téma;
- rozdělují dva smíchané texty;
- vyhledávají v textu synonyma, fráze aj.;
- určují, o jaký typ textu se jedná (např. popis, vyprávění, osobní e-mail atd.);
- určují rysy, které jim mohou napomoci ve čtení textu a v orientaci v něm (např. nadpisy, odstavce, písmo atd.).

U řady zmíněných aktivit dochází k propojování čtení s produktivními dovednostmi psaní. Doporučuje se tedy organizovat práci se žáky tak, aby bylo možné

do výuky aktivity spojené s psaním kdykoliv zapojovat (např. formou psaní na stíratelné tabulky, využitím bezdrátové klávesnice, psaním textů kratšího charakteru, které lze bezprostředně žákům promítnout formou čtecího zařízení a poskytnout jim okamžitou zpětnou vazbu).

V textové fázi se dále osvědčuje rozvíjet dovednost odhadovat význam slov a rozvíjet práci se slovníkem i strategie pro vizualizaci a strukturování, např. pomocí rozpoznávání a označování důležitých míst v textu (Janíková, 2008, s. 122–123). Pomocnou techniku při práci s textem představuje také vytváření poznámek, myšlenkových map nebo uspořádání informací obsažených v textu pomocí tzv. organizérů⁷⁰.

Práce se slovníkem, ale zejména schopnost odhadnout význam slov při čtení představuje důležitou dovednost pro samostatné čtení. Se slovníkem se doporučuje pracovat uvážlivě (srov. např. Hendrich, 1988, s. 232), neboť vyhledávání, být v elektronických či on-line slovnících, do jisté míry čtenáře zdržuje a oslabuje „ponoření se do textu“ a tím pádem i zájem o text. I z tohoto důvodu je vhodné podporovat žáky v odhadování významu neznámých slov. V případě neslyšících žáků lze doporučit pracovat zejména s odhadem na bázi vnitrojazykové a s kontextovým odhadem (Hendrich, 1988, s. 233).

Odhad na bázi vnitrojazykové je založen na znalosti pravidel odvozování. Například čtenář, který zná slovo *stavět*, může určit význam slov *přestavět*, *stavba*, *stavitel*, *stavební* a další. Odhadnout význam lexikální jednotky umožňuje často i kontext. Může se jednat o různě dlouhý úsek – část věty, celou větu, souvětí, odstavec. V **kontextovém odhadu** významně napomáhá znalost tématu. Je také vhodné žákům ukazovat, že není nutné porozumět všem slovům z textu proto, aby textu rozuměli nebo aby dokázali vyhledat určité informace apod. Ačkoliv se dovednost odhadu významu může u žáků vyvíjet spontánně, doporučuje se se žáky tuto dovednost cíleně procvičovat při čtení textů, které obsahují jisté, poměrně nízké procento neznámých, ale odhadnutelných slov. Nemělo by se však jednat o slova klíčová, která jsou důležitá pro pochopení smyslu textu.

U neslyšících žáků, jejichž mateřským/prvním jazykem je český znakový jazyk, lze v této fázi nácviku čtení pracovat také se čtením překladovým nebo **bezpřekladovým**. Předpokládá se, že k překladu do rodného jazyka dochází, byť jen v duchu, i při tichém čtení, a to zejména při menší znalosti vyučovaného jazyka, v tomto případě češtiny. Ačkoliv překlad do znakového jazyka může neslyšícím žákům zejména v počátečních fázích pomoci a umožňuje jim cítit se při čtení

70 Se strategiemi vizualizace obsahu textu souvisí užitečná pomůcka, v zahraničních zdrojích je označována jako „graphic organisers“, do češtiny je tento název překládán jako grafický organizátor či organizér. Mívá různou podobu, od jednoduché tabulky až po složitější obrazce skládající se z políček, do nichž žáci vepisují požadované informace. Výhodou této pomůcky je to, že umožňuje žákům logicky a přehledně uspořádat informace a analyzovat jejich vzájemné vztahy. Proces uspořádání informací a myšlenek do vizuální podoby přispívá k lepšímu porozumění textu. (Srov. Whitcroft, 2011.)

komfortněji, s rostoucí úrovní komunikační kompetence v češtině by se mělo směřovat k výuce bezpřekladové.⁷¹

Potextové aktivity

Potextové aktivity následují po vlastním čtení textu a soustředí se především na zpracování jeho obsahu (srov. Janíková, 2008, s. 123). Mezi vhodné typy úkolů v této fázi patří např.:

- tvoření otázek k textu (žáci vytvoří otázky a ve dvojicích, skupinách či v celé třídě na tyto otázky odpovídají);
- obměňování textu (např. při práci se životopisem dosazují žáci do textu informace o jiné osobě – gramatické struktury mohou zůstat, mění se informace, např. místo narození, vzdělání, zájmy apod.);
- dokončení textu (žáci zformulují konec příběhu, dopisu atp.);
- napsání úvodu (žáci zformulují, co podle nich událostem, o nichž četli v textu, předcházelo);
- shrnutí textu (žáci prezentují obsah textu jinou formou, např. zachytí informace z textu pomocí obrázku, schématu, grafu; označí místa/trasu do mapy; shrnou obsah textu v českém znakovém jazyce nebo písemně apod.);
- napsání jiného textu na základě obsahu nebo formy přečteného textu.

Při nácviu čtení je důležité se dostatečně věnovat všem třem fázím, tj. předtextovým aktivitám, kdy se žáci připravují na práci s textem, textovým aktivitám, soustřeďujícím se na vlastní čtení a porozumění textu, a potextovým aktivitám, které propojují čtení s produktivními dovednostmi, v případě neslyšících žáků s psaním.

3.2.4 Texty ke čtení

Práce s texty z různých zdrojů – výběr textů

Učitel může pracovat s texty z učebnice, pokud jemu i žákům tato učebnice vyhovuje výběrem textů, druhů textů, jejich délkou, obtížností a tématy. Je možné, že k těmto učebnicovým textům bude vyučující potřebovat připravit předtextové, textové a potextové aktivity, případně může upravit cvičení z učebnice k těmto aktivitám dle potřeb dané skupiny žáků.

Je pravděpodobné, že učitel bude potřebovat kombinovat texty z více zdrojů či alespoň občas dodávat texty ze zdrojů vlastních. Důvodem užití takovýchto

71 To ovšem neznamená, že z výuky vyloučíme znakový jazyk, je-li tento preferovaným jazykem žáků, pouze ho nevyužíváme k překladu. Znakový jazyk bude stále plnit roli mediačního jazyka – tedy jazyka, ve kterém bude výuka vedena. (K roli českého znakového jazyka ve výuce neslyšících žáků jako jazyka mediačního viz kapitola 1 *Český znakový jazyk a výuka češtiny u neslyšících žáků*.)

doplňkových textů může být např. nedostatečná šíře druhů textů v učebnici, jejich přílišná obtížnost pro danou skupinu žáků, nevhodnost textu pro žáky vzhledem k věku (např. kvůli kognitivní náročnosti textu, zkušenostem či určité nutné znalosti okolního světa). Další důvod může představovat nezajímavé téma pro žáky nebo zastaralost konkrétního učebnicového textu aj. Vyučující může zařadit texty autentické (původní), upravené (např. zkrácené, jazykově zjednodušené) či uměle vytvořené.⁷²

Práce s texty z různých zdrojů skýtá výhody i nevýhody, v případě neslyšících žáků je však, vzhledem k (ne)dostupným materiálům cíleným přímo pro tuto skupinu, téměř nemožné se takovému kombinování materiálů vyhnout. Na učitele jsou tak kladeny vysoké nároky nejen na čas (výběr textu, případně jeho úprava, příprava předtextových, textových a potextových aktivit), ale též na zohlednění dosažené jazykové úrovně žáků. Texty z různých zdrojů, i z jednotlivých učebnic na stejné úrovni, se budou lišit v užívané slovní zásobě a gramatických strukturách.

Je-li předmětem nácviku čtení, žák by v ideálním případě neměl být zatížen neosvojenými gramatickými strukturami ani velkým množstvím neznámých lexikálních jednotek. To je však obtížné zaručit, pokud se čerpají texty z rozličných zdrojů. Učitel musí v tomto případě texty detailně pročíst a gramatické struktury či lexikální jednotky, které jeho žáci ještě neznají, nahrazovat. Text tím mnohdy ztrácí nejen na autenticitě, ale též na jazykové i logické soudržnosti, lehkosti vyjádření, vytrácí se skutečně užívaný jazyk.⁷³ Proto lze učiteli doporučit, je-li to možné, aby se držel jednoho, maximálně dvou učebních materiálů a pečlivě vybíral doplňující texty, se kterými bude v hodinách pracovat. Určité procento neznámých lexikálních jednotek, které se mají žáci naučit, je možné v textech určených k nácviku čtení ponechat, především hodí-li se např. pro nácvik odhadu významu slov z kontextu.

Práce s upravenými i autentickými texty

Zejména na nižších úrovních komunikační kompetence může být do značné míry nutné pracovat s texty upravenými, neboť žák zná pouze omezený počet lexikálních jednotek a gramatických struktur. Zkušenost ukazuje, že autentičtější obvykle znějí texty upravené než uměle vytvořené. Již na úrovni A1, A2 je možné pracovat např. se zjednodušenými inzeráty, pozvánkami, e-maily, SMS zprávami či zprávami z chatu, se vzkazy, jídelními lístky atd.⁷⁴ Je však možné najít i autentické texty, které žák již na dané úrovni jazykově zvládne – nemusí přitom nutně rozumět všemu, pokud je konkrétní lekce zaměřena na čtení orientační či selektivní (viz

72 O učebnicích, čítankách, autentických i adaptovaných textech již částečně pojednává publikace *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk, 1. část* (2018, s. 66–76).

73 K problematice adaptovaných textů, zejména pak textů literárních, podrobněji níže.

74 Podrobně o čtení pro úrovně A1–B2 podle *Společného evropského referenčního rámce* (SERRJ) viz Boccou Kestřánková – Vodičková, 2019. V článku se autorky zaměřují na to, které materiály navazující na SERRJ zohledňují diskutované věkové skupiny, a dále na to, co by měl žák ve čtení na dané úrovni podle SERRJ zvládnout.

oddíl 3.2.2). Takovýto text může představovat např. určitý e-mail, zpráva, vzkaz, ale též předpověď počasí (zejména s vizuální oporou), dotazník, nápisy na obchodech, plakát, leták, program apod.

Pokud se učitel rozhodne, že je úprava autentického textu nutná, je třeba dbát na:

- vhodnou délku textu vzhledem k věku žáků a k jejich aktuální úrovni komunikační kompetence;
- zachování logické návaznosti;
- zachování textové návaznosti;
- jazykovou správnost (lze doporučit jazykovou korekturu jiným kolegou – při úpravách se snadno přehlédne např. chybná vazba slovesa, vyšínutí z větné vazby, kdy další část věty nenavazuje syntakticky správně na část předcházející, a další);
- přiměřené jazykové zjednodušení, aniž by utrpěl skutečně užívaný jazyk (tj. je třeba se vyvarovat nepřirozeného jazyka, „kostrbatosti“);
- vhodnou grafickou oporu (nadpis, typ písma, vhodnou ilustraci atd.);
- ponechání pouze relativně nízkého procenta neznámých lexikálních jednotek a práci s touto slovní zásobou v rámci předtextových či textových aktivit.

Obtížnost textů je vhodné zvyšovat, aby žáka motivovaly ke zlepšení. Na vyšších úrovních lze doporučit postupné zařazování autentických textů, a to zejména textů, s nimiž se žáci běžně setkávají či budou setkávat v reálném životě. Takovéto texty mohou u mnohých žáků působit jako motivační faktor, ale především budou žáci tyto texty potřebovat skutečně číst. Čtení upravených textů je pravděpodobně dostatečně nevystaví jazyku, který budou nuceni v reálném životě zvládat, přičemž v případě čtení není potřeba tyto obtížnější jazykové prostředky zvládnout aktivně.

Při výběru vhodného autentického textu či textu k úpravě se doporučuje zohlednit:

- celkovou kvalitu textu;
- autenticitu textu (mj. i to, zda se žák s takovýmto textem setkává nebo může setkat v reálném životě a zda má či bude mít potřebu takovýto text přečíst);
- téma textu a jeho vhodnost pro danou skupinu žáků na základě jejich věku, zájmů, zkušenosti, stupně rozvoje kognitivního myšlení atd.;
- obohacení žáka přečtením textu (jaký důvod má žák pro čtení textu a co přečtením textu získá);
- jazykovou obtížnost textu;
- délku textu.

Výběr tematicky vhodných textů

Co se týče tématu textu, je vhodné zvážit, která témata mohou být pro neslyšící žáky obtížně uchopitelná vzhledem k absenci sluchových zážitků (např. texty o hudbě, hudebních žánrech). Takovýchto témat je vhodné se vyvarovat, neboť nemohou stavět na žakově zkušenosti a vnímání okolního světa a nemohou žáka

v tomto směru ani rozvíjet. Dále je vhodné uvážlivě pracovat s tématy vnímanými jako nevhodná až tabuizovaná. Za tabuová jsou v komunikaci neslyšících považována především témata smrti a umírání, intelektových nedostatků, těhotenství, nevěry a dobrého ekonomického zajištění jedince.⁷⁵

Na všech úrovních a bez ohledu na to, zda je text autentický, upravený nebo uměle vytvořený, je vhodné dbát na to, aby skladba textů, které žáci čtou, zajistila žánrovou různorodost i rozmanitost funkčních stylů. Je možné zařazovat texty prostěsdělovací (např. vzkazy, blahopřání, plakáty, inzeráty, ankety a další), administrativní (zprávy, oznámení, životopisy, žádosti atd.), populárně naučné texty na témata z různých oborů, publicistické (články, reportáže, recenze apod.) a texty uměleckého stylu (ukázky z beletrie nebo z básní).

Práce s literárními texty, texty oborového zaměření a texty naukových předmětů

V celé publikaci přistupujeme k výuce předmětu Český jazyk u neslyšících žáků pomocí metod, které se využívají v oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka. Zde je však nutné zmínit, že neslyšící žák (stejně jako každý jiný žák, který navštěvuje českou základní školu) prochází vzdělávacím systémem, jehož základním dokumentem, který specifikuje obsah a rozsah učiva, je *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Klíčové kompetence, které musí žák v rámci jazykového vzdělávání prokázat, jsou dány oblastí *Jazyk a jazyková komunikace*. Součástí této oblasti je také vzdělávání žáka v oboru české a světové literatury. Obecným cílem literární výchovy je podněcování žákova zájmu o četbu a jeho vztahu ke kulturnímu bohatství českého a světového písemnictví. Neměli bychom se proto vyhýbat ani čtení literárních textů. Neslyšící žáci mají ale z pochopitelných důvodů (oproti svým slyšícím vrstevníkům) se čtením literárních textů obvykle méně zkušeností. Je tedy nutné připravit k textu dostatek vhodných a podpůrných aktivit, aby se s tímto typem textu postupně naučili pracovat.

Čtení uměleckých textů lze integrovat do výuky českého jazyka tak, abychom při práci s nimi vždy využívali postupy blízké výuce češtiny jako cizího jazyka. Kromě zvyšování svých jazykových dovedností se žáci v rámci takto pojaté literární výchovy zaměřují zejména na poznávání rozličných literárních žánrů, seznamují se s obsahy literárních děl, jejich autory, příp. obdobími, ve kterých díla vznikla.

Přístupnost uměleckého textu je přímo úměrná úrovni jazykové kompetence žáka. Proto se u řady literárních děl, chceme-li s nimi žáky seznámit, nevyhneme jejich adaptaci.⁷⁶ Míra adaptace literárního textu bude záležet na míře zvládnutí českého jazyka a aktuální jazykové kompetenci žáka.

75 Pilotní výzkum zaměřující se na vybraná tabuová témata v kultuře českých Neslyšících provedla Nedbalová (2018). K tabuovým tématům také viz kapitola 6 *Sociokulturní kompetence ve výuce neslyšících žáků* (oddíl 6.3.4).

76 Seznam vybraných adaptovaných literárních textů, děl, příp. čítanek s adaptovanými texty viz *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk, 1. část* (2018, s. 74).

Již výše jsme se ale zmínili o problematice „upravování“ textů. V oblasti výuky češtiny pro cizince je upravování zejména literárních textů tématem poněkud kontroverzním a odborná veřejnost se neshoduje v názoru, zda žákům upravené texty předkládat a do jaké míry původní texty zjednodušovat. U textů literárních se k výše zmíněným zohledněním přidávají ještě nároky na to, aby upravený text pokud možno zaručil žákovi podobný zážitek jako intaktní populaci a aby neztratil na své literárnosti a osobitosti (podrobněji viz Fuková, 2010).⁷⁷

Podobně jako o propojení češtiny a literární výchovy lze uvažovat o zařazování textů naukových předmětů nebo textů oborového zaměření. Žáci si jejich prostřednictvím mohou upevňovat dříve nabyté znalosti, opakují nebo rozšiřují slovní zásobu v určité oblasti, určitého předmětu či oboru, který studují. Takovými postupy lze budovat u žáků povědomí o souvztažnosti čteného textu s praktickým životem a koneckonců i to, „že čtení k něčemu je a že předává nějaké informace a zprávy“ (Macurová, 1999, s. 36).

77 Ve výuce neslyšících žáků lze u žáků na vyšší úrovni doporučit práci jak s upravenou verzí konkrétního uměleckého textu, tak s jeho verzí v originále. Žáci se mohou nejprve seznámit s originálním zněním textu, teprve poté s jeho adaptací. Následně si každý žák ke čtení volí ten text, který je mu jazykově přístupnější. Postup lze ale také obrátit. Nejprve seznámíme žáka s upravenou verzí, pokud je mu text přístupný a čte jej s porozuměním, lze navázat prací s originálem. Je např. možné sledovat, v čem se texty liší; v originální verzi lze vyhledávat neznámá slova nebo slovní spojení a z celkového významu textu vyvozovat jejich význam. Případně se nabízí možnost práce s literárními texty dále variovat a uzpůsobovat konkrétním potřebám žáků. Z učebních materiálů určených přímo neslyšícím žákům lze pro práci s upravenou i neupravenou verzí textu doporučit *Čtení nás baví: úvod do literatury pro žáky ZŠ pro sluchově postižené* (Petráňová, 2011) a *Čtení nás baví II.* (Petráňová, 2014). Známá literární díla může vyučující žákům představit prostřednictvím filmů opatřených titulky, může pracovat s porozuměním čtení titulků, nacvičovat schopnost rychlého čtení apod.



