čeština doma a ve světě

ROČNÍK X

ÚSTAV
ČESKÉHO
JAZYKA
A TEORIE
KOMUNIKACE
FILOZOFICKÉ
FAKULTY
UNIVERZITY
KARLOVY

Vydává čtyřikrát ročně
Filozofická fakulta UK v Praze, Centrum DeskTop publishing
(technické zpracování Drahomíra Marešová)
v nákladu 400 výtisků

Redakční rada:
Jaroslav Bartošek, František Fröhlich, Milan Jelínek,
Zdena Palková, Vladimír Smetáček, Alexandr Stich,
Dušan Šlosar, Ivan Vyskočil, Jiří Žáček

Redigují členové Ústavu českého jazyka a teorie komunikace FF UK:
ROBERT ADAM (výkonný redaktor), Ivana Bozděchová, Dagmar Čapková,
Eva Hošnová, ANDREA HUDÁKOVÁ (redaktorka čísla), Karel Kučera,
Alena Macurová, Petr Mareš, Iva Nebeská, Marie Poláková, Jiří Rejzek,
Lucie Saicová Římalová, Karel Šebesta, Jasňa Šlédrová,
OLDŘICH ULIČNÝ (vedoucí redaktor), Irena Vaňková

Ilustrace Radka Faltínová

Grafické zpracování Peter Balhar

Adresa redakce:
ÚČJTK FF UK, nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1
Telefon: 221 619 210

ISSN 1210-9339

Cena výtisku je 60 Kč + 5% DPH

Objednávky vyřizuje
ediční oddělení FF UK, nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1,
tel. 221 619 298

Podávání novinových zásilek povolila
Česká pošta, s. p., odštěpný závod Praha,
čj. nov. 5423/95 ze dne 26. 9. 1995

Toto dvojčíslo ČDS vzniklo s přispěním grantu GA UK č. 262/2000
Adresát: jazyk, text, komunikace
(hl. řešitel P. Mareš, spoluřešitelky A. Hudáková, A. Macurová).

Obrázky z Holandska

Když čekáte miminko, je to, jako kdybyste si plánovali pohádkovou dovolenou – třeba do Itálie. Nakoupíte si spoustu průvodců a děláte si velkolepé plány. Řím. Koloseum. Michelangelův David. Gondoly v Benátkách. Učíte se užitečná italská slovíčka a fráze. Je to nadmíru dobrodružné.

Po mnohaměsíčním čekání konečně nastává den D. Sbalili jste si zavazadla a odlétáte. Za několik hodin letadlo přistává. Přichází letuška a říká: „Vítejte v Holandsku!"

„Holandsko?!?" vykřiknete. „Co tím myslíte, Holandsko? Já jsem se přihlásil do Itálie! Mám tedy být v Itálii! Celý život sním o cestě do Itálie!"

Ale jaksi došlo ke změně letového plánu. Letadlo přistálo v Holandsku a vy tu zkrátka musíte zůstat.

Podstatné je, že jste se neocitli na nějakém hrůzostrašném, nechutném, slizkém místě, v zemi sužované morem a dalšími nemocemi. Je to zkrátka jen jiné místo.

Musíte jít ven a koupit si nové průvodce. A také se musíte učit úplně nový jazyk. A také se zaručeně setkáte s novými lidmi, které byste jinak nepotkali.

Je to prostě jiné místo. Možná méně vitální než Itálie, možná méně dekorativní. Ale po nějakém čase se rozkoukáte, začnete nabírat dech a rozhlížet se kolem a rozpomenete se, že Holandsko je země tulipánů a taky že tu žil Rembrandt.[1]

Vítejte v Holandsku!

[1] OGDEN, P. W. *The Silent Garden. Raising Your Deaf Child.* Washington, D. C.: Gallaudet University Press, 1996, s. 12. Překlad Andrea Hudáková.

Vítejte ve světě Neslyšících!

Milí čtenáři,

představte si prosím na pár minut, že všichni důvěrně známe život v Itálii, každou další kulturu poměřujeme italskými památkami a každý nový jazyk srovnáváme s dokonalostí latiny či zvukomalebností italštiny. To je náš svět, svět slyšících. Jsme na něj zvyklí a připadá nám jediný možný.

A teď Holandsko a Holanďané! Holandsko je úplně jiné než Itálie. Má odlišné podnebí, odlišnou přírodu, odlišnou kulturu, odlišný jazyk, odlišné zvyky, odlišné památky, odlišný humor! Je to vše horší? Ne, je to jen jiné, je to prostě holandské. Pro většinu z nás je stejně tak jiný, možná překvapivý, možná nepochopitelný, možná trochu tajemný a zvláštní, v každém případě však specifický **svět Neslyšících**.