Závěrečná doporučení

- Snažíme se žáky motivovat k četbě především vhodným výběrem textů odpovídající jazykové obtížnosti a zajímavých tématem.
- K nácviku čtení přistupujeme jako k výuce cizího/druhého jazyka, nikoliv jako jazyka mateřského.
- Zohledňujeme individualitu žáka, např. různou úroveň znalosti jazykových prostředků, odlišnou rychlost čtení. V případě, že je to nutné, připravujeme v rámci skupiny různé aktivity k textu.
- Pokud pracujeme s texty z různých materiálů, snažíme se, aby zejména žáky na nižších úrovních příliš nezatěžovaly neznámou slovní zásobou a/nebo užitými gramatickými strukturami.
- Pokud upravujeme autentické texty, dbáme na dodržení jejich kvality (logická návaznost, textová soudržnost, jazyková správnost, přirozený jazyk atd.).
- Dbáme na to, aby skladba textů určených ke čtení zajistila žánrovou různorodost i rozmanitost funkčních stylů.
- U nácviku čtení zahrnujeme vždy všechny tři fáze aktivit, a to aktivity předtextové, textové a potextové.
- Snažíme se vhodnými aktivitami předcházet potížím, které žáci mohou při čtení textu mít (např. omezený rozsah slovní zásoby, neznalost různých významů téhož slova, nedostatečná znalost světa apod.).
- Učíme žáky různé strategie a techniky čtení, pracujeme se čtením detailním, selektivním i globálním.
- Učíme žáky odhadovat význam neznámých slov.
- Směřujeme ke čtení bezpřekladovému.
- Směřujeme ke čtení autentických textů nebo alespoň tyto texty zařazujeme.
- Postupně zvyšujeme obtížnost textů, které se žáky čteme.
- Různými metodami vždy ověřujeme, že všichni žáci textu porozuměli.
- V omezené míře můžeme pracovat se čtením domácím, vždy je však na něj žáky potřeba dobře připravit a následně ověřit porozumění přečtenému textu.
- Tam, kde je v praxi propojeno čtení s psaním, navazujeme nácvik psaní v rámci potextových aktivit.



Rozšiřující literatura

Bradáčová, Z. (ed.) (1999): *Četba sluchově postižených: sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II, konaného dne 27. 11. 1999 v areálu FRPSP v Praze 5 – Stodůlkách*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.

Červenková, A. (1999): *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.

King, C. M. – Quigley, S. P. (1985): *Reading and Deafness*. San Diego: College-Hill Press.

Lundáková, K. (2013): *Čtecí kompetence nerodilých mluvčích češtiny* [online]. Diplomová práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/58996>.

Makovská, L. (2013): *Rozumí neslyšící žáci učebním textům?* [online]. Bakalářská práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/56520>.

Ostern Hart, B. (1978): *Teaching Reading to Deaf Children*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Poláková, M. (2001): Čtení s porozuměním a čeští neslyšící. *Speciální pedagogika* [online], 11, 4, s. 207–219. [cit. 2019-05-28]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/656>.

Poul, J. (1985): *Jak vést neslyšící dítě k četbě*. Praha: GONG.

Ptáčková, K. (2013): *Čtenářství u neslyšících dětí a problematika upravovaných textů*. Praha: PedF UK.

Souralová, E. (2002): *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Staňková, V. (2012): *Rozvoj čtenářských dovedností neslyšících žáků v souladu s referenční úrovní A2* [online]. Diplomová práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/87496>.

Stewart, D. A. – Clarke B. R. (2003): *Literacy and your Deaf Child: What Every Parent Should Know*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

4

Rozvoj dovednosti psaní u neslyšících žáků

Marie Boccou Kestřánková

Tato kapitola je zaměřena na rozvoj dovednosti psaní u neslyšících žáků. Neslyšící potřebují ovládnout psanou češtinu přinejmenším ve dvou případech. Musejí být schopni dorozumět se s neslyšícími „na dálku“ (v situacích, kdy nemohou využít techniku, která by jim umožnila přenos komunikace ve znakovém jazyce, jenž nedisponuje psanou podobou) a být schopni dorozumět se se slyšící většinou (pokud nevyužijí nebo nemají možnost využít komunikaci v českém znakovém jazyce prostřednictvím tlumočnicka). (Srov. např. Macurová, 2006b.)

Pro každého neslyšícího Čecha je schopnost ovládnutí psaného českého jazyka jednou z klíčových podmínek pro plnění základních společenských a profesních rolí. Ve školním prostředí je schopnost psát nepostradatelná. Dovednosti spojené s písemným vyjadřováním jsou zásadní pro formulaci nabytých fakt a bez schopnosti psaní nemůže žák plnit své povinnosti v české škole, neboť musí prokazovat své znalosti ve vyučovaných předmětech nejen v českém znakovém jazyce, ale také v psané češtině.⁷⁸ Písemnou formou si žáci ve škole poznamenávají informace probírané v rámci jednotlivých předmětů a na trhu práce je schopnost a dovednost psát automatickým předpokladem. Psaní je proto třeba rozvíjet ve stejné míře jako jakékoli jiné dovednosti rozvíjené při budování komunikačních kompetencí žáků.

4.1 Psaní v didaktickém procesu

Při psaní dochází k zaznamenávání myšlenkových obsahů do písemné podoby (viz Hendrich a kol., 1988, s. 236). Písemný projev, který je výsledkem této komunikace, je vždy ovlivněn společenským a kulturním kontextem svého regionu a své doby.

Základními rysy písemného projevu jsou **statičnost**, **přehlednost** a **uchovatelnost**. Pro tuto dovednost je dále charakteristické, že na rozdíl od komunikace „tváří v tvář“ není adresát během psaní přítomen, nemůže mu tedy pomoci například neverbální komunikace (mimika, gesta apod.), příp. bezprostřední reakce ostatních účastníků komunikace (Thornbury, 2005).

⁷⁸ Viz vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (§ 6, odst. 3).

Dovednost psaní bývá (na rozdíl od čtení nebo mluvení) považována za nejobtížnější řečovou dovednost, proto je nutné věnovat se nácviku psaní ve výuce pravidelně, nepodceňovat ho a neupozadovat ho ve srovnání s nácvikem jiných schopností a dovedností. Pro mnohé pedagogy může být obtížné zařazovat do výuky různé aktivity zaměřené na rozvoj psaní, přesto je jim třeba v rámci (každé) vyučovací jednotky vyhradit srovnatelný čas jako například čtení či gramatice.⁷⁹

Osvojování mluvení je výsledkem interakce – dítě těchto schopností nabývá spontánně, vystavením řeči a přímým působením okolí (v případě neslyšícího dítěte se jedná o osvojování přímé komunikace v českém znakovém jazyce). Psaní se učí každý žák vědomě. Neslyšící žák se učí psané češtině bez opory mluvené formy jazyka (do psané češtiny vstupuje přímo), čímž má ve srovnání se slyšícím vrstevníkem extrémně ztížené podmínky. (Srov. Macurová – Hánková, 2011.)

Náročnost psaní je dána také rizikem nejednoznačného vyjádření, které po dokončení textu nelze spontánně korigovat. V přímé komunikaci může příjemce vznést dotaz typu „*Ted' nerozumím.*“, tím vybídne komunikačního partnera k okamžitému upřesnění sdělované informace nebo k modifikaci sdělení. Proces psaní však postrádá bezprostřední signály příjemce (adresáta), které by mohly pisatele upozornit na neporozumění, podnítit okamžitou korekci, díky níž by mohla být informace ve výsledku úspěšně přenesena. Určitou výjimku představuje výměna informací prostřednictvím současných komunikačních systémů (např. chat, SMS zpráva nebo výměna zpráv na sociálních sítích), které mají v komunikační i ve vyučovací praxi neslyšících žáků specifické postavení. V tomto typu komunikace je do určité míry možná následná oprava či upřesnění napsaného. (K charakteristikám chatu viz oddíl 4.2.3.)

Se psaním mohou být spojeny také určité psychické zábrany. V žákovských písemných pracích běžně zadávaných ve školské praxi je kladen důraz na správnost. Vše, co žák napíše, může být ve škole podrobeno kontrole, hodnocení, příp. kritice. Žák pak může mít potíže vnímat psaní primárně jako prostředek komunikace, neboť psaný projev je ve škole vystavován neustálé korekci. V praktickém životě se pak v důsledku toho mohou objevit obavy ze zesměšnění, neboť nedostatky v písemném projevu jsou příjemcem posuzovány přísněji než v mluveném vyjadřování (Thornbury, 2005).

V současnosti dominuje tendence spojovat nácvik psaní s cílem připravit žáky na úspěšné zvládnutí písemné komunikace. V lingvodidaktické praxi (a to nejen pro výuku cizího/druhého jazyka, ale i pro výuku češtiny-mateřštiny) se pracuje s termínem **psaní s porozuměním** (viz např. Tvořivá škola). Tento pohled na dovednost psaní převyšuje „pouhou“ produkci předem naučených výpovědí a dodržování náležitých stylistických pravidel. Psaní s porozuměním vyžaduje, aby v textu byly užity vhodné jazykové prostředky takovým způsobem, který je adekvátní dané komunikační situaci. Pisatel tak musí během písemné produkce

⁷⁹ Na metody, které psaní opomíjejí nebo je oproti ostatním dovednostem upozadují, upozorňuje např. Hrdlička, 2009.

sledovat řadu oblastí: písemně kódovat (zaznamenávat) obsah sdělení, respektovat funkci textu, volit strategie koncipování textu atd. Musí si být neustále vědom toho, jaký je jeho cíl, jeho záměr (zda chce např. někoho pozdravit nebo pobavit nebo informovat širokou veřejnost o události), podle toho text zpracovává, strukturuje, vytváří.

4.2 Specifika dovednosti psaní u neslyšících žáků

Znalost cílové skupiny je základním východiskem pro hledání vhodných vyučovacích postupů a nastavení přiměřených vyučovaných obsahů. Díky povědomí o komunikačních potřebách a specifických rysech komunity českých neslyšících může učitel snáze pochopit myšlení žáků a jejich styl práce. Při koncipování příprav na vyučování, jehož součástí by měl být mj. nácvik psaní, je vhodné neopomíjet určitá specifika neslyšících žáků. O některých je pojednáno výše nebo v předcházejících kapitolách této publikace (neslyšící žák vstupuje do psaného jazyka přímo bez opory jazyka mluveného, český znakový jazyk, jenž je mateřským/prvním jazykem neslyšícího, nemá psanou podobu aj.). Mezi další specifické rysy, jež se vztahují k rozvoji dovednosti psát, patří:

- charakteristické rysy psaných textů českých neslyšících;
- nedostatečná úroveň znalostí o světě;
- využití elektronické komunikace;
- důraz na propojení dovedností čtení a psaní s porozuměním a upozaděním dovednosti poslechu a mluvení.

4.2.1 Charakteristické rysy psaných textů českých neslyšících

Podstatnou součástí jazykového vzdělávání neslyšících žáků je reflexe chyb,⁸⁰ které se objevují v psaných textech českých neslyšících. Pokud se s těmito chybami pedagog seznámí, může jejich anticipací žákům usnadnit vstup do psaného jazyka. (Srov. Macurová – Hánková, 2011.) Je také vhodné, aby si pedagog během své praxe poznamenával nenáležité výpovědi žáků, neboť časem bude schopen předvídat, kdy žák inklinuje k užívání těchto chyb, a může jim včas předcházet (dobře promyšleným výkladem, přípravou a učebním materiálem, zařazením určitých typů cvičení před písemnou produkcí aj.).

Zkoumání psané češtiny českých neslyšících se soustřeďuje na analýzu textů a identifikaci charakteristik psané češtiny českých neslyšících. Provedené výzkumy se zaměřují např. na vyjadřování prostorových vztahů (Čechová, 1999), na analýzu slovesných významů (Racková, 1996; Zýková, 1997), vyjadřování času

80 V tomto textu je užíván termín „chyba“ jako označení nenáležitého písemného záznamu (např. tvaru slova, ztvárnění výpovědi, pravopisných, interpunkčních a jiných nedostatků).

(Richterová, 2009), kategorii rodu (Wagnerová, 2008), užívání osobních zájmen (Čížková, 2010) či vyjadřování příčiny a důsledku (Nedbalová, 2016).

Většina z výše jmenovaných prací se vztahuje k české gramatice, zejména k míře jejího ovládnutí. V současnosti však **chybějí** výzkumy zabývající se tím, **jak neslyšící lidé ovládají dovednost psaní s porozuměním** (tzn. výzkumy psaní, které překračují gramatiku, zkoumají strukturování textu a efektivní vyjadřování myšlenkových obsahů). Prozatím nejsou k dispozici informace, jak neslyšící vyjadřují své názory a myšlenky prostřednictvím psaného jazyka nebo jaké jsou nedostatky jejich textů z hlediska zamýšlené funkce vznikajícího textu. (Srov. Komorná, 2008.)

Nejvíce informací o psané češtině českých neslyšících lze čerpat z prací A. Macurové (Macurová, 1994, 1995, 1997, 1998a, 1998b, 1999, 2006a, 2006b, 2011a aj.). Souhrnný přehled charakteristických rysů psaných textů českých neslyšících podává Komorná (2008, s. 34–37), která upozorňuje zejména na následující:

- **Jednorodost textů** (přestože byly zkoumány různé typy textů – veřejné i soukromé, texty určené adresátům slyšícím i neslyšícím a texty vznikající v různých komunikačních situacích, neslyšící autoři píšou své texty stále stejně; využívají stejné prostředky, stejný způsob psaní, a to bez ohledu na to, komu je text adresován, zda jde o text/dopis soukromý nebo veřejný atp.).
- **Přítomnost tzv. citací** (v textech neslyšících se ve větší míře vyskytují výpovědi, které jsou sice gramaticky správné, avšak z hlediska celku textu nepatřičné, kontextově nezapojené; jedná se o kopírování částí textů, které neslyšící pisatelé považují za správné, vzorové).
- **Produkce kratších textů** tvořených jednoduššími větami (texty často působí nesouvisle; věty jsou do textu mechanicky skládány za sebe, vztahy mezi nimi nejsou zřejmé, neboť v nich často chybějí spojovací výrazy a odkazovací prostředky, např. zájmena).

Jiná nestandardní vyjádření v psané češtině českých neslyšících mohou vznikat **pronikáním struktur znakového jazyka do jazyka psaného** (interference). V neposlední řadě je třeba zmínit **nedostatky, které bývají vysvětlovány nevhodnou výukou češtiny pro neslyšící** (projevující se např. nenáležitým užitím slovesných a předložkových vazeb, gramatického rodu, nenáležitým užitím shody podstatných jmen a přídavných jmen, ve shodě podmětu s přísudkem aj.).⁸¹

81 O chybách v psané češtině českých neslyšících způsobených negativním přenosem struktur z českého znakového jazyka a dalších jevech, v nichž neslyšící žáci často tzv. chybují, viz také kapitola 1 *Český znakový jazyk a výuka češtiny u neslyšících žáků* (oddíl 1.2) a kapitola 2 *Specifika výuky gramatiky u neslyšících žáků*.

4.2.2 Nedostatečná úroveň znalostí o světě

Od 70. let 20. století, kdy se ve výuce cizích jazyků zdůrazňuje komplexní rozvoj komunikační kompetence, je požadováno, aby se aktivity na produkci textů vztahovaly ke konkrétní komunikační situaci a k situacím užitečným pro praktický život (viz např. Choděra, 2013). Schopnost vhodně formulovat obsah sdělení spočívá nejen v aktivním užití osvojených jazykových prostředků, ale závisí také na čtenářských dovednostech a zkušenostech a na sumě nabytých informací o světě.

Znalostmi (o světě), které se vztahují k obsahu textu a které napomáhají k jeho porozumění, disponuje řada neslyšících omezeně. „Navíc s informacemi, které mají, často neumějí pracovat, tzn. neumějí je dát do souvislostí s informacemi, které při četbě získají, nebo jim dokonce potřebné výchozí informace zcela chybí. U řady neslyšících se totiž projevuje znalostní a zkušenostní deficit téměř ve všech oblastech lidského poznání. [...] Znalosti světa a zkušenosti se světem ‚okolo‘ jsou však nezbytné pro to, aby čtenář mohl do textu dosazovat potřebné informace a aby mohl text domýšlet tam, kde významy nejsou vyjádřeny doslovně“ (Komorná, 2008, s. 29).

Určitou analogii k dovednosti číst s porozuměním lze najít i v písemné produkci. K tomu, aby žák dokázal formulovat obsah určitého sdělení, je nezbytné, aby se zařazená cvičení na rozvoj psaní vztahovala k oblastem, o nichž je žák poučen a o nichž „něco ví“. I v případě témat, které pedagog považuje za obecně známá, je vhodné psaní maximálně spojovat s učivem a s tématy ve škole prodiskutovanými. Z těchto důvodů **je třeba, aby ve vyučovacím procesu docházelo ke zmiňovanému propojování dovedností**. To znamená, aby se **o tématech diskutovalo, četlo a až poté psalo**. Vhodnou vyučovací metodou je například projektová výuka nebo metody, kde jsou nabyté schopnosti a vědomosti upevňovány prostřednictvím prožitků (např. činnostní učení; srov. Tvořivá škola – české činnostní učení).

4.2.3 Využití elektronické komunikace

Wirth uvádí, že internet celkově představuje pro neslyšící jednu z nejdůležitějších kompenzačních pomůcek k překonávání komunikačních bariér. (Převzato z Šebková, 2008, s. 33.) Neslyšící tímto způsobem komunikují jak mezi sebou (v tzv. komunikaci intrakulturní), tak s většinovou slyšící společností (v tzv. komunikaci interkulturní). Rychlé výměně informací dnes dobře slouží elektronické komunikační systémy, jako např. SMS, WhatsApp, chat aj. **Písemná interakce vedená v elektronickém prostředí se nachází mezi psanou a mluvenou formou mezi lidské komunikace – pro neslyšící představuje významné přiblížení se k jazyku mluvenému.**

Jandová a kol. (2006) poukazují na paralely chatu s mluveným neformálním dialogem. Mezi typické rysy chatu řadí: nepřipravenost, neformálnost, spontánnost, vazbu na komunikační situaci, kontakt s adresátem, užívání jazyka spisovného

i nespisovného. Uvedené charakteristické rysy umožňují učitelům zařadit aktivitu využívající chat např. do předtextových či potextových cvičení.⁸²

Skutečnost, že předávání sdělení prostřednictvím chatu, SMS, WhatsApp apod. má velmi blízko k mluvené komunikaci, dokládá mj. přítomnost emotikonů. Emotikony reagují na absenci nonverbální komunikace, a tak částečně ilustrují pocity, absentující výrazy tváře, gesta. Výměna reakcí je urychlována akronymy neboli zkratkami pro typické hovorové fráze (více viz např. Hladká, 2005; Hlavenka, 2002).⁸³ Zmíněné jevy se mohou v žákovských pracích objevovat, proto je důležité, aby učitel upozorňoval, kdy je vhodné a kdy nevhodné akronymy a emotikony používat. Touto cestou lze na krátkých textech demonstrovat rozdílnost formální a neformální komunikace, následně tyto typy komunikace procvičovat.

Pro učitele neslyšících žáků otevírá psaná elektronická interakce mnohé možnosti při nácvičení psaní s porozuměním, neboť tyto druhy textů jsou krátké, příjemce na sdělení bezprostředně reaguje, daný způsob komunikace je frekventovaně užívaný v celé euroamerické kultuře.



Komentovaná ukázka

Jako praktickou ukázkou uvádíme jedno z možných zadání aktivity zaměřené na rozvoj dovednosti psaní formou chatu, tzv. *rolovou hru* (obr. 18), kterou můžeme zařadit před nebo i po nácvičení čtení, např. před čtením textu o Praze (příp. po něm) je se žáky možné otevřít (příp. uzavřít) dané téma chatováním ve dvojicích.

Obrázek 18

(Boccou Kestřánková, 2019, vytvořeno pro potřeby této publikace)

Pracujte ve dvojicích. Tvořte dialog. Komunikujte po chatu.

Žák/žákyně 1: Chcete jít do kina na americký film natočený v Praze, jste na chatu s kamarádem, domluvte se, jestli na akci půjdete, nebo ne.

Žák/žákyně 2: Zjistěte od kamaráda: jméno filmu, jestli je film opatřen českými titulky, adresu kina, začátek filmu, cenu vstupenky.

82 K předtextovým a potextovým cvičením viz také kapitola 3 *Rozvoj čtenářských dovedností u neslyšících žáků* (oddíl 3.2.3).

83 Příklad užívaného akronymu je PLS ve významu prosím (z anglického *please*).



Didaktická doporučení

Položky v zadání výše uvedené rolové hry lze obměňovat podle konkrétních vyučovacích cílů (tímto způsobem se mohou zopakovat informace např. o městě, o kterém žáci četli předcházející hodinu), podle zájmů cílové skupiny žáků, podle oblasti, ve které výuka probíhá, apod.

Pokud škola nedisponuje dostatečným množstvím počítačů, funkčním připojením k internetu apod., mohou žáci psát své „chaty“ na jeden papír, který si vždy po napsání zprávy předají. Je-li ve skupině méně žáků, lze využít také práci s bezdrátovou klávesnicí. Žáci si klávesnici předávají a střídají se v psaní. Výhodou práce s bezdrátovou klávesnicí je to, že vše napsané je v průběhu dané aktivity vizualizováno na tabuli a žákům lze poskytnout okamžitou zpětnou vazbu. Při využití bezdrátové klávesnice se učitel do určité míry může podílet na písemné produkci žáka (tzn. vést žáka až do doby, než je schopen psát samostatně). Takový postup práce je velmi efektivní, aktivita má rychlý spád a udržuje žáky v neustálé pozornosti.

4.2.4 Propojení dovednosti čtení a psaní

V lingvodidaktice se dbá na propojování nácviku řečových dovedností *psaní, čtení, poslechu a mluvení* (např. Hendrich a kol., 1988), neboť tyto dovednosti se v každodenní komunikační praxi propojují. Lidé mezi sebou v praktickém životě nejčastěji komunikují, jen výjimečně „pouze“ čtou, mluví nebo „pouze“ píšou. Ve výuce češtiny jako cizího/druhého jazyka se proto klade důraz na interaktivní užívání jazyka, které vyžaduje součinnost těchto dovedností.

Zatímco se výuka jazyků intaktních žáků věnuje všestrannému prohlubování všech řečových dovedností, ve výuce neslyšících žáků klademe důraz na propojení dovednosti čtení a psaní s porozuměním. Logické upozadění mluvení a poslechu představuje výraznou odlišnost od výuky slyšících žáků. Učitel se žáky přesouvá pozornost k rozvoji percepce a produkce psaného jazyka (k rozvoji dovednosti čtení a psaní).

Pro ovládání dovednosti psaní hraje zásadní roli schopnost číst. Pochopení významu jednotlivých slov a celých výpovědí je základním předpokladem pro úspěšný psaný záznam sdělení. Nenaucí-li se žák text číst a textu nebude rozumět, bude pro něj nemožné texty psát, a to na jakékoli úrovni podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (dále SERRJ). Např. výklady učiva a všechna zadání cvičení z vyučovacích materiálů musí žák nejprve dekodovat (přečíst) a pochopit je, následně může úlohy řešit (např. písemně). Při přípravě na výuku je proto vhodné využívat takové učební materiály, které tuto skutečnost zohledňují a které po čtení určitého textu (např. e-mailu) zahrnují činnosti podporující porozumění významu textu. Do těchto aktivit lze zařadit dva základní typy cvičení, které rovněž přispívají ke zvyšování dovedností spojených s psaním:

1) úloha s krátkou odpovědí

příklad zadání: *Odpovězte na otázky. Odpovědi pište.*

(Žák písemně formuluje jednoslovnou či víceslovnou odpověď, k níž nalezne informace v textu. Pokud si učitel stanoví další cíle, např. nácvik větných výpovědí, je třeba upravit zadání podle daného záměru. Např.: *Odpovězte na otázky celou větou. Odpovědi pište. / Své odpovědi запиšte vždy maximálně třemi slovy.* Zadání by mělo být specifikováno co nejpřesněji, neboť se takto žák připravuje na pečlivé čtení instrukcí úloh, to je mj. důležitá schopnost pro úspěšné složení testů. V případě neslyšících žáků, kteří studují na středních školách ukončených maturitní zkouškou, se např. jedná o maturitní testy z českého jazyka v úpravě pro neslyšící.)

2) úloha s otevřenou odpovědí

příklad zadání: *Napište Jakobovi e-mail. Odpovězte mu na jeho pozvání.*

(Jedná se o úlohu s dlouhou odpovědí, která vyžaduje, aby žák napsal text širšího rozsahu, např. na půl strany nebo více. K formálnímu zpracování otevřené úlohy viz oddíl 4.3.1.)

Četba žákovi rovněž rozšiřuje slovní zásobu, v kontextu mu předkládá užívání tvarosloví, slovosledu, větných konstrukcí a pozitivně působí na upevňování správných pravopisných návyků (např. Hendrich, 1988; Šebesta, 1999). S. Krashen (1989) považuje čtení za východisko pro získání povědomí o systému jazyka (zejména o gramatice, frazeologii atd.).

Je logické, že si učitelé během praxe vyvíjejí své osvědčené postupy pro tvorbu příprav, podle svého uvážení propojují jednotlivé aktivity, zkušeně pracují s různým složením skupin (věk, úroveň osvojení českého znakového jazyka, úroveň komunikační kompetence žáků v českém jazyce, počet žáků ve třídě atd.). Jejich přípravy mohou být koncipovány různě. Aby však vedly k danému cíli, je žádoucí, aby v nich vždy bylo možné nalézt propojení dovednosti čtení s porozuměním a psaní, protože jedna dovednost bez druhé nemůže existovat.

4.3 Rozvoj psaní prostřednictvím cvičení s otevřenou odpovědí

Ve vyučovací praxi učitel často pracuje s heterogenní skupinou neslyšících žáků z hlediska dosažené úrovně jazykové kompetence, což klade vysoké nároky na organizaci vyučovací jednotky.

Přípravu vyučovací hodiny češtiny pro neslyšící dále komplikuje nedostatek učebních a doplňkových materiálů, které by bylo možné ve výuce využít. Z tohoto důvodu jsou učitelé nuceni vytvářet vlastní materiály, k jejichž tvorbě využívají

dostupné učebnice češtiny pro cizince. Vybrané pasáže z učebnic pedagogové v praxi dále modifikují a rozšiřují je o části (výklady, aktivity, poznámky atd.) reflektující konkrétní potřeby vyučované skupiny žáků, zejména pak jejich rozdílnou komunikační kompetenci.⁸⁴

4.3.1 Víceúrovňová cvičení s otevřenou odpovědí

Při tvorbě cvičení pro rozvoj dovednosti psaní je nejprve potřeba shromáždit vhodné vyučovací materiály. Cvičení na psaní by mělo být podnětem k tomu, aby žák aktivně užil dříve prezentovanou a procvičenou látku, a mělo by být spjato s jinými aktivitami nebo s prací v předchozích vyučovacích hodinách.

V dostupných materiálech je nutné najít úlohy, které se dále upraví s ohledem na výuku skupiny neslyšících žáků, jejichž komunikační kompetence v češtině nejsou na stejné úrovni. Není totiž vhodné, aby v heterogenní třídě (z hlediska nabytých jazykových kompetencí) bylo všem žákům předkládáno jednotné zadání téže úlohy. V takové skupině žáků je třeba směřovat k tzv. víceúrovňové výuce. Za daným účelem pedagog hledá cvičení, které:

je spojeno s nácvikem čtení s porozuměním (viz propojování dovedností, oddíl 4.2.4);

poskytuje možnost následné modifikace reflektující potřeby žáků (modifikaci usnadňuje dostatečně široké zadání cvičení, viz komentovaná ukázka níže);

lze komunikačně ukotvit (tzn. k úloze je možné vytvořit rozdílné instrukce zadání podle dosažené jazykové úrovně žáků).⁸⁵



Komentovaná ukázka

V této ukázce jsou prezentovány možnosti, jak zpracovat víceúrovňové cvičení na rozvoj psaní s porozuměním. Cílem je vybrat a upravit cvičení pro potřeby výuky neslyšících žáků, následně vytvořit dvě varianty úloh pro žáky na nižší jazykové úrovni (tj. na úrovni A1 a A2).

Před zadáním cvičení na rozvoj dovednosti psaní by se žáci měli seznámit s tématem, o němž budou později psát. Jednou z možných aktivit před nácvikem psaní je např. čtení tematicky podobně zaměřeného výchozího textu (obr. 19). Do aktivit, které psaní předcházejí, mohou být zakomponovány různé činnosti, např. diskuze

84 K tomu viz také *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk, 1. část* (2018, s. 66–67).

85 Žáci na úrovni A1 budou mít za úkol napsat např. jednoduchou poznámku vztahující se k obsahu textu, žáci na úrovni A2 krátký osobní e-mail; více viz komentovaná ukázka níže.

podle návodných otázek: pro úroveň A1 např. *Jak se jmenuje tvůj bratr? Co dělá? Jaké má povolání?*, pro úroveň A2 např. *Kolik je bratrovi let? Co rád dělá? Jaké má koníčky? Kdy měl naposledy na své koníčky čas?* aj.

Výchozí zadání úlohy (obr. 20, cvičení 8. c) je převzaté z učebnice pro cizince. Je dostatečně široké, čímž poskytuje prostor k úpravě. V zadání aktivity na psaní pro úroveň A1 může učitel zařadit do výuky práci s vlastními rodinnými fotografiemi, které si žáci přinesou z domova. Případně lze využít jakýkoli obrázek rodiny a zadání přeformulovat, např. *To je vaše rodina. Kamarád Tomáš nezná vaši rodinu. Máte pro Tomáše fotografii.* Pro úroveň A2 lze zachovat jen část instrukcí, dále je třeba změnit položky tak, abychom žáky vedli k tvorbě textu s kýženou obtížností.

Ukázky (obr. 21 a 22) prezentují víceúrovňovou aktivitu na nácvik psaní (zadání pro úroveň A1 a A2) a demonstrují, jak lze podle stupně náročnosti diferencovat zadání výchozí úlohy.

Obrázek 19

(Boccou Kestřánková – Štěpánková – Vodičková, 2017, s. 105)

b) Čtete.

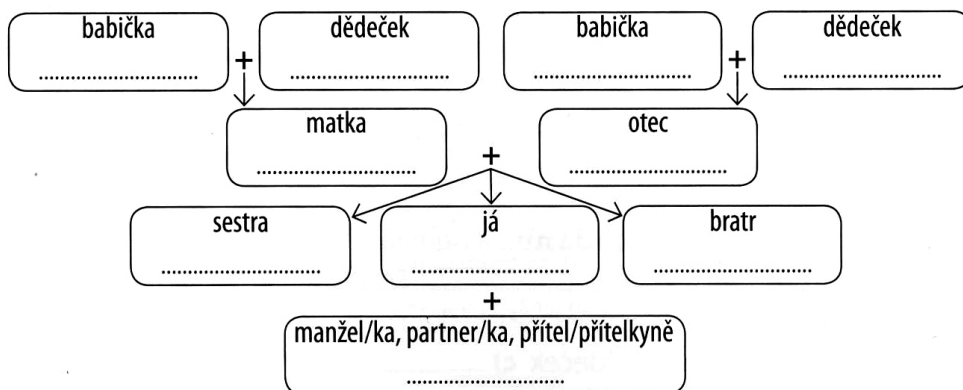
Nejsme velká rodina. Moje manželka Jana nemá bratra a taky nemá sestru. Bohužel už nemá rodiče. Je učitelka, ale teď nepracuje – naše dcera je moc malá. Máme dvě děti – dceru Anetu a syna Tomáše. Tomáš má přítelkyni Andreu a je student. Já se jmenuju Andrej a pracuju jako ekonom. Taky nemám bratra nebo sestru, ale mám matku – to je dobře, naše děti mají babičku. No, nejsme velká rodina a to je škoda. Chtěl bych tři nebo čtyři děti a chtěl bych bratra nebo sestru. Nebo bratra i sestru.



Obrázek 20

(Boccou Kestřánková – Štěpánková – Vodičková, 2017, s. 106)

8. a) Napište, jaká je vaše rodina. Napište jméno.



b) Prezentujte ve skupině rodinu. Mluvíte, nečtete. Spoluzák napíše minimálně 3 informace.

c) Napište text MOJE RODINA. Napište minimálně 10 vět.

Obrázek 21

(Boccou Kestřánková, 2019, vytvořeno pro potřeby této publikace)

Zadání pro úroveň A1

Kamarád Tomáš nezná vaši rodinu. Máte pro Tomáše fotografii.

Napište:

- kdo tam je (např. matka),
- jejich jméno,
- jejich povolání,
- jaký kdo je.

Napište minimálně 10 vět.

Obrázek 22

(Boccou Kestřánková, 2019, vytvořeno pro potřeby této publikace)

Zadání pro úroveň A2

Jedete na návštěvu ke kamarádovi Tomášovi.

Píšete mu e-mail a posíláte fotografii. Do e-mailu napište:

- kdo je na fotografii,
- věk postav,
- koníčky,
- kdo co dělá.

Napište minimálně 15 vět.



Didaktická doporučení

Práce s výchozím textem nemusí být vždy součástí dané vyučovací jednotky. Text mohou znát žáci z předešlých hodin, z domácí práce aj. Pokud se učitel rozhodne, že výchozí text před aktivitou psaní nevyužije, je zapotřebí, aby byly před zadáním psaní aplikovány jiné aktivity, jejichž prostřednictvím budou žákům zprostředkovány potřebné informace, realizace jazykových funkcí a jazykové prostředky.⁸⁶ Na psaní je třeba žáky důsledně připravovat a tato přípravná fáze by neměla být vynechána.

Cílem úloh v komentované ukázce výše (obr. 21, 22) je nácvik psaní dlouhého textu. Otevřená úloha s dlouhou odpovědí je spojená s dlouhým psaným komunikátem (textem). Pedagog podle jazykové úrovně žáků vymezí konkrétní délku a žánr textu (např. zpráva, omluva, reklamače).

Nelze doporučit, aby byl všem žákům různé jazykové úrovně zadán jednotný žánr, neboť např. napsání e-mailu přesahuje kompetence úrovně A1, naopak pro žáky na úrovni A2 je krátký e-mail vhodným žánrem.⁸⁷

V praxi se setkáváme s tendencí učitelů zvyšovat u každé úrovně délku požadovaného textu. V prezentované ukázce není u úrovně A2 zapotřebí výrazně navyšovat počet slov, neboť obtížnost je navýšena zadáním. Představená varianta pro úroveň A2 vyžaduje zpracování e-mailu a obsahuje položky, jejichž zpracování převyšuje produkci naučených frází a slov (posun od A1 k A2). Pokud učitel nemá jiné důvody k navýšení počtu slov, není zapotřebí s každou další úrovní měnit délku produkovaného textu.

Výše byly prezentovány ukázky modifikace zadání cvičení pro žáky s různou úrovní jazykové kompetence. Obdobným způsobem lze vytvořit i varianty pro vyšší úroveň B1 (obr. 23). Na úrovni B1 budou na žáka kladeny vyšší nároky (musí prokázat schopnost vyprodukovat jednoduchý souvislý text delšího rozsahu).

86 Pokud je cílem psaní např. gratulace, musí žák vědět, jak lze gratulaci písemně realizovat (musí být obeznámen s formálním zpracováním gratulace, se zvyklostmi spojenými s gratulováním k vybraným událostem, s potřebnými lexémy atd.).

87 Písemná produkce uživatele jazyka na úrovni A1 je omezená (v písemné komunikaci je žák schopen napsat omezené typově rozrůzněné texty, např. vzkaz, SMS zprávu, poznámku aj.). V zadání cvičení pro úroveň A2 je naopak žádoucí vyžadovat produkci krátkého e-mailu, v němž by měl žák uvést informace o věku, zájmech apod. Lze doporučit seznámit se s doplňkem k SERRJ – *CEFR [...] Companion Volume with New Descriptors* (2018). Jeho součástí je doplnění SERRJ o deskriptory pro děti a mládež, konkrétně pro věkové skupiny od 7 do 10 let a od 11 do 15 let. Tyto deskriptory odrážejí také úroveň pre-A1 a tzv. plusové úrovně, tedy jakousi nadstavbu k základní úrovni (např. k úrovni A2 je to A2+). Zohledňují užití jazyka v komunikačních situacích, do kterých se daná věková skupina dostává, a to zejména ve školním prostředí, a berou v potaz rovněž předpokládanou úroveň mentálního vývoje dítěte. Podrobněji viz Boccou Kestřánková – Vodičková, 2019.

Obrázek 23

(Boccou Kestřánková, 2019, vytvořeno pro potřeby této publikace)

Zadání pro úroveň B1

Zvete kamaráda/kamarádku na návštěvu.

Napište mu/jí e-mail. V textu napište:

- kde bydlíte,
- jak k vám může přijet,
- kdo je vaše rodina,
- co spolu budete dělat (program).

Napište minimálně 50 vět.

I když je ve školské praxi málo pravděpodobné, že by byli v jedné skupině žáků (třídě) přítomni žáci úrovně A1–B2, podle představeného postupu lze formulovat cvičení i pro pokročilé. Před vlastním psaním je ovšem potřeba volit jiné aktivity (situace např. vyžaduje práci s výchozím textem na vyšší jazykové úrovni).

4.4 Hodnocení písemných projevů neslyšících žáků

Při evaluaci písemných projevů žáků může učitel postupovat buď analyticky, nebo holisticky. **Analytické hodnocení** spočívá v posuzování práce z hlediska stanovených kritérií (v nichž si učitel stanoví další potřebná subkritéria) a v přiřazení určitého počtu bodů ke každému kritériu (více viz oddíl 4.4.1). **Holistické hodnocení** vyjadřuje „celkový dojem“, učitel při evaluaci využívá své zkušenosti, nezabývá se podrobnostmi, neposuzuje dílčí aspekty, sleduje práci jako celek.

V testování cizích jazyků převažuje v současnosti analytický přístup k hodnocení. Tímto přístupem k hodnocení písemných prací se mohou nechat inspirovat i učitelé neslyšících žáků. Na písemné výstupy žáků je třeba nahlížet z různých úhlů pohledu. Lze doporučit, aby učitel sledoval základní složky písemného projevu (textu), neboť koexistence těchto složek tvoří psaný text jako celek. Písemnou práci hodnotíme komplexně a předcházíme riziku, že jedno klíčové kritérium upřednostňujeme před jiným (ve školské praxi se při hodnocení psaní např. často nenáležitě nadřazuje gramatická kompetence žáků nad jiné kompetence).

V následující části jsou představeny čtyři základní kategorie (kritéria), které lze zahrnout do hodnocení všech úloh s dlouhou odpovědí pro všechny jazykové úrovně. U každé kategorie je vysvětleno, co v daných oblastech dále hodnotit (subkritéria).

4.4.1 Základní parametry při hodnocení písemných projevů neslyšících žáků

V písemných projevech žáků lze sledovat a posuzovat čtyři následující kategorie:

- zadání;
- koherenci;
- lexikální kompetenci;
- gramatickou kompetenci.

Jednotlivá kritéria jsou podrobněji charakterizována níže. V rámci nich jsou představena další možná subkritéria, která lze v dané kategorii sledovat. V praxi si konkrétní subkritéria stanovuje učitel sám podle vytyčených vyučovacích cílů. V každém ročníku a v každé fázi školního roku se pedagog zaměřuje na jinou oblast, kterou v hodinách procvičuje a kterou v textech hodnotí. Požadavky na komunikační kompetenci žáků se během studia zvyšují.

Zadání

V kategorii zadání sledujeme, zda je dodrženo zadání, zda je text celkově obsahově srozumitelný a zda splňuje komunikační záměr (tj. zda je naplněn komunikační cíl; zda autor textu dosáhl toho, čeho chtěl v komunikaci dosáhnout).⁸⁸

Specifickým subkritériem této kategorie je splnění zadání. Výše jsme upozornili na potřebu vnímat rovnocenně čtyři stanovená kritéria (zadání, koherence, lexikální kompetence, gramatická kompetence). Kategorie zadání představuje významnou výjimku. Toto kritérium lze do určité míry považovat za nadřazené. Nesplňuje-li text určitou míru požadavků stanovených v této části, je možné jej označit za dále nehodnotitelný. (Text je nehodnotitelný, pokud žák v této oblasti neuspěl, nedostal dostatečný počet bodů nebo obdržel v této kategorii nedostatečnou známku.) Tento postup se jeví jako progresivní, neboť pokud není ve velké míře dodrženo zadání nebo pokud je text celkově nesrozumitelný, je zbytečné zabývat se dalšími kritérii.

Koherence

V rámci koherence lze posuzovat např. členění textu, užití kohezních prostředků (spojky, práci se zájmeny apod.) a interpunkci. Koherence se ukazuje jako zásadní hledisko při hodnocení, neboť srozumitelnost textu je dána mj. právě myšlenkovou a komunikační soudržností.

⁸⁸ Vycházíme z typu úlohy, kterou jsme prezentovali výše (oddíl 4.3.1). V hodnocení se lze zaměřit na body zadání a na délku požadovaného textu – tyto náležitosti mohou představovat subkritéria. V příkladu k úrovni A1 (*Kamarád Tomáš nezná vaši rodinu. Máte pro Tomáše fotografii. Napište: kdo tam je, jejich jméno, jejich povolání, jaký kdo je. Napište minimálně 10 vět.*) jsou uvedeny 4 body zadání (požadavek může tvořit subkritérium) a délka textu je dána 10 větami (možnost dalšího subkritéria).

Míra naplňování daných subkritérií je závislá na úrovni komunikační kompetence žáků. Řečené vysvětlíme na příkladu interpunkce. Tento jev zřejmě nebudeme zařazovat do kritérií hodnocení práce žáka na úrovni A1, naopak jej budeme sledovat při posuzování práce na úrovni B1, a na úrovni B2 budeme dokonce vyžadovat správné používání interpunkce (s výjimkou spojování komplikovaných typů větných členů a vět). Totéž se vztahuje k lexikální a gramatické kompetenci. Při posuzování těchto kategorií je nutné mít neustále na paměti, jaké schopnosti a dovednosti lze na dané úrovni od žáka očekávat.⁸⁹

Lexikální kompetence

Z hlediska lexikální kompetence se v hodnocení zaměřujeme na relevantnost užitých lexikálních jednotek vzhledem ke kontextu a typu textu (tzn. sledujeme jejich funkční užití), na správnost jejich zápisu a na rozsah užitého lexika (slov). Prozatím není jednotně postupováno v hodnocení pravopisu, jednou z možností je zařadit míru ovládnutí pravopisu do subkritérií lexikální kompetence.

Gramatická kompetence

Gramatická kompetence zahrnuje funkční užití gramatických prostředků a jejich správnost. Nenáležitě užití gramatických jevů je v textu třeba nahlížet ze dvou hledisek, a to po stránce **závažnosti** a po stránce **četnosti**. Je nutné odlišovat nedostatky, jež vedou k nedorozumění, od výskytu nenáležitých gramatických jevů, které lze v hodnocení opomenout (např. výskyt mluvnických prostředků, které přesahují požadovanou úroveň komunikační kompetence). Při hodnocení nenáležitých jevů je dále nutné zvažovat, jak často se v práci určitý typ nedostatku objevuje.

Shrnutí kritérií

Jak bylo výše řečeno, v praxi může učitel sumu kritérií (a zejména pak subkritérií) definovat podle svých potřeb (lze je zúžit, rozšiřovat, modifikovat apod.). Pokud bude pedagog v praxi aplikovat prezentovaný přístup k hodnocení písemného projevu žáků, může si vytvořit tabulku, v níž si jednotlivá kritéria, následně subkritéria vymezí.

Učitel do tabulky uvede subkritéria, jež shledává pro hodnocení dané úlohy jako relevantní. Výsledná tabulka s kritérii hodnocení závisí na mnoha aspektech, např. na charakteru úlohy a na jejím zadání, na vyučované skupině, na úrovni komunikační kompetence žáků atd.

89 Ke koherenci viz také kapitola 2 *Specifika výuky gramatiky u neslyšících žáků* (oddíl 2.8).

Tabulka 4

Zadání a celková srozumitelnost	Koherence	Lexikální kompetence	Gramatická kompetence
<i>subkritéria doplní učitel</i>	<i>subkritéria doplní učitel</i>	<i>subkritéria doplní učitel</i>	<i>subkritéria doplní učitel</i>

Tabulku lze upravit a využít ji rovněž k podání zpětné vazby žákovi. Může sloužit např. jako vysvětlení po celkovém zhodnocení žáka (případně ji má učitel k nahlédnutí, má-li žák zájem o zpětnou vazbu). Toto pojetí může být rovněž využito jako jeden z motivačních prvků, neboť vedle opraveného textu s výsledným hodnocením (např. známkou) lze upozornit mj. na silné stránky psaného projevu žáka.

Závěrečné hodnocení lze pojmout mnoha způsoby. Hodnocení může být slovní, bodové, v podobě známky, v podobě komentování každého subkritéria aj. Nejčastěji se setkáváme s přidělováním bodů (pokud jsou např. každému kritériu v tabulce výše přiděleny 3 body, má žák možnost získat v dané práci maximálně 12 bodů).⁹⁰

90 Konkrétní příklady možného způsobu hodnocení psaných projevů neslyšících žáků, včetně stanovených kritérií a subkritérií, jsou součástí pracovních listů 3. části předkládané metodické podpory *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk*.



Závěrečná doporučení

- Motivujeme žáky k psaní připomínáním důležitosti této dovednosti v praxi (písemná mezilidská komunikace, písemný záznam informací, klíčové povinnosti v české škole, v českém prostředí je gramotnost automatickým předpokladem na trhu práce atd.).
- Měli bychom být připraveni na to, že neslyšící žák může mít (v porovnání s intaktním žákem stejného věku) nižší úroveň znalostí o světě, proto je třeba, aby se ve vyučovacím procesu o tématech diskutovalo, četlo a až poté psalo.
- Ve výuce neslyšících žáků klademe maximální důraz na propojení dovedností čtení s porozuměním a psaní.
- Při práci s heterogenní skupinou žáků z hlediska dosažené úrovně jazykové kompetence vytváříme víceúrovňová cvičení na psaní. Cvičení maximálně propojujeme s aktivitami (práce s textem, diskuze atd.), které psaní předcházejí.
- Cvičení na psaní jsou efektivní pouze v případě, kdy žákovi poskytujeme zpětnou vazbu (sledujeme, jak žákův psaný projev vzniká, upozorňujeme na nedostatky, napomáháme je žákovi překonávat). V případě úlohy s krátkou odpovědí dáváme žákovi zpětnou vazbu bezprostředně po napsání textu.
- Při posuzování samostatného písemného projevu (zejména při posuzování úloh s otevřenou odpovědí) sledujeme řadu kritérií – hodnotíme např. splnění zadání, koherenci, lexikální kompetenci, gramatickou kompetenci. Je třeba mít neustále na paměti, co mají žáci v dovednosti psaní na úrovních A1–B2 ovládat, a zároveň brát ohled na jejich věk.



Rozšiřující literatura

Bartošová, H. (2010): *Předložky v psané češtině českých neslyšících* [online]. Bakalářská práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/61471/>.

Benediktová, D. (2010): *Korpus psané češtiny českých neslyšících* [online]. Bakalářská práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/68896/>.

Čížková, K. (2010): *Osobní zájmena v psané češtině neslyšících* [online]. Bakalářská práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/56534/>.

Nedbalová, Ž. (2016): *Vyjadřování příčiny a důsledku v psané češtině českých neslyšících* [online]. Diplomová práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/151506/>.

Patočková, L. (2013): *Předložky času v psaných projevech českých neslyšících* [online]. Bakalářská práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/113644/>.

Richterová, K. (2009): *Vyjadřování času v psané češtině českých neslyšících* [online]. Diplomová práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/72248/?lang=en>.

Wagnerová, J. (2008): *Kategorie rodu v češtině českých neslyšících* [online]. Diplomová práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/61208/>.

Ziebikerová, W. (2009): *Interference z českého znakového jazyka do psané češtiny českých neslyšících* [online]. Diplomová práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/68894/>.

Čtení a psaní: komentovaná ukázka propojení obou dovedností ve výuce

Kateřina Vodičková

Cílem výuky cizího/druhého jazyka, stejně jako v případě výuky češtiny neslyšících žáků, je dosažení takové úrovně komunikační kompetence v daném jazyce, aby byl žák schopen porozumět určitým typům textů (v případě neslyšících psaným), dále aby byl s to, psané texty produkovat (tedy sám tvořit) a v neposlední řadě aby byl schopen se dorozumět prostřednictvím písemné interakce (s neslyšícími mezi sebou nebo se slyšící většinou).

Jak již bylo v předcházejících kapitolách popsáno, ve výuce cizího/druhého jazyka by mělo docházet k prohlubování všech řečových dovedností rovnoměrně a v logické provázanosti. Ve výuce obvykle nejsou jednotlivé řečové dovednosti zastoupeny jedna za druhou, ale dochází k jejich kombinacím. Podobně se zřídka setkáme s tím, že by žáci v rámci učební aktivity např. pouze četli nebo pouze psali, a to i tehdy, je-li hlavním cílem rozvoj jedné z těchto dovedností. V takovém případě lze mluvit o **integraci (propojení) řečových dovedností**, což vystihuje povahu komunikace nejen ve výukové praxi, ale i v reálných životních situacích (příklady viz níže). Již dříve bylo v této publikaci zdůrazněno propojení řečových dovedností v reálném životě, a to i u neslyšících žáků.⁹¹ Může se jednat například o vypsání poznámek z přečteného textu, osobní korespondenci – v dnešní době je to především komunikace přes SMS, e-mail, sociální sítě, chat a další.

Podle Šebestové, Najvara a Janíka (2011, s. 328) ovšem lingvodidaktická literatura často pracuje s řečovými dovednostmi odděleně, a to spíše z důvodů logistických než logických. Jak ale tito autoři dále uvádějí, „lze předpokládat, že pro rozvíjení komunikační kompetence mají vyšší potenciál takové výukové situace (příležitosti k učení), v nichž je uplatněno více řečových dovedností současně“ (Šebestová – Najvar – Janík, 2011, s. 323). Integrace řečových dovedností je však také spojena s nárůstem komplexnosti požadavků na žáka. Proto lze doporučit **postupovat od recepce** (v případě neslyšících žáků čtení), která bývá pro většinu žáků snazší, **k produkci** (psaní).

V učebních materiálech i ve výuce obvykle převládá recepce, tj. nácvik receptivních dovedností, nad produkci. Pokud tedy učitel neslyšících žáků vychází ve výuce z učebních materiálů určených žákům-cizincům a tuto skutečnost nezo-

91 Viz kapitola 3 *Rozvoj čtenářských dovedností u neslyšících žáků* a kapitola 4 *Rozvoj dovedností psaní u neslyšících žáků*.

hlední, znamená to, že se výuka více soustředí na rozvíjení receptivní dovednosti čtení než na nácvik písemné produkce a písemné interakce jakožto součástí produktivní dovednosti psaní.

Je zřejmé, že co se týče míry zastoupení psaní ve výuce neslyšících žáků a integrovaných řečových dovedností, tj. zde čtení a psaní, jsou vyučující limitováni okolnostmi a podmínkami výukové praxe, včetně např. časové dotace či jazykové vybavenosti žáků. Práci s integrovanými řečovými dovednostmi může učitelům významně usnadnit volba učebního materiálu, který v tomto duchu s řečovými dovednostmi pracuje. Pokud jsou v učebnici řečové dovednosti odděleny, klade příprava v tomto směru na vyučujícího vyšší nároky. Mnohdy však stačí vhodně seřadit a rámcově provázat aktivity z jednotlivých částí téže lekce, doplnit text určený ke čtení potextovou aktivitou⁹² zaměřenou na psaní, mírně některá cvičení modifikovat apod.

Vhodné provázání řečových dovedností při jejich nácviku vede mj.:

- k upevnění a následnému aktivnímu užívání probírané slovní zásoby;
- k upevnění a následnému aktivnímu užívání probíraných gramatických struktur;
- k simulaci komunikačních situací z reálného života;
- ke střídání aktivit různé povahy (např. založené na různých typech vjemu – vizuální a kinestetické, tj. „pohybové“ aktivity), které mají potenciál nabízet příležitosti k učení a mohou tak lépe vycházet vstříc žákům, kteří disponují různými styly a strategiemi učení.

Je pochopitelné, že **v případě neslyšících žáků bude potřeba některá cvičení modifikovat**.⁹³ Jedná se také o ty úkoly, v nichž je zapojeno mluvení, a to jak ústní interakce, tak samostatný ústní projev. Vyučujícímu se nabízí několik způsobů, jak s takovými cvičeními pracovat. Nejprve se musí rozhodnout, které fáze nácviku (např. aktivita předtextová, textová nebo potextová v případě čtení s porozuměním) se cvičení týká, a dále může zvolit některou z následujících možností:

- Učitel může toto cvičení zcela vynechat. Je ovšem nutné pečlivě zvážit, proč bylo toto cvičení zařazeno a zda při jeho vynechání budou následující aktivity dobře fungovat. Např. pokud se jedná o předtextové cvičení, které má za úkol aktivizovat slovní zásobu týkající se tématu, bude vynechání bez náhrady nefunkční.
- Učitel může cvičení nahradit jiným cvičením, které by plnilo stejný účel, tj. např. v případě textové aktivity by ověřovalo porozumění čtenému textu, jen jiným způsobem.

92 K pojmům předtextová, textová nebo potextová aktivita blíže viz kapitola 3 *Rozvoj čtenářských dovedností u neslyšících žáků* (oddíl 3.2.3).

93 Praktická ukázka, jak lze modifikovat zadání úlohy za účelem vytvoření tzv. víceúrovňového cvičení s otevřenou odpovědí pro žáky s různou úrovní jazykové kompetence, viz kapitola 4 *Rozvoj dovednosti psaní u neslyšících žáků* (oddíl 4.3.1).

- Učitel může cvičení modifikovat podle potřeb konkrétní skupiny žáků.
- Učitel může cvičení, které vyžaduje ústní produkci, změnit tak, že se bude jednat o produkci písemnou.
- Učitel může cvičení pro žáky připravit v několika úrovních obtížnosti.

5.1 Komentovaná ukázka – práce s integrovanými řečovými dovednostmi

Následující ukázka demonstruje všech pět výše zmíněných možností práce se cvičeními. Jednotlivá **cvičení** (vyňatá z učebnice *Čeština pro cizince: Úroveň A1 a A2*, 8. lekce, sekce *Čtení + Psaní*, Boccou Kestřánková – Štěpánková – Vodičková, 2017) jsou ve vybraném učebním materiálu zařazována promyšleně a strukturovaně. První cvičení plní roli **předtextové aktivity**. Následuje čtení textu/textů s porozuměním a sekci uzavírají cvičení zaměřená na **produktivní dovednosti**, tedy psaní a mluvení. Cvičení na mluvení bude v případě neslyšících žáků nutné vynechat nebo modifikovat.

Obtížnost a délka textů určených ke čtení reflektuje práci s rozdílnými cílovými skupinami, vyučující u neslyšících žáků tak má možnost rozhodnout se vzhledem k věku žáků, obtížnosti, tématu textu atd., se kterými texty v dané sekci bude pracovat a se kterými nikoliv. Např. u žáků, jejichž úroveň komunikační kompetence v češtině je vyšší, lze místo sekce *Čtení + Psaní* pracovat s texty a aktivitami k nim v sekci *Reálie* téže učebnice, zatímco u žáků s nižší úrovní komunikační kompetence v češtině je možné s materiálem ze sekce *Čtení + Psaní* pracovat výběrově.

5.1.1 Čtení + Psaní, lekce 8: Na poště, v bance, ve škole, na studijním oddělení

Aktivity zaměřené na rozvoj čtení a psaní v rámci následující komentované ukázky (obr. 24–29) je možné zařadit do výuky neslyšících žáků přibližně v 8. nebo 9. třídě ZŠ, příp. v 1. ročníku SŠ, SOU. Ukázka tematicky navazuje na aktuální potřeby žáků, kteří se zanedlouho stanou absolventy základní školy nebo se jimi stali nedávno. Mnozí z nich se budou brzy zabývat otázkou svého dalšího studia, příp. se jí nedávno zabývali, brzy budou vybírat svoji budoucí profesi. Prostřednictvím aktivit v této sekci učebnice lze pomoci žákům zorientovat se v systému českého školství; vybavit je potřebnou základní slovní zásobou a přitom stále rozvíjet jejich komunikační schopnosti a neméně důležité sociokulturní dovednosti.⁹⁴

94 K tomu blíže kapitola 6 *Sociokulturní kompetence ve výuce neslyšících žáků*.

Obrázek 24

(Boccou Kestřánková – Štěpánková – Vodičková, 2017, s. 337.)

1. Pracujte ve dvojicích. Odpovídejte.

Co (jaký obor) můžete studovat na české střední škole? Co (jaký) obor můžete studovat na střední škole ve vaší zemi? Jaký obor můžete studovat na vysoké škole? Řekněte 3 česká města, kde je vysoká škola. Které české vysoké školy znáte? Která škola ve vaší zemi má dobré jméno? Který obor je dnes dobré studovat a proč?

MLUVENÍ



Didaktická doporučení

Výše uvedené cvičení (obr. 24) není vhodné vynechat bez náhrady, neboť se jedná o předtextovou aktivitu, díky které žák aktivizuje slovní zásobu, s níž se v lekci pracuje, a navozuje téma sekce Čtení + Psaní. Pro české neslyšící žáky bude sice nutné některé otázky mírně upravit, příp. nahradit (např.: *Co (jaký obor) můžete studovat na české střední škole? Který obor je vhodný pro neslyšící žáky? Který obor je dnes dobré studovat a proč? Jaký obor můžete studovat na vysoké škole? Řekněte 3 česká města, kde je vysoká škola. Které české vysoké školy znáte? Která škola pro neslyšící má v České republice dobré jméno?*), je s nimi ale možné dále pracovat. Nabízejí se následující řešení:

- Při práci s otázkami se u žáků snažíme **maximálně rozvíjet psanou formy češtiny**. V takovém případě lze doporučit nejprve s nimi otázky projít a ujistit se, že jim rozumějí, nejlépe pomocí českého znakového jazyka. U žáků s nižší úrovní češtiny je též možné nechat žáky odpovídat na otázky nejprve ve znakovém jazyce, poté je nechat tyto odpovědi stručně napsat, čímž učitel získává žádanou slovní zásobu v českém jazyce, nikoliv pouze v českém znakovém jazyce. Pro vypracování krátkých písemných odpovědí je možné vybrat jen některé otázky nebo nechat žáky pracovat např. ve dvou třech skupinách, z nichž každá má za úkol vypracovat odpovědi na jiné otázky. Učitel může požádat žáky, aby své odpovědi v češtině zapsali na tabuli pomocí hesel, nebo je nechává odpovídat v celých větách.
- Hledáme takové **formy práce se žáky**, které jsou rychlé, efektivní a pestré, a tím pádem pro žáky zajímavější.⁹⁵ Vždy je nutné zajistit **kvalitní zpětnou vazbu** a zkontrolovat, že žáci v odpovědích použili vhodnou slovní zásobu a správně ji zapsali. Protože obvykle pracujeme s méně početnými skupinami žáků, všichni žáci mohou ve stejný čas zapisovat odpovědi na otázky na předem nastříhané papírky; jejich odpovědi potom vložíme pod čtečku a všechny promítnout.

95 Efektivní, rychlou a dobře fungující práci se skupinou neslyšících žáků lze zajistit pomocí technického vybavení. Každá učebna, ve které se vzdělávají neslyšící žáci, by měla být vybavena interaktivní tabulí, počítačem s přístupem na internet, elektronickou čtečkou, popř. bezdrátovou klávesnicí. Pomocí technického zázemí učebny je možné vzdělávací aktivity různým způsobem obměňovat, poskytnout žákům okamžitou zpětnou vazbu a vizualizovat všechny texty, se kterými ve výuce pracujeme. K tomu také viz kapitola 4 *Rozvoj dovedností psaní u neslyšících žáků* (oddíl 4.2.3).

neme na tabuli – žáci tak vidí odpovědi spolužáků, mohou se společně podílet na odstraňování chyb, diskutovat o správnosti odpovědi apod. Práci s otázkami lze pochopitelně modifikovat rozličnými způsoby. V odpovídání na otázky se žáci střídají a jednotlivé odpovědi zapisují pomocí bezdrátové klávesnice, kterou si mezi sebou rychle předávají.⁹⁶ (Aktivita může být pojata jako soutěžní hra – odpověď musí žák napsat v limitu určitého času.) Apod.

- Otázky, které vyžadují poněkud obšírnější odpověď a zdůvodnění a/nebo příklady, je možné zadat písemně za domácí úkol, případně jako nedlouhý samostatný písemný projev v rámci vyučovací jednotky.
- Vzhledem k předtextovému charakteru cvičení je vhodné soustředit se především na **slovní zásobu**, nikoliv např. na gramatické struktury (pokud ovšem nedostatky v nich nevedou k tomu, že jsou odpovědi nesrozumitelné). Nakonec může učitel doplnit tu slovní zásobu, která se v lekci objeví, ale již si žáci při práci s otázkami nevybavili (nebo se k ní otázky přímo nevztahují).⁹⁷ V rámci shrnutí slovní zásoby lze také se žáky prostřednictvím českého znakového jazyka zjistit, jakou mají představu o fungování českého školského systému. Pokud postrádají i jen základní orientaci v tomto systému, je vhodné jej žákům při této příležitosti v rychlosti přiblížit.⁹⁸

Obrázek 25

(Boccou Kestřánková – Štěpánková – Vodičková, 2017, s. 337.)

2. Pracujte s českým materiálem. a) Pracujte podle vzoru.

- | | |
|--|---------------------|
| 1. Univerzita Karlova | a) v Ostravě |
| 2. Univerzita Palackého | b) v Praze |
| 3. Masarykova univerzita | c) v Liberci |
| 4. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně | d) v Ústí nad Labem |
| 5. Vysoká škola ekonomická | e) ve Zlíně |
| 6. Ostravská univerzita | f) v Olomouci |
| 7. Technická univerzita | g) v Brně |
| 8. Univerzita Tomáše Bati | h) v Praze |

b) Pracujte se cvičením 2. a). Pracujte podle vzoru.

Vzor: v Praze – ...**Praha**...

c) Pracujte se cvičením 2. b). Řekněte, které město je maskulinum, femininum a neutrum.

96 K tomu také viz kapitola 4 *Rozvoj dovednosti psaní u neslyšících žáků* (oddíl 4.2.3).

97 K práci se slovní zásobou a vedení slovníku viz kapitola 2 *Specifika výuky gramatiky u neslyšících žáků* (oddíl 2.8.2).

98 Zde se nabízí propojení výuky a spolupráce učitelů předmětu Český jazyk s jinými předměty, např. Výchovou k občanství (viz *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk, 1. část*, 2018, s. 52–59).



Didaktická doporučení

Cvičení 2 (obr. 25) patří mezi další předtextové aktivity. Je pravděpodobné, že žáci budou potřebovat čas i technické zázemí k tomu, aby informace ze cvičení 2. a) vyhledali. **Vyhledávání informací na internetu** je jednou z dalších důležitých aktivit, kterou je třeba u žáků kontinuálně rozvíjet. Kontrola správného řešení může proběhnout samostatně pomocí klíče na konci učebnice, prostřednictvím znakového jazyka nebo napsáním správných dvojic na tabuli (např. Univerzita Palackého v Olomouci) apod.

Cvičení 2. b) není nutné modifikovat, nicméně je potřeba zajistit kontrolu. Ve cvičení 2. c) je nutné upravit „řekněte“ např. na uveďte, napište. Popř. lze využít znakový jazyk. Pokud jsou žáci zvyklí pracovat s českými termíny, musí vyučující změnit v zadání 2. c) maskulinum, femininum a neutrum na mužský, ženský a střední rod. (U vyšších ročníků ZŠ je však vhodné latinskou terminologií postupně zavádět, neboť materiály češtiny pro cizince s ní velmi často pracují.)

Cvičení 2. b) je možné spojit se cvičením 2. c), žáci mohou do sešitu nejprve napsat jména měst v 1. pádu a poté k nim napsat rod. U žáků s vyšší kompetencí češtiny lze pracovat se *Slovníkem spisovné češtiny*; žáci vyhledávají koncovku 2. pádu a zařazují názvy měst ke vzorům podstatných jmen. Ti nejzdatnější zařazují jména ke vzorům již sami, slovník mohou použít jako kontrolu správného řešení.

U cvičení 2. a), b) a c) se může vyučující rozhodnout vzhledem k věku a zaměření žáků cvičení zkrátit nebo zcela vynechat, případně žákům poskytnout několik názvů vysokých škol včetně města, ve kterém se nacházejí, tj. žáci nemusejí nic spojovat, a pracovat dále jen se cvičením 2. b) a 2. c).

Obrázek 26

(Boccou Kestránková – Štěpánková – Vodičková, 2017, s. 337–338.)

3. a) Čtete.

1. Chcete studovat v krásném moravském městě? Univerzita Palackého v Olomouci čeká na Vás! Má osm fakult a nabízí například medicínu, velmi dobré jméno má i Fakulta pedagogická nebo filozofická. Na Filozofické fakultě je možné studovat český jazyk a literaturu nebo cizí jazyky – angličtinu, němčinu, francouzštinu, španělštinu nebo čínštinu a japonštinu.
2. Vysoká škola ekonomická v Praze má šest fakult. Má dobré jméno a lidé z této školy později najdou rychle zajímavou práci. Nemusíte pracovat jenom jako ekonom nebo ekonomka, může z vás být i manažer/manažerka nebo ředitel/ředitelka nějaké firmy. U nás se taky naučíte několik cizích jazyků. Náš absolvent se neztratí!

3. Technická univerzita v Liberci nabízí mnoho technických oborů, ale studovat tady můžete i na Fakultě pedagogické nebo ekonomické. U nás si vybere každý! Už od roku 1953 nabízíme kvalitní vzdělání. Dnes má univerzita šest fakult a studuje na nich dohromady asi 8000 studentů. Zajímavá je také univerzita pro děti. Tam můžou chodit nejen děti ze základních i středních škol, ale i jejich rodiče a prarodiče. Poznejí univerzitu a můžou si zkusit studium na vysoké škole.

4. Střední škola v malém krásném městě Poděbrady nabízí obor kuchař-číšník (3 roky). Na naší škole si můžete udělat i maturitu (další 2 roky). Každý měsíc nabízíme pro studenty zajímavý program – například můžete vařit ve slavném hotelu v Praze nebo budete připravovat večeři pro sto lidí z Anglie, Francie a USA.

5. Chcete učit češtinu, angličtinu, historii nebo ekonomii? Naše Střední škola pedagogická ve městě Boskovice je tady pro vás! Můžete se podívat, jaká naše škola je. Taky se nás můžete zeptat, na co chcete – máme pro vás otevřeno v sobotu 14. 2. Těšíme se na Vaši návštěvu a na Vaše otázky.

6. Autoškola „Jirsáková a syn“ nabízí v Brně lekce za 200 Kč za hodinu a řidičský průkaz od 9900 Kč. Nabízíme kvalitní a milé učitele a vyučování jednou, dvakrát nebo třikrát za týden – budete se učit velmi rychle a dobře.

b) Čtete.

A) Andrea studuje už půl roku na vysoké škole v Liberci ekonomii, ale nebaví ji to. Zajímá se o technické obory. Potřebuje změnit školu, ale chce zůstat v Liberci, protože tam už má hodně kamarádů. Taky tam chodí na kurz ruštiny.

B) Eliška dokončila gymnázium a chce ještě studovat cizí jazyky. Doufá, že bude moct odjet na stáž například do Francie, Španělska nebo do Itálie. Tam se naučí cizí jazyk velmi dobře. Eliška ale nechce studovat v hlavním městě. Má ráda klid.

C) Jakub nedávno dokončil střední školu v Brně a má maturitu. Studovat už nechce. Může pracovat jako kuchař nebo číšník. Doufá, že najde zaměstnání v nějaké skvělé restauraci například v Německu nebo ve Velké Británii. Potřebuje řidičský průkaz, protože bude jezdit na nákupy pro kuchyň v restauraci.

D) František zatím studuje na základní škole, ale musí brzo dát přihlášku na nějakou střední školu. Přemýšlí o pedagogické střední škole, protože chce jít potom na vysokou školu. Myslí si, že učitel je zajímavé a dobré povolání. Jenom plat není moc vysoký.

c) Řekněte, který student A–D bude studovat školu 1.–6. ze cvičení 3. a). Pozor, dvě školy nebudete potřebovat.



Didaktická doporučení

Cvičení 3 (obr. 26) představuje hlavní text určený ke čtení v sekci Čtení + Psaní v této lekci. Cvičení c) lze s neslyšícími žáky zpracovat tak, že mohou diskutovat ve znakovém jazyce ve dvojicích či menších skupinkách nebo i v rámci celé třídy, dále mohou řešení napsat na tabuli a posléze zkontrolovat v klíči.

Obrázek 27

(Boccou Kestránková – Štěpánková – Vodičková, 2017, s. 338.)



MLUVENÍ

4. Pracujte ve skupinách. a) Řekněte, která škola ze cvičení 3. a) je pro vás zajímavá a proč.

b) Řekněte, který obor pro vás není zajímavý a proč.

5. Vyberte si jednu vysokou školu ve vaší zemi, nebo v České republice. Napište o ní text. Napište:

- | | |
|--------------------------------|--|
| - jak se škola jmenuje, | - kde je, |
| - kolik lidí tam asi studuje, | - co tam můžete studovat, |
| - proč ta škola je/není dobrá, | - proč je/není dobré studovat v tom městě. |

Napište minimálně 30 slov.



Didaktická doporučení

Cvičení 4 (obr. 27) představuje aktivitu potextovou a lze jej vynechat, neboť je do jisté míry zaměřeno na tytéž jazykové funkce (např. vyjádření preference, názoru), slovní zásobu i gramatické struktury jako cvičení 5 (obr. 27).

U potextového cvičení 5 bude nutná modifikace zadání, např. takto: *Vyberte si jednu vysokou školu (pro žáky SŠ) / střední školu nebo střední odborné učiliště (pro žáky ZŠ) v České republice. Napište o ní text. Napište...* Dále již může zadání zůstat stejné. Lze předpokládat, že žáci budou potřebovat pracovat s českým materiálem, např. webovými stránkami školy. Tím se opět propojuje čtení a psaní, navíc **situace je blízká situacím z reálného života** – žáci musejí vyhledat konkrétní informace v textu, kterému jako celku nemusejí rozumět. Pro určité skupiny může být práce s internetem a vyhledávání informací motivující.

Zadání je možné zjednodušit tím, že žáci budou psát o své škole, v tomto případě pravděpodobně nebude nutné vyhledávat informace v jiných zdrojích (informaci o počtu žáků je možné ze zadání vynechat), na druhé straně pro žáky může být obtížné napsat zejména o negativech své vlastní školy, když vědí, že čtenářem jejich textu bude zaměstnanec této školy.

Obrázek 28

(Boccou Kestřánková – Štěpánková – Vodičková, 2017, s. 339.)

6. a) Čtete.

PŘIHLÁŠKA NA VYSOKOU ŠKOLU	
Vysoká škola:	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Fakulta:	Filozofická
Obor:	Historie
Jméno:	Petra Moravcová
Rodné příjmení:	Moravcová
Pohlaví:	Žena
Státní příslušnost:	ČR
Datum narození:	18. 5. 1999
Místo narození:	Jičín
Číslo občanského průkazu:	998001338
Rodné číslo:	995518/9090
Kontaktní adresa:	Ladova 31, 500 03 Hradec Králové
Střední škola:	Gymnázium Boženy Němcové
Adresa:	Pospíšilova třída 324, Hradec Králové
Rok maturitní zkoušky:	2017
Certifikáty:	angličtina B2 – zkouška FCE
Podpis:	Moravcová

b) Pracujte ve dvojicích. Řekněte, co víte o ženě ze cvičení 6. a). Řekněte, jaká asi je. Řekněte minimálně 5 informací.

MLUVENÍ

c) Pracujte ve dvojicích. Pracujte se cvičením 6. a). Pracujte podle vzoru.

Vzor: kde/studovat ...A. Kde chce Petra studovat? –

B. Na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně./V Ústí nad Labem.

a) který obor/studovat, b) která fakulta/studovat, c) kdy/narodit se, d) kde/narodit se,

e) která střední škola/studovat, f) jaká adresa/střední škola, g) kdy/dělat maturita



Didaktická doporučení

Vyplnění formuláře představuje aktivitu, se kterou se žáci často setkávají v reálném životě. Zde je zařazena primárně jako aktivita ke čtení (jedná se tedy v případě 6. a) a 6. b) o aktivitu textovou, obr. 28), neboť s vyplňováním formulářů se již uživatelé této učebnice setkali v předchozích lekcích. Pro neslyšící žáky se zde nabízejí především dvě modifikace:

- Napsat např. pět vět o ženě na základě informací z formuláře.
- Vyplnit takovýto formulář sami. V tom případě je čtení do jisté míry zachováno, neboť žáci musejí rozumět jednotlivým položkám ve formuláři, aktivita klade

vyšší nároky na psaní. Proto by se pro toto řešení měl vyučující rozhodnout pouze v případě, že pracoval s texty určenými ke čtení ze cvičení 3 či s vlastními materiály k tématu.

- V průběhu práce s dotazníkem je vhodné prohlubovat **sociokulturní kompetence** žáků (viz výše). Ujistíme se, že žáci vědí, co je rodné číslo; že žáci znají své rodné číslo; že žáci znají dokument, na kterém je jejich rodné číslo uvedeno. V rámci aktivity pak rozšiřujeme slovní zásobu žáků (jako např. rodný list, rodné příjmení atd.). Totéž lze provést s dalšími osobními doklady žáka: občanský průkaz, číslo občanského průkazu, pas, číslo pasu; příp. s další dokumentací: přihláška na střední školu, střední odborné učiliště apod.
- U cvičení 6. c), které se kromě ověření porozumění textu zaměřuje především na užití gramatických struktur v praxi, je podstatné, že žák je nucen tvořit otázky, k čemuž je ve výuce poměrně málo příležitostí. Je tedy vhodné cvičení, pokud se bude pracovat s textem z 6. a), zachovat, jen upravit tak, aby vyhovovalo možnostem neslyšících žáků. Je zde možné využít např. dialog formou chatu, sepsání otázek a odpovědí písemně, příp. využití českého znakového jazyka (žáci tvoří otázky písemně, odpovídají na ně v českém znakovém jazyce). Pozor, text 6. a) je propojen s textem 7. b) a na oba texty navazuje cvičení 7. c). (Viz následující obr. 29.)

Obrázek 29

(Boccou Kestřánková – Štěpánková – Vodičková, 2017, s. 340.)

7. a) Pracujte podle vzoru.

- | | |
|-------------|---------------------------------|
| 1. ČR | a) minimálně |
| 2. SŠ | b) státní zkouška |
| 3. min. | c) Česká republika |
| 4. maturita | d) občanský průkaz |
| 5. občanka | e) střední škola, středoškolský |
| 6. státnice | f) maturitní zkouška |
- 

b) Čtete.

Policie ČR hledá nové policisty/policistky.

Čekáme:
státní příslušnost ČR,
min. SŠ vzdělání,
rok narození 1990
a mladší.



Nabízíme:
zajímavou práci,
dobrý plat,
milé kolegy,
jazykový kurz zdarma.

Přihlášku a další informace najdete na www.policiecr.cz/kariera.

c) Pracujte ve skupinách. Pracujte se cvičením 6. a) a 7. b). Řekněte, proč Petra je/není vhodný člověk pro práci.

8. a) Pracujte se cvičením 7. b). Máte zájem o práci. Napište odpověď na text ze cvičení 7. b).

Napište:

- proč máte o tu práci zájem, - proč jste dobrý/dobrá pro práci policisty/policistky,
- co jste studoval/a, - kde jste pracoval/a,
- kdy můžete začít pracovat.

Napište minimálně 40 slov.

b) Pracujte ve dvojicích. Vyměňte si texty ze cvičení 8. a). Čtete je. Pak řekněte:

- proč je spolužák/spolužačka dobrý/á pro práci policisty/policistky,
- co může být pro něj/ni problém,
- proč spolužáka/spolužačku na tu práci vezmete/nevezmete.

c) Pracujete pro policii. Čtete dopis spolužáka/spolužačky ze cvičení 8. a). Napište na ten dopis odpověď. Napište minimálně 20 slov.



Didaktická doporučení

V případě cvičení 7 (obr. 29) se učitel musí rozhodnout, zda je pro žáky vhodné s textem pracovat. V případě středoškolských žáků je pravděpodobné, že dříve či později budou zaměstnání hledat, proto by tento typ textu měl být zařazen. Text však může být upraven tak, aby daná pracovní pozice vyhovovala absolventovi se sluchovým postižením.

Předtextovou aktivitu ze cvičení 7. a) lze pro žáky s vyšší úrovní češtiny modifikovat tak, aby ke zkratkám a výrazům z levého sloupce sami vytvořili odpovídající plné znění či víceslovné pojmenování.

Potextová aktivita ze cvičení 7. c) může být modifikována a propojena s potextovým cvičením 8. a) například tak, že žáci nejprve ve znakovém jazyce shrnou, zda by o podobné místo (pro sluchově postižené) měli zájem, či nikoliv a proč. Pokud to jejich úroveň komunikační kompetence v češtině dovolí a pokud se již seznámili se vzory oficiální korespondence, mohou se pokusit napsat stručný e-mail, v němž napíší, že o místo mají zájem a proč, proč se domnívají, že jsou vhodnými kandidáty, dále mohou např. požádat o termín pohovoru apod. Cvičení 8. a) bude vztažené k upravenému textu (reálná nabídka zaměstnání pro osoby se sluchovým postižením, popř. brigáda) tak, aby zohledňovalo věk žáků (pravděpodobně dosud nebyli nikde zaměstnáni, tj. bod „kde jste pracoval/a“ není relevantní) a jejich zaměření.

Jak požaduje potextová aktivita ve cvičení 8. b), tyto e-maily mohou žáci ve třídě sdílet, popř. si je mohou vyměnit skupiny mezi sebou, a mohou se společně snažit vybrat vhodného kandidáta. Skupiny žáků s vyšší úrovní komunikační kompetence v češtině se mohou pokusit i o splnění cvičení 8. c), je ovšem na zvážení učitele, do jaké míry je pro ně takováto komunikační situace v roli zaměstnavatele autentická.

Naznačenou transformací cvičení 7. c) se také řeší situace, kdy se vyučující, ať už z jakéhokoliv důvodu, rozhodne nepracovat s textem ve cvičení 6. a).



Závěrečná doporučení

- Tam, kde je v praxi propojeno čtení a psaní, navazujeme nácvik psaní v rámci potextových aktivit.
- Respektujeme koncepci učebního materiálu, se kterým pracujeme, tj. např. respektujeme tři fáze v nácviku čtení – cvičení předtextová, textová a potextová.
- Cvičení, která jsou pro neslyšící žáky nevhodná, upravujeme, nahrazujeme, popř. vynecháváme.
- Snažíme se, aby propojení čtení a psaní odpovídalo komunikačním situacím v reálném životě.

6

Sociokulturní kompetence ve výuce neslyšících žáků

Marie Komorná – Žofie Nedbalová

*Učitelko Nováková, omlouvám se, včera Dana zapoměla říct Ti
za omluvy, pujdou do Francie na hory příští týden. Jmenuje se Alpy.
Nebude ve škole.
Připrav úkol, ano!? Jak se máte? Děkuji Vám a měj se hezký den.
Na shledanou.
Šáchová Eva*

Tento písemný vzkaz⁹⁹ byl doručen učitelce základní školy a jeho autorkou byla tehdy asi čtyřicetiletá neslyšící maminka jedné ze žáků této školy.¹⁰⁰ Maminka v něm žádá o informaci, jaké učivo si má její dcera doplnit během týdenního pobytu v zahraničí.

Většina učitelů, kteří učí neslyšící žáky, resp. žáky neslyšících rodičů, je na podobně formulované žádosti o úkoly a omluvy zdůvodňující či vysvětlující školní absenci pravděpodobně zvyklá, ovšem uvedený text je v mnoha ohledech „nestandardní“. To proto, že autorka nedokázala vhodně vybrat vyjadřovací prostředky, které by odpovídaly dané (komunikační) situaci a vztahu mezi komunikačními partnery. Nestandardní je např. už samotný úvod textu, resp. oslovení. Protože nešlo o komunikaci soukromou a adresátka s autorkou nebyly v příbuzenském ani přátelském vztahu, měla pisatelka zvolit oslovení *paní učitelko*, příp. *paní Nováková* či *paní magistro*, měla adresátce vykat, a to důsledně v celém vzkazu, patřičný by byl také jiný závěrečný pozdrav.

Pokud budeme text hodnotit z hlediska kompetencí, jejichž zvládnutí autorka při psaní této omluvy a žádosti (ne)prokázala, můžeme konstatovat, že vedle nedostatků v rovině jazykové to byly také nedostatky v kompetenci tzv. sociokulturní (sociolingvistické).

99 Vzkaz pochází ze soukromého archivu Marie Komorné.

100 Všechna jména v e-mailu byla změněna.

6.1 Sociokulturní kompetence

K tomu, aby uživatel určitého jazyka dokázal v tomto jazyce funkčně komunikovat (tj. aby dosáhl cílů, kvůli kterým do komunikace vstupuje – žádost, prosba, omluva aj., resp. aby uměl adekvátně vyjádřit to, co chce a potřebuje, rozuměl tomu, co mu někdo sděluje), musí být komunikačně kompetentní. Tzv. komunikační kompetenci uživatele jazyka (jazyků) však nelze ztotožňovat pouze s jazykovou kompetencí. To znamená, že nestačí, aby žák např. jen znal pravidla toho, jak vytvořit tvar slovesa pro druhou osobu jednotného a množného čísla (jazyková kompetence), ale musí vědět, kdy a který z těchto tvarů užít – např. kdy a komu tykat atd. (komunikační kompetence). Jinými slovy, abychom dokázali v nějakém jazyce adekvátně komunikovat, tj. byli **komunikačně kompetentní**, musíme mít nejen **kompetence lingvistické** (slovní zásoba, gramatika, pravopis atd.), ale také znalosti okolního světa,¹⁰¹ jejichž součástí jsou **znalosti sociokulturní**, tj. „znalosti určité společnosti a kultury jednoho či více společenství, které daným jazykem hovoří“ (*Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, 2002, s. 104; dále SERRJ).

Sociokulturní kompetenci tvoří v první řadě **univerzální zkušenosti** spojené s každodenním životem, životními podmínkami, mezilidskými vztahy, hodnotami, vírou a postoji daného jazykového společenství (podrobněji SERRJ, 2002, s. 104–105). Další složku sociokulturní kompetence představují **společenské konvence** (například pravidla chování a konverzace, resp. tabu v konkrétních komunikačních situacích) a **rituály** (v situacích, jako je narození, úmrtí či svatba, během náboženských obřadů aj.).¹⁰²

6.2 Sociolingvistické kompetence

Se sociokulturními kompetencemi se prolínají **kompetence sociolingvistické**, tedy „znalosti a dovednosti, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských dimenzí užívání jazyka“ (SERRJ, 2002, s. 120). Velmi zjednodušeně můžeme říci, že jde o to, jak se sociokulturní specifika promítají v jazyce. Mezi sociolingvistické kompetence jsou podle SERRJ (2002, s. 120–125) zahrnovány např. tzv. **jazykové ukazatele sociálních vztahů** (ty v konkrétních komunikačních situacích rozhodují nejen o volbě a použití vhodných pozdravů, oslovení a titulů, ale vztahují se také k zásadám pro střídání partnerů v komunikaci atd.),¹⁰³ **pravidla vyjadřování**

101 Znalosti okolního světa vymezuje *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (s. 104) jako „různá místa, instituce a organizace, osoby, předměty, události, procesy a operace v různých oblastech užívání jazyka [...]“. Pro souhrnné označení kompetencí sociokulturních znalostí a znalostí světa by bylo možné použít také termín *réalíe*, s nímž však SERRJ nepracuje.

102 Detailní výčet okruhů sociokulturních znalostí viz SERRJ, 2002, s. 104–105.

103 Jde o takové jazykové prostředky, které odrážejí společenský vztah účastníků komunikace – z hlediska společenského postavení, příbuzenský, přátelský vztah, vztah nadřízeného a podřízeného v zaměstnání atp.

zdvořilosti v komunikaci,¹⁰⁴ styly komunikace (neutrální, formální, neformální, důvěrný apod.), znalosti **dialektů daného jazykového společenství, frazeologických a idiomatických výrazů** (přirovnání, přísloví, ustálená slovní spojení apod.), které se mezi mluvčími daného jazyka používají aj.

Autoři SERRJ upozorňují na to, že „pro studenta určitého jazyka jsou nesmírně důležité faktografické znalosti týkající se země nebo zemí, v nichž se jazyk používá, např. jejich geografické, demografické, ekonomické a politické charakteristiky a rysy, které se týkají jejich životního prostředí“ (SERRJ, 2002, s. 104). Bez takových znalostí a s nimi svázaných dovedností se totiž student, resp. jinojazyčný mluvčí může snadno, ale bohužel nevědomě dopouštět v komunikaci různých faux pas. A protože jsou sociokulturní kompetence vždy propojeny s jedním konkrétním jazykem a jazykovým společenstvím, nelze počítat s tím, že student – žijící v odlišném jazykovém a kulturním prostředí – bude tyto kompetence „automaticky“ mít. Logicky je totiž nemůže (nebo může jen v omezené míře) přenášet ze svého (mateřského) jazyka a kultury.

6.3 Vybrané aspekty a specifika budování sociokulturní a sociolingvistické kompetence u neslyšících žáků ve vztahu k češtině

Neslyšící žáci jakožto (neslyšící) Češi a obyvatelé České republiky **nejsou** v budování sociokulturní a sociolingvistické kompetence **ve stejné situaci jako studenti češtiny jako cizího jazyka** z jiných zemí. Čeští neslyšící nežijí ve vakuu, ale v českém prostředí, jsou v každodenním kontaktu se slyšícími Čechy a nutně se tedy (přinejmenším na nejazykové úrovni) setkávají s tím, jak se projevuje kultura slyšící majority, a určitými sociokulturními (a sociolingvistickými) znalostmi tedy jistě disponují. To, do jaké míry je ovládají, je však velmi individuální. Je nutné počítat také s tím, že vlivem sluchové bariéry nemusejí všem složkám/aspektům sociokulturních specifíků slyšících Čechů automaticky dostatečně rozumět nebo jim nemusejí rozumět správně. To někdy může být zdrojem vzájemného nedorozumění a neúspěšnosti společné komunikace.¹⁰⁵ To by měli mít na zřeteli i učitelé neslyšících žáků, a měli by proto ve velké míře začleňovat sociokulturní a sociolingvistické aspekty komunikace do výuky (bez toho by totiž pouhé rozšiřování

104 Podrobnější specifikace viz SERRJ, 2002, s. 121–122. V souvislosti se zdvořilostí se v textech neslyšících nezřídka setkáváme s tím, že své postoje, žádosti a prosby vyjadřují oznamovacím či rozkazovacím způsobem, což rodilí mluvčí češtiny mohou vnímat jako nezdvořilost a nátlak (srov. „...*Příprav úkol, ano!*?“ v textu citovaném v úvodu této kapitoly). I proto je vhodné žákům představovat zdvořilostní normy komunikace – např. tři základní pravidla formulovaná Robin Lakoffovou (1973, převzato z Fraser, 1990, s. 224): 1. nikomu nic nevnučuj, tj. neoznamuj jen „dogmaticky“ svůj názor; 2. dej možnost volby, tj. nenuť druhého, aby něco udělal; 3. buď přátelský a vstřícný, aby se adresát cítil dobře.

105 Nicméně jevy, které jsou z hlediska sociokulturních a sociolingvistických aspektů komunikace neslyšících se slyšící majoritou potenciálně problematické, se do určité míry shodují s obtížemi, s nimiž se při zvládnutí češtiny jako cizího, resp. druhého jazyka potýkají také slyšící cizinci pocházející z různých zemí a z různých kultur (konkrétní příklady problematických jevů viz dále oddíl 6.3.1–6.3.4).

slovní zásoby a seznamování s gramatickými poučkami bylo prakticky bezcenné). Záměrně zde nepíšeme pouze o učitelích českého jazyka, protože sociokulturní znalosti v různé míře prolínají i dalšími předměty. Především je vhodné propojení s předmětem Český znakový jazyk,¹⁰⁶ dále s naukovými předměty, zejm. výchovou k občanství, zeměpisem či dějepisem.¹⁰⁷

V následujícím přehledu uvedeme několik oblastí, které považujeme z hlediska sociokulturních a sociolingvistických kompetencí ve vztahu k výuce neslyšících žáků za důležité.¹⁰⁸

6.3.1 Formálnost a neformálnost komunikace, její zahajování/navazování

Pro jinojazyčné mluvčí, kteří se učí česky, bývá obtížné zvládnout zvláště ty sociokulturní a sociolingvistické kompetence, které ovlivňují **formální a neformální způsoby komunikace, volbu pozdravů, oslovení a způsob navazování kontaktu**. Této oblasti je potřeba věnovat systematickou pozornost i při výuce neslyšících žáků. Ti se, stejně jako cizinci, musejí naučit, že pokud chceme v češtině **navázat kontakt s komunikačním partnerem**, obvykle ho pozdravíme a/nebo oslovíme, přičemž konkrétní pozdrav či oslovení závisí na dané komunikační situaci a její formálnosti. Tatáž osoba může být v češtině v závislosti na různých komunikačních faktorech **oslovována různými způsoby**. Představme si paní Kateřinu Mráčkovou – paní Mráčkové je 58 let, je vdaná, má dvě děti a jednoho vnuka, pracuje jako praktická lékařka. To, jak ji budou komunikační partneři oslovovat, bude záviset na konkrétní komunikační situaci (návštěva u dcery, vyšetřování pacientů v ordinaci, odborná konference, jednání na finančním úřadě apod.) a na její ne/formálnosti, na vztahu ke komunikačnímu partnerovi (osobní, přátelský, pracovní...) a na společenské roli, kterou bude v dané komunikační situaci zastávat. Paní Mráčková může „vystupovat“ jako maminka, babička, manželka, kamarádka, klientka na úřadě, lékařka, spolupracovnice apod. – a podle toho budou její komunikační partneři volit oslovení:¹⁰⁹ *maminko, babičko, Kateřino, Katko, Káto, paní Mráčková, paní doktorko, paní kolegyně* ad. Výběr **vhodného pozdravu** při setkání nebo loučení komunikačních partnerů je dále řízen faktory, které spoluutvářejí komunikační situaci, stejně jako tomu je u volby oslovení (srov. např. formální *Dobrý den!* a neformální *Ahoj!*). Volbu pozdravu navíc ovlivňuje denní doba, kdy k setkání či rozloučení dochází (srov. *Dobré ráno! Dobrý den! Dobré odpoledne! Dobrý večer! Na shledanou!*). Užití pozdravů a oslovení souvisí také s výběrem **formálního nebo neformálního způsobu komunikace (vykání a tykání)** mezi komunikačními partnery. Tykáním nebo

106 Při vysvětlování různých kulturních zvyklostí a odlišností je podstatná role neslyšícího učitele. Slyšící a neslyšící učitelé by měli spolupracovat již při tvorbě školního vzdělávacího programu a stanovit, jak bude budování sociokulturních kompetencí rozděleno mezi předměty.

107 Při výběru témat se lze inspirovat např. *Specifikacemi pro zkoušku z českých reálií* pro získání občanství.

108 Tento přehled není a samozřejmě ani nemůže být zcela vyčerpávající.

109 Připomeňme ještě to, že čeština pro oslovování vlastními jmény, tituly a jmény jako *pane, paní, slečno* disponuje zvláštní formou těchto podstatných jmen, totiž tzv. vokativem – 5. pádem.

vykáním v českém jazyce vyjadřujeme vztah ke svým komunikačním partnerům. Tykáním vyjadřujeme neformální vztah, tykáme dětem a mládeži (nicméně stanovit hranici, kdy už máme dospívajícím vykat, je často obtížné i pro rodilé Čechy), dobrým přátelům a kolegům ze zaměstnání, se kterými jsme se ovšem na tomto způsobu oslovení dohodli. Vykáním vyjadřujeme formálnější vztah, především k osobě neznámé, méně známé, výše postavené a nadřizené, a také určitý odstup.

Jak je patrné, variabilita prostředků, které se ve formálních nebo neformálních komunikačních situacích používají, včetně potenciálních pozdravů a oslovení konkrétní osoby, je v češtině velká a jejich výběr je ovlivněn řadou faktorů. **Oslovování a navazování kontaktu v českém znakovém jazyce** probíhá jinak než v českém jazyce. Kontakt neslyšící navazují především neverbálně, pomocí doteků (o roli doteků v komunikaci neslyšících viz níže), světelných (zablikání světlem v místnosti aj.) či vibračních signálů (zadupání na podlahu, poklepání na stůl aj.). Neslyšící ve znakovém jazyce obvykle používají stále stejný pozdrav (specifické zdvižení ruky) a neoslovují se jménem. V českém znakovém jazyce dále nejsou v porovnání s češtinou tak jasně odlišeny formální a neformální prostředky komunikace (podobně jako je tomu např. v angličtině, kde se nesetkáváme s tykáním a vykáním). Je také třeba připomenout smyslovou bariéru, která neslyšícím znemožňuje, aby si prostředky pro formální a neformální komunikaci v češtině i způsob jejich užívání osvojili spontánně pouhým odpozorováním a odposloucháním. Nelze tedy počítat s tím, že užívání těchto prostředků neslyšící zvládnou automaticky, bez řízeného učení a vysvětlení.

6.3.2 Neverbální komunikace

Dalším zdrojem určitých obtíží v sociokulturní dimenzi dorozumívání mohou být rozdíly v **neverbální komunikaci** slyšících a neslyšících lidí. V tomto textu krátce zmíníme jen rozdíly v komunikaci pomocí doteků a pohledů. **Doteky** v komunikaci neslyšících fungují jako důležitý kontaktní signál, jehož prostřednictvím dávají neslyšící najevo, že chtějí komunikovat. Je běžné, že se vzájemně dotýkají (podle jasně vymezených pravidel) i neslyšící lidé, kteří se znají jen málo, nebo se neznají vůbec. Naproti tomu mezi slyšícími jsou doteky výrazem vyšší důvěrnosti a jsou využívány především v komunikaci s lidmi velmi blízkými. I s tím bychom měli neslyšící žáky v rámci budování sociokulturních kompetencí seznamovat. Měli by si být vědomi toho, že pokud iniciují komunikaci pomocí doteků, mohou to slyšící komunikační partneři chápat jako zásadní zásah do své soukromé komunikační zóny a na takové kontaktní signály mohou reagovat podrážděně a odmítavě (srov. Strnadová, 2008; podrobněji k neverbální komunikaci slyšících Čechů srov. Hádková – Línek – Vlasáková, 2005).

Některým slyšícím lidem může být také nepříjemné, když se na ně neslyšící lidé během rozhovoru dívají déle a častěji, než když s nimi komunikují lidé slyšící. Neuvědomují si však, jak moc **intenzita pohledů** souvisí s vizuálním charakterem komunikace neslyšících a že neslyšící lidé se při komunikaci (mluveným jazykem) s nimi na ně vlastně nemohou nedívat – pokud totiž zrak z komunikujícího partnera, byť jen na chvíli, odvrátí, naruší se tím přenos informací a neslyšícímu, který

od slyšícího odezírá, část sdělované informace unikne (podrobněji Strnadová, 2008).

6.3.3 „Nespisovná“ čeština a nářečí

Při výuce češtiny jak u neslyšících, tak u (slyšících) cizinců není dále možné opomenout fakt, že se na celém území České republiky **nepoužívá „stejná“ čeština**, resp. že čeština má mnoho vrstev a „podob“ (nářeční prvky, zdobněliny, domácí slova, nespisovné koncovky...). Stejně jako se slyšící cizinci potýkají s tím, že v běžné komunikaci slyší jinou češtinu než tu, kterou se učí v kurzech, tak se také neslyšící mohou v psaných projevech slyšících autorů setkat s prvky nespisovné češtiny. Především v oblasti komunikace přes internet a mobilní telefon (chaty, aplikace WhatsApp, Viber a jiné) je pronikání prvků nespisovné češtiny stále častější a je třeba zajistit, aby tím nebyli neslyšící adresáti zaskočeni, a zároveň aby případně sami dokázali prvky nespisovné češtiny adekvátně v určitých situacích užívat. Je otázkou k diskusi, ve které fázi výuky a jakým způsobem je vhodné v hodinách českého jazyka neslyšící žáky s nespisovnými prvky češtiny seznamovat, nicméně je možné se shodnout na tom, že by je měli umět v textech rozeznat, porozumět jim a ve formální komunikaci je umět nahrazovat ekvivalentními spisovnými prostředky (srov. Boccou Kestřánková, 2016). Ještě obecněji řečeno, je žádoucí seznamovat žáky s tím, do jaké vrstvy jazyka konkrétní jazykové prostředky patří. Právě s nevhodným mísením nejen spisovných a nespisovných prostředků, ale i spisovných prostředků s různou stylovou platností (prostředky odborné, knižní apod.) se totiž v textech neslyšících často setkáváme a je potřeba mu ve výuce předcházet.

6.3.4 Tabuová témata

Ve výuce je nutné seznámit žáky také s tím, o jakých tématech je tabu v české „slyšící“ kultuře mluvit, resp. s tím, že o tabuových tématech sice lze hovořit, ale jen s někým (a s kým) a jen určitým způsobem (jinými slovy: jinak a o jiných věcech se bavíme s kamarády a jinak a o jiných tématech např. s kolegy, nadřízenými, méně známými lidmi aj.). Jde např. o témata smrti a umírání, vážných nemocí, o témata související s některými oblastmi lidské anatomie a fyziologie (vzhled; intimní části lidského těla; některé stavy a procesy lidského těla jako vyměšování, menstruace, těhotenství aj.); se sexuálním životem, nevěrou, sociální nerovností (vztah k menšinovým skupinám; ekonomické postavení jedince aj.) nebo s „prohřešky proti dobrým mravům“ (opilost, lež, krádež, podvod aj.).

Ačkoli se může zdát, že některá z uvedených témat nemusejí být pro žáky základních a středních škol aktuální, musíme myslet na to, že z nich jednou budou neslyšící dospělí a že právě ve školní výuce by měli takovéto informace získat a dostatečně si je osvojit. V textech nepoučených cizinců, ale i neslyšících žáků se totiž můžeme setkat s detailním popisováním vzhledu (i nepěkného) nějaké osoby, s detaily o jeho/jejím partnerském či intimním životě, o jeho/jejích „prohřeších proti dobrým mravům“ (např. ve školní slohové práci na téma *Moje prázdniny*

najdeme vedle vyprávění o návštěvě babičky a dovolené u moře popis toho, že se žák někde s někým opil) apod. I když se do jisté míry jedná o témata tabuizovaná i v kultuře Neslyšících¹¹⁰ a v komunikaci v českém znakovém jazyce (srov. Nedbalová, 2018), musejí být žáci seznámeni s tím, jak na ně nahlíží česká slyšící kultura a jak a za jakých podmínek (pokud vůbec) o nich slyšící hovoří.

Kromě tabuových témat je nutné zmínit také tzv. tabuová, tj. zjednodušeně řečeno sprostá slova. Může se zdát, že ani toto téma „nepatří“ do školní výuky, domníváme se však, že je tomu právě naopak. S vulgárními výrazy se totiž žáci setkávají jak v komunikaci slyšících, tak i ostatních neslyšících. Měli by proto být poučeni o tom, jaké výrazy jsou považovány za sprosté, a o tom, že je na místě je použít jen za velmi specifických okolností. Jen tak se dá předejít tomu, aby použili dané slovo ve zcela nevhodné situaci. Stejně tak je nezbytné upozorňovat žáky při výuce na dvojsmysly, konotace, přenesené významy slov atd., zejm. na ty, které se týkají tabuových témat (především sexuality), aby žáci věděli, že některé jinak neutrální výrazy mohou mít i např. sexuální význam, a uměli s nimi v komunikaci vhodně zacházet.

Musíme mít při tom na paměti to, že rodilý mluvčí relativně ochotně promine nerodilému mluvčímu neznalost v kompetenci jazykové (např. gramatické chyby), ale pokud nerodilý mluvčí, i zcela nevědomě, překročí pravidla toho, co je v jiné kultuře tabu, rodilý mluvčí jeho projev vyhodnotí jako zcela nepřijatelný, a komunikace tak selhává. Rodilý mluvčí pak nerodilého mluvčího hodnotí jako nevychovaného, neznalého, hloupého, příp. i perverzního. Je proto nutné obdobným nedorozuměním předcházet a žáky včas poučit.

6.4 Budování sociokulturní a sociolingvistické kompetence v českém jazyce u neslyšících žáků (témata a metodický postup)

Jak navazovat, vést a ukončovat hovor na libovolné téma, je žádoucí vyučovat vždy ve spojitosti se situacemi, do nichž se neslyšící žáci reálně budou dostávat. Vyjít můžeme ze seznamu témat, která vymezuje SERRJ pro výuku cizích jazyků (SERRJ, 2002, s. 54), resp. z referenčních popisů pro češtinu A1–B2. Musíme brát v potaz to, že se zaměřujeme na žáky, tedy ne na dospělé uživatele cizího jazyka (na něž jsou SERRJ a popisy češtiny zaměřeny především), a dále je třeba zohlednit to, že jde o neslyšící uživatele češtiny a zároveň Čechy, obyvatele České republiky. Výběr témat (konkrétně níže) bude ovlivňovat i to, že v porovnání se slyšícími žáky/studenty bude výuka cílena především na písemnou interakci v češtině.

110 Velké N zde zdůrazňuje pojetí skupiny neslyšících osob jako jazykové a kulturní menšiny. Její členové se identifikují se svou komunitou, a to zvl. prostřednictvím jazyka, sociálních a kulturních zvyklostí (srov. Lane, 2014 aj.).

V rámci každého tématu lze pracovat s modelovými komunikačními situacemi, s tzv. interakčními modely. **Interakční model** (srov. Čadská a kol., 2005, s. 116–120; Hádková – Línek – Vlasáková, 2005, s. 84–89; Holub a kol., 2005, s. 163–175; Šára a kol., 2001, s. 210–213) je zjednodušeně řečeno určitý sled obvyklých vět, které se střídají v rozhovoru dvou osob o určitém tématu. Lze si ho představit jako scénář, který se odehrává mezi herci – komunikačními partnery. Ti mezi sebou vedou dialog, v jehož průběhu střídají roli mluvčího a posluchače (střídají se tedy také v činnostech produktivních a receptivních). Jednoduchým interakčním modelem je například omluva následovaná přijetím omluvy: „*Promiňte.*“ – „*Nic se nestalo.*“ Podobu konkrétního interakčního modelu lze do určité míry předvídat, ačkoli to neznamená, že je neměnný – naopak jeho podoba se bude měnit (jednak v závislosti na obsahu dialogu, jednak např. v závislosti na vztahu konkrétních mluvčích – viz výše). Ve výuce však můžeme začínat velmi jednoduchými, prototypovými výpověďmi a se zvyšujícími se kompetencemi daného žáka v jazyce je prodlužovat, zpřesňovat, rozvíjet. Např. při omluvě lze postupovat od jednoduchého *Omlouvám se...* přes *Omlouvám se, že...* po *Omlouvám se Vám, že...* + zdůvodnění a přidat např. návrh řešení. Repertoár prostředků pro omluvu lze taktéž rozšiřovat (*omlouvám se, promiň/te, je mi líto, ...*). Zároveň je potřeba, aby byla komunikace skutečně interakcí – přidat „repliky“, kterými je vhodné na omluvu reagovat (*nic se nestalo; to je v pořádku* apod.).

Situace, v nichž budou neslyšící žáci potřebovat umět komunikovat s majoritní společností, můžeme rozdělit do čtyř oblastí – osobní, pracovní, veřejné a vzdělávací (SERRJ, 2002, s. 42–53).¹¹¹

6.4.1 Oblast osobní

V oblasti osobní se jedná o komunikaci s (často slyšící) rodinou a přáteli – konkrétně např. přání (k narozeninám, Vánocům...); gratulace (ke svatbě, promoci...); kondolence; žádost o ruku; psaní vzkazu, dopisu; pozvánky a odpovědi na ni; komunikace na sociálních sítích;¹¹² psaní inzerátu o koupi/prodeji/pohledávce apod. V každodenních situacích by také měli žáci rozumět pokynům, návodům, orientovat se v jazyce reklamy aj.

6.4.2 Oblast pracovní

V oblasti pracovní by žáci měli být poučeni o tom, jaký způsob komunikace a chování v zaměstnání je v české (slyšící) kultuře obvyklý, a tedy i očekávaný (např. co se v práci toleruje a co ne). Žáci by se měli učit napsat životopis; motivační dopis; najít si pracovní inzerát a odpovědět na něj, rozumět náplni práce a pracovním podmínkám; rozumět pracovní smlouvě; umět komunikovat při pracovním pohovoru (vč. poučení o tom, na co mohou a nesmějí být dotazováni apod.); učit se

111 Konkrétní materiály (formuláře, vzory aj.), s nimiž je možné ve výuce zaměřené na oblast sociokulturních a sociolingvistických kompetencí pracovat, jsou uvedeny v seznamu rozšiřující literatury v závěru kapitoly.

112 Komunikaci na sociálních sítích je potřeba věnovat velkou pozornost nejen po jazykové stránce, ale také v rámci mediální výchovy – jaké informace na sociálních sítích zveřejňovat, na co si dát pozor apod.

komunikovat na pracovišti (vědět, jak komunikovat s kolegy, s nadřízenými a podřízenými; vědět, jak a komu mohou nabídnout tykání, jak ho přijmout aj.).

6.4.3 Oblast veřejná

V oblasti veřejné, kdy budou přicházet do styku se zástupci veřejných institucí a poskytovatelů různých služeb, by se měli naučit zavolat si první pomoc, umět nahlásit trestný čin, umět vyplnit formuláře na úřadech, v bance, ve škole (resp. obecně v přihláškách), v hotelu, v e-shopu, u poskytovatele např. tlumočnických či přepisovatelských služeb; napsat stížnost (na úřad, na nekvalitní službu, na chování určité osoby, např. v pracovním kolektivu); napsat reklamaci; objednat zboží a zjistit potřebné informace o něm; komunikovat s lékařem o svém zdravotním stavu (popsat svůj stav, umět se zeptat na léčbu aj.); orientovat se v příbalových letácích léků, umět komunikovat v lékárně; napsat (obecně) slušnou omluvu či žádost a na něčí žádost či omluvu zdvořile odpovědět (přijmout ji či odmítnout); vybrat a zajistit si dovolenou (formulovat požadavky apod.).

6.4.4 Oblast vzdělávací

V oblasti vzdělávání by se kromě přihlášky měli žáci naučit napsat žádost o materiály, úkoly, o uvolnění aj. (a to jak z pozice své, tak do budoucna z potenciální pozice rodiče dítěte); měli by vědět, jak komunikovat ve školním prostředí – na koho se s čím v rámci školy obracet apod.¹¹³

Napříč všemi výše zmíněnými tématy nesmíme opomenout také to, že by se žáci měli umět uvést jako neslyšící, vysvětlit slyšícímu své komunikační potřeby, základní komunikační pravidla a příp. připravit slyšící stranu na přítomnost tlumočníka aj. Žáci by měli být také poučeni o tom, jaký průběh komunikace pravděpodobně bude očekávat slyšící komunikační partner a kde může docházet k eventuálním nedorozuměním (ve verbální i neverbální komunikaci), aby byli žáci připraveni těmto nedorozuměním předcházet.

113 V souvislosti se vzděláváním je nutné mít na paměti, že neslyšící, zejm. pokud jsou vzděláváni ve školách zřízených podle paragrafu 16, odst. 9 školského zákona (školy pro neslyšící apod.), mají jiné zkušenosti se vzdělávací soustavou, podobou výuky (ve školách pro neslyšící bývá ve třídách málo žáků, asistent pedagoga...), mnoho z nich považuje za automatickou přítomnost internátu při škole, odklad zahájení školní docházky, desetiletou docházku na základní školu apod. Je proto úkolem vyučujících přiblížit žákům (např. i ve výchově k občanství) vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu, jednak proto, že by tyto znalosti měly být součástí všeobecného vzdělání, jednak proto, aby systému žáci rozuměli a uměli v něm obstát, jak již bylo zmíněno výše, za sebe i z pozice rodiče (velká část neslyšících rodičů má slyšící děti).



Závěrečná doporučení

- Předjímáme nejméně frekventovanější komunikační situace, do nichž se neslyšící v roli komunikačního partnera může dostat, a připravujeme na ně žáky tak, aby v nich mohli být komunikačně úspěšní.
- Při výuce pracujeme s interakčními modely – postupně rozšiřujeme jejich repertoár i náročnost.
- Zohledňujeme reálnou podobu komunikace – efektivně využíváme moderní technologie, zejm. chat, psaní e-mailů, SMS zpráv apod.
- Při výuce klademe důraz na zdvořilostní pravidla v písemné komunikaci (oslovování, pozdravy, tykání, vykání) – v komunikaci by měla být jasně patrná sociální role, kterou žák (resp. obecně mluvčí) v dané situaci zaujímá ke komunikačnímu partnerovi (osoba známá vs. neznámá, poskytovatel služby vs. klient, soukromá osoba vs. úředník/lékař aj.), a také jaký postoj k němu mluvčí zaujímá (neutrálnost vztahu, formálnost, rovnost, sympatie aj.).
- Vedeme žáky k tomu, aby dokázali rozlišovat mezi informacemi soukromými a veřejnými (např. o čem je tabu mluvit).
- Osvojování sociokulturních kompetencí se věnujeme v jazykových i nejjazykových předmětech.



Rozšiřující literatura

Bischofová, J. – Hrdlička, M. (2007): *Sociokulturní minimum pro azylanty*. Praha: MŠMT – SOZE.

Bozděchová, I. (2012): *Korespondence v češtině: příručka pro cizince*. Praha: Karolinum.

Europass – Motivační dopis [online]. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: <https://europass.cedefop.europa.eu/editors/cs/cl/compose>.

Europass – Životopis [online]. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: <http://www.europass.cz/co-je-europass/zivotopis/>.

Hasil, J. (2008): Reálie versus sociokulturní kompetence. In: *Sociokulturní kompetence ve výuce cizích jazyků (a češtiny pro cizince)*. Sborník z mezinárodního semináře [online], Praha: ÚJOP UK, s. 36–39. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z:

http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/konference/UJOP_2008_konference_sbornik.pdf.

Hibbs, B. (2016): Developing Students' Intercultural Competence through Children's and Adolescent Literature. *Studie z aplikované lingvistiky* [online], 7, 2, s. 7–19. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: https://sites.ff.cuni.cz/studiezaplikovanelingvistiky/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/brian_hibbs_7-19.pdf.

Hrdlička, M. (2009): Řečové (i společenské) chování a výuka češtiny pro cizince. In: Uličný, O. (ed.) *EUROLINGUA & EUROLITTERARIA* [online]. Liberec: TUL, s. 181–185. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: https://kcl.fp.tul.cz/images/dokumenty/sborniky/209_Eurolingua_2009.pdf.

Hříbková, R. (ed.) (2002): *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků*. Sborník příspěvků ze semináře členů kateder cizích jazyků konaného dne 30. listopadu 2000 na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě. Praha: PedF UK.

Kamenová, A. (2017): *Sociokulturní kompetence a jazykové vyučování studentů programu Erasmus* [online]. Diplomová práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/165719/?lang=en>.

Komorná, M. (2008): Sociolingvistické a pragmatické aspekty výuky češtiny jako cizího jazyka pro české neslyšící. *Info-Zpravodaj* [online], 16, 2, s. 16–18. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/537-sociolingvisticke-a-pragmaticke-aspekty-vyuky-cestiny-jako-ciziho-jazyka>.

Kraus, J. (2005): *Písemnosti v našem životě*. Praha: Fortuna.

Masopustová, L. – Kosková, H. – Horvátová, L. – Vodňanská, Z. (2007): *Jak žít česky v Česku* [online]. Praha: Step by Step. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: <http://www.sbscr.cz/old/dokumenty/6ccc2a83d0ae4de9cfce88c820f54173.pdf>.

Mašín, J. (2015): *Lingvistická pragmatika ve výuce češtiny jako cizího jazyka* [online]. Disertační práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/101801/>.

Modelové situace [online]. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: https://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/index.php?p=modelove-situace&hl=cs_CZ.

Objednat tlumočení. Centrum zprostředkování tlumočení neslyšícím [online]. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: <https://cztn.cz/objednavani-tlumoceni/objednat-tlumoceni/>.

Objednávka simultánního přepisu [online]. [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: <https://www.cun.cz/socialni-sluzby/simultanni-prepis/objednavka-simultanniho-prepisu/>.

Procházková, P. (2010): *Sociokulturní minimum pro malé cizince* [online]. Kolín: Nebelvír, o.p.s. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/sociokulturni-minimum-pro-male-cizince>.

Projekt tísňové linky pro neslyšící – SMS 603 111 158 [online]. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: <http://www.policie.cz/clanek/projekt-tisnove-linky-pro-neslyscici-sms-603-111-158-926967.aspx>.

Seznam použité literatury

Bímová, P. – Macurová, A. (2001): Poznáváme český znakový jazyk II. (Slovesa a jejich typy). *Speciální pedagogika* [online], 11, 5, s. 285–304. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/670>.

Boccou Kestřánková, M. (2016): Postavení obecné češtiny ve výuce češtiny pro cizince. *Studie z aplikované lingvistiky* [online], 7, 2, s. 72–85. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: https://sites.ff.cuni.cz/studiezaplikovanelingvistiky/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/marie_boccou_kestrankova_72-85.pdf.

Boccou Kestřánková, M. – Štěpánková, D. – Vodičková, K. (2017): *Čeština pro cizince: Úroveň A1 a A2*. Brno: Edika.

Boccou Kestřánková, M. - Vodičková, K. (2019): Dovednost Čtení s porozuměním a Psaní pro úrovně A1–B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky pro žáky-cizince. *Metodický portál: Články* [online]. [cit. 2019-10-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/22243/DOVEDNOST-CTENI-S-POROZUMENIM-A-PSANI-PRO-UROVNE-A1-B2-PODLE-SPOLECNEHO-EVROPSKEHO-REFERENCNIHO-RAMCE-PRO-JAZYKY-PRO-ZAKY-CIZINCE.html/?nahled=1>.

(CEFR) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* [online] (2018). Strasbourg: Council of Europe. [cit. 2019-02-09]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

Cícha Hronová, A. – Štindlová, B. (2011a): *Učíme se (nejen) česky. Učebnice češtiny pro neslyšící děti*. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené – Jazykové centrum Ulita.

Cícha Hronová, A. – Štindlová, B. (2011b): *Učíme se (nejen) česky. Učebnice češtiny pro neslyšící děti – Manuál pro učitele a rodiče*. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené – Jazykové centrum Ulita.

Cícha Hronová, A. – Zbořilová, R. (eds.) (2011): *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník. Soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagogy* [online]. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené – Jazykové centrum Ulita. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=x1Xp_ZTAz1wC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

Cvrček, V. a kol. (2010): *Mluvnice současné češtiny 1. Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum.

Čadská, M. – Bidlas, V. – Confortiová, H. – Turzíková, M. (2005): *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2* [online]. Praha: MŠMT – Tauris. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/cestinaa2.pdf>.

Čechová, M. (1999): *Vyjadřování prostorových vztahů v psané češtině neslyšících*. Diplomová práce. Praha: FF UK.

Čermák, F. (2004): *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*. Praha: Univerzita Karlova.

Český národní korpus [online] (2016–2019). [cit. 2019-02-21]. Dostupné z: <https://www.korpus.cz/>.

Čížková, K. (2010): *Osobní zájmena v psané češtině neslyšících* [online]. Bakalářská práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-05-23]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/56534>.

Digitální repozitář Univerzity Karlovy [online]. [cit. 2019-02-18]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/>.

DSpace Repozitory [online]. [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: <http://dspace.spe-cpeda.cz/>.

Fraser, B. (1990): Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics* [online], 14, s. 219–236. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: https://rodas5.us.es/file/01a11452-5a1f-44f8-9023-5169c6dc03de/1/fraser_wimba_SCORM.zip/files/fraser.pdf.

Fuková, V. (2010): *Úpravy beletristických textů pro neslyšící dětské čtenáře* [online]. Bakalářská práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/68883>.

Hádková, M. – Línek, J. – Vlasáková, K. (2005): *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1* [online]. Praha: MŠMT – Tauris. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/cestinaa1.pdf>.

Hendrich, J. a kol. (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Hladka, Z. (2005): *Čeština v současné soukromé korespondenci*. Brno: Masarykova univerzita.

Hlavenka, J. (2002): *Používáme, využíváme [a zneužíváme] e-mail*. Praha: Computer Press.

Holá, L. (2005): Zprostředkující (mediační) jazyk v hodinách češtiny pro cizince – ano, či ne? In: Čemusová, J. – Holá, L. – Ryndová, J. (ed.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČJ) 2003–2005*. Praha: Akropolis, s. 33–38.

Holub, J. – Adamovičová, A. – Bischofová, J. – Cvejnová, J. – Gladková, H. – Hasil, J. – Hrdlička, M. – Mareš, P. – Nekvapil, J. – Palková, Z. – Šára, M. (2005): *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2* [online]. Praha: MŠMT – Tauris. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/cestinab2.pdf>.

Hrbáček, J. (1994): *Úvod do studia českého jazyka*. Praha: Univerzita Karlova.

Hrdlička, M. (2009): *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum.

Hrdlička, M. (2010). K otázce mediačního jazyka ve výuce češtiny pro cizince. *Bohemistika* [online], 3, s. 217–223. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: <http://bohemistika.pl/artykuly/2010/Hrdlicka.pdf>.

Hrdlička, M. – Slezáková, M. (2007): *Nízkoprahové kursy češtiny pro cizince – příručka* [online]. Praha: AUČCJ – CIC – Člověk v tísni. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: <http://www.kurzycestinyprocizince.cz/cs/materialy-ke-stazeni.html>.

Hronová, A. (2002): Poznáváme český znakový jazyk III. (Tvoření tázacích vět). *Speciální pedagogika* [online], 12, 2, s. 113–123. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/702>.

Hudáková, A. (2009): *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu* [online]. Disertační práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-04-11]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/75003/>.

Choděra, R. (2013): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.

Jandova, E. a kol. (2006): *Čeština na WWW chatu*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Janíková, V. (2008): *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: PedF MU.

Karlík, P. – Nekula, M. – Rusínová, Z. a kol. (1995): *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Komorná, M. (2008): *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.

Kováčová, T. – Kuchařová, L. (2005): Využití prostoru v českém znakovém jazyce. In: Kuchařová L. (ed.) *Jazyk neslyšících* [online]. Praha: ÚČJTK FF UK, s. 52–61. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: http://ruce.cz/clanky/_588.pdf.

Krashen, S. D. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73, s. 440–464.

- Kuchařová, L. (2005): Ikoničnost v českém znakovém jazyce. In: Kuchařová, L. (ed.) *Jazyk neslyšících* [online]. Praha: ÚČJTK FF UK, s. 42–46. [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: http://ruce.cz/clanky/_588.pdf.
- Lane, H. (2014): *Pod maskou benevolence: Zneschopňování neslyšící komunity*. Praha: Karolinum.
- Lotko, E. (1999): *Slovník lingvistických termínů pro filology*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Macurová, A. (1994): Náš – jejich jazyk a naše vzájemná komunikace. *Naše řeč* [online], 77, s. 44–50. [cit. 2019-05-27]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7172>.
- Macurová, A. (1995): ...protože já bavím spolu vypravovat (Komunikace v dopisech českých neslyšících). *Slovo a slovesnost* [online], 56, s. 23–33. [cit. 2019-05-27]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3611>.
- Macurová, A. (1997): Komunikace neslyšících: Možnosti, které čekají. In: *Štylistika neverbálnej komunikácie* [online]. Bratislava: PedF UK, s. 137–142. [cit. 2019-05-27]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/13-komunikace-neslysicich-moznosti-ktere-cekaji>.
- Macurová, A. (1998a): Naše řeč? *Naše řeč* [online], 81, 4, s. 179–188. [cit. 2019-02-07]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7457>.
- Macurová A. (1998b): Nová slova já neznám. Slovo (a jazyk) v dopisech neslyšících Čechů. *Čeština doma a ve světě* [online], 6, 1998, s. 109–112. [cit. 2019-05-27]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/21-nova-slova-ja-neznam>.
- Macurová, A. (1998c): *Umíme číst a psát česky: učebnice češtiny pro neslyšící*. Praha: Divus.
- Macurová, A. (1999): Předpoklady čtení. In: Bradáčová, Z. (ed.) *Četba sluchově postižených: sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II, konaného dne 27. 11. 1999 v areálu FRPSP v Praze 5 – Stodůlkách*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, s. 35–42.
- Macurová, A. (2001a): Jazyk a hluchota. *Slovo a slovesnost* [online], 62, 2, s. 92–104. [cit. 2019-02-19]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=4006>.
- Macurová, A. (2001b): Poznáváme český znakový jazyk (Úvodní poznámky). *Speciální pedagogika* [online], 11, 2, s. 69–75. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/621>.
- Macurová, A. (2003): Poznáváme český znakový jazyk IV. (Vyjadřování času). *Speciální pedagogika* [online], 13, 2, s. 89–98. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/473>.

Macurová, A. (2006a): Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a psaná čeština. In: *Vzdělávání sluchově postižených* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-05-27]. Dostupné z:

<http://ruce.cz/clanky/718-jazyky-v-komunikaci-ceskych-neslysicich-cesky-znakovy-jazyk-a-psana-cestina>.

Macurová, A. (2006b): Komunikace, psaná čeština a čeští neslyšící. Problémy interkulturního porozumění [online]. [cit. 2019-05-27]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/63-komunikace-psana-cestina-a-cesti-neslysici>.

Macurová, A. (2011a): Na výuku psané češtiny u neslyšících (i) kontrastivně? [online]. In: Cícha Hronová, A. – Zbořilová, R. (eds.) *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník. Soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagogy* [online]. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené – Jazykové centrum Ulita, s. 15–19. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/472472/mod_resource/content/1/sbornik_ulita%20%281%29.pdf.

Macurová, A. (2011b): Směřování k typologii znakových jazyků. *Speciální pedagogika* [online], 21, 1, s. 1–7. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/194>.

Macurová, A. (2017): Znakový jazyk. In: Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J. (eds.) *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/ZNAKOV%C3%9D%20JAZYK>.

Macurová, A. – Hánková, D. (2011): Chyby v psané češtině českých neslyšících. *Speciální pedagogika* [online], 21, 3, s. 178–190. [cit. 2019-05-23]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/229>.

Motejzíková, J. (2007): *Simultánnost v českém znakovém jazyce* [online]. Diplomová práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/27866/>.

Nedbalová, Ž. (2016): *Vyjadřování příčiny a důsledku v psané češtině českých neslyšících* [online]. Diplomová práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/151506/>.

Nedbalová, Ž. (2018): *Tabu a eufemizace v komunikaci českých Neslyšících* [online]. Bakalářská práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/191174/>.

Nekula, M. (2017a): Koherence. In: Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J. (eds.) *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita. [cit. 2019-02-07]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KOHERENCE>.

Nekula, M. (2017b): Koheze. In: Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J. (eds.) *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita. [cit. 2019-02-07]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KOHEZE>.

Panevová, J. (2017): Koreference. In: Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J. (eds.) *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita. [cit. 2019-02-07]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KOREFERENCE>.

Petráňová, R. (ed.) (2011): Čtení nás baví: úvod do literatury pro žáky ZŠ pro sluchově postižené. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené – Jazykové centrum Ulita.

Petráňová, R. (ed.) (2014): Čtení nás baví II. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené – Ulicentrum.

Racková, M. (1996): *České sloveso v psaných projevech českých neslyšících*. Diplomová práce. Praha: FF UK.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (platnost od 1. 9. 2017) [online] (2017). Praha: NÚV. [cit. 2019-02-06]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf.

Referenční úrovně pro češtinu jako cizí jazyk (A1, A2, B2) [online]. [cit. 2019-02-21]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-ces-tinu-jako-cizi-jazyk?highlightWords=popisy+referen%C4%8Dn%C3%ADch+%C3%BArovn%C3%AD>.

Repozitář závěrečných prací [online]. [cit. 2019-02-18]. Dostupné z: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/search/?tab_searchas=basic&lang=cs.

Richterová, K. (2009): *Vyjádřování času v psané češtině českých neslyšících* [online]. Diplomová práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/72248/?lang=cs>.

Šebesta, K. (1999): *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.

Šebestová, S. – Najvar, P. – Janík, T. (2011): Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně anebo v integraci. *Pedagogická orientace* [online], 21, 3, s. 322–348. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1244>.

Šebková, H. (2005): *Mimika v českém znakovém jazyce*. In: Kuchařová L. (ed.) *Jazyk neslyšících* [online]. Praha: ÚČJTK FF UK, s. 47–51. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: http://ruce.cz/clanky/_588.pdf.

Šebková, H. (2008): *Psaná čeština českých neslyšících v internetové komunikaci* [online]. Diplomová práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/52106/>.

Servusová, J. (2008): *Kontrastivní lingvistika – český jazyk x český znakový jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.

Skalička, V. (1951): *Typ češtiny*. Praha: Slovanské nakladatelství.

Specifikace pro zkoušku z českých reálií [online]. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: http://obcanstvi.cestina-pro-cizince.cz/index.php?p=specifikace-pro-zkousku-z-ceskych-realii&hl=cs_CZ.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je využíváme a jak v jazycích hodnotíme [online] (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2019-02-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.

Strejcová, P. (2012): *Signální gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka* [online]. Diplomová práce. Plzeň: FPE ZČU. [cit. 2019-02-07]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/content/signalni-gramatika-vuuka-cestiny-jako-ciziho-jazyka>.

Strnadová, V. (2008): *Specifické neverbální projevy neslyšících lidí*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.

Šára, M. – Bischofová, J. – Confortiová, H. – Cvejnová, J. – Čadská, M. – Holub, J. – Lanski, L. – Palková, Z. – Turzíková, M. (2001): *Prahová úroveň – Čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg: Council of Europe, s. 210–213.

Šindelářová, J. – Škodová, S. (2013): *Čeština jako cílový jazyk (1. díl). Metodika pro výuku osob (dětí do 15 let) s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany* [online]. Praha. [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/cjm_28032014/METODIKA_PRO_DETI_final_po_vsech_korekturach.pdf.

Škodová, S. (2015): *Gramatika ve výuce češtiny jako cizího jazyka z pohledu moderních lingvistických přístupů*. In: Dvořáková, G. – Houžvička, J. (eds.) *Gramatika ve výuce a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)* [online]. Praha: ÚJOP UK, s. 182–197. [cit. 2019-05-15]. Dostupné z:

http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/konference/UJOP_2015_konference_sbornik.pdf.

Šůchová, L. – Nováková, R. (2008): *Slovosled a střídání rolí v českém znakovém jazyce – praktická cvičení* [DVD]. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.

Thornbury, S. (2005): *How To Teach Speaking*. Pearson Education Limited.

Tikovská, L. – Kuchařová, L. (2005): Typy sloves v českém znakovém jazyce. In: Kuchařová L. (ed.) *Jazyk neslyšících* [online]. Praha: ÚČJTK FF UK, s. 62–68. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: http://ruce.cz/clanky/_588.pdf.

Třísková, P. (2018): *Ikonicita ve slovní zásobě znakových jazyků* [online]. Bakalářská práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/165422/?lang=cs>.

Tvořivá škola [online]. [cit. 2019-02-21]. Dostupné z: <https://www.tvorivaskola.cz/tvoriva-skola-cteni-a-psani-s-porozumenim/s11>.

Tvořivá škola – české činnostní učení [online]. [cit. 2019-05-23]. Dostupné z: <https://www.tvorivaskola.cz/tvorivaskola-ceske-cinnostni-uceni/t1002>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Znění účinné od 1. 1. 2018 [online]. [cit. 2019-05-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>.

Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk, 1. část [online] (2018). Praha: NÚV. [cit. 2019-05-27]. Dostupné z:

<https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=83791&view=14026>.

Wagnerová, J. (2008): *Kategorie rodu v češtině českých neslyšících* [online]. Diplomová práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/61208/>.

Whitcroft, L. (2011): *Grafické organizátory* [online]. [cit. 2019-04-11]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/graficky-organizator>.

Ziebikerová, W. (2009): *Interference z českého znakového jazyka do psané češtiny českých neslyšících* [online]. Bakalářská práce. Praha: FF UK. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/68894/>.

Zýková, M. (1997): Sloveso v psané češtině české neslyšící mládeže. *Speciální pedagogika* [online], 7, 3, s. 16–25. [cit. 2019-05-27]. Dostupné z:

dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/984/16-28.pdf?sequence=1.



VÝUKA ČESKÉHO JAZYKA PRO ŽÁKY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

—
ČEŠTINA
JAKO
DRUHÝ JAZYK

2. část

METODICKÁ PODPORA PRO UČITELE

**Tým pracovníků sestavil a odborné práce
na publikaci garantoval:** Mgr. Petr Vysuček

Recenzovaly:

prof. PhDr. Alena Macurová, CSc.
Mgr. Svatava Škodová, Ph.D

Text: Anna Cíchová Hronová, Marie Boccou Kestřánková, Marie
Komorná, Žofie Nedbalová, Hana Prokšová, Barbora Štindlová,
Kateřina Vodičková

Editorské práce: Anna Cíchová Hronová, Radka Zbořilová

Konzultant: Mgr. Jitka Schormová

Grafická úprava a sazba: Hedvika Marešová, Petr Mareš

Ilustrace: Freepik

Řešitelé úkolu NÚV „Vzdělávání žáků se sluchovým postižením
v předškolním, základním a středním vzdělávání“:

Renata Votavová, Lenka Perglová, Marek Drahovzal

Náklad: 100 kusů

ISBN 978-80-7481-241-5

Vydal Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení
a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
Weilova 1271/6, 102 00 Praha 10

Praha 2019
První vydání