Není v našich silách přinést Vám na pár stranách jednoho časopisu kompletního průvodce světem českých Neslyšících. Můžeme Vám však trochu přiblížit jejich život dnes i v historii, můžeme Vám přinést mozaiku složenou převážně z příspěvků studentů a učitelů oboru Čeština v komunikaci neslyšících[1].

Přijměte prosím naše **obrázky z Holandska**.

Andrea Hudáková

[1] Příspěvky neslyšících, nedoslýchavých nebo ohluchlých autorů jsou záměrně ponechány bez redakční úpravy, aby si čtenář mohl lépe představit, jak někteří čeští neslyšící píší česky. Všechny tyto příspěvky jsou označeny ikonkou ruky za jménem autora. Podrobněji o češtině českých neslyšících viz zejména články v oddíle JAZYK ČESKÝ – JAZYK MŮJ?

Ano, nebo ne?[1]

1. Český znakový jazyk je vizualizovaná čeština.
2. Jestliže dítě komunikuje českým znakovým jazykem, už se nikdy nenaučí český jazyk.
3. Jestliže neslyšící člověk nerozumí mému mluvení, napíšu mu to, on tomu bude dobře rozumět.
4. Když chceme vědět, jestli nám odezírající člověk rozuměl, zeptáme se ho: „Rozuměl jsi?"
5. Lze zároveň mluvit (čeština) a ukazovat (znakový jazyk).
6. Neslyšící děti musí mít ve školách redukované osnovy, protože stejné osnovy, jako mají ostatní děti, by nezvládly.
7. Neslyšící lidé nejsou vzhledem ke své hluchotě schopni naučit se číst a psát česky.
8. Neslyšící lidé nemohou dosahovat vyššího vzdělání.
9. Neslyšící lidé nemohou mít abstraktní myšlení.
10. Neslyšící lidé nemohou poslouchat hudbu a rádio, proto hodně čtou.
11. Neslyšící lidé umějí odezírat lépe než slyšící.
12. Od narození neslyšící děti se mohou učit jazyk odezíráním.
13. Odezírání je plnohodnotnou náhradou slyšení.
14. Odezírání se lze naučit.
15. Špatné výsledky neslyšících žáků v percepci a reprodukci českého psaného textu jsou způsobeny jejich hluchotou / sluchovou vadou.
16. Tlumočník pro neslyšící klienty (tlumočník z mluvené češtiny do českého znakového jazyka a naopak) musí být zároveň tak trochu i „učitelem" svého neslyšícího klienta, měl by mu radit a pomáhat.
17. Velmi pomalá výslovnost usnadňuje odezírání.
18. Znakový jazyk je mezinárodní.
19. Znakový jazyk nemá gramatiku.
20. Znakový jazyk se dítě naučí samo od sebe, popř. samo v kolektivu ostatních dětí.

[1] Pro začátek malý „diagnostický test". Řešení najdete na konci časopisu v oddíle *Nerozuměli jste některému termínu nebo zkratce?*

Čeština v komunikaci neslyšících aneb Kdo (skoro) celé toto číslo ČDS napsal?

Co je *Čeština v komunikaci neslyšících (CNES)* v *Ústavu českého jazyka a teorie komunikace* na *Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze*?

V roce 1993 přišel návrh z *Institutu pro neslyšící v Berouně*, od *PaedDr. Miloně Potměšila, Ph.D.*, ke **zkoumání českého znakového jazyka**.

V roce 1994 vznikly **první videozáznamy, kde byli zachyceni neslyšící při komunikaci českým znakovým jazykem**. Neslyšící však neměli pozitivní vztah k svému jazyku, styděli se ukazovat, mysleli si, že jejich znakový jazyk je méněcenný, že se nemůže vyrovnat jazyku mluvenému. Bylo tedy nutné tyto bariéry odstranit, bylo potřeba dodat neslyšícím sebedůvěru a především jim ukázat, že jejich jazyk je přirozený, plnohodnotný, že MAJÍ JAZYK.

V roce 1996 byl **na Filozofické fakultě** otevřen tzv. **mezioborový doplněk**, který byl určen pouze studentům jednooborového studia *českého jazyka*. Tito studenti měli mimo jiné **šest hodin týdně** výuku, která zahrnovala *Český znakový jazyk*, *Dějiny hluchoty*, *Současné problémy české komunity neslyšících* a další. Studenti měli odpuštěny některé zkoušky z českého jazyka a místo nich měli tento mezioborový doplněk.

Současně pracovala *prof. PhDr. Alena Macurová, CSc.* na tom, aby vznikl nový, akreditovaný obor – *Čeština v komunikaci neslyšících*. Byly podány návrhy a žádosti na *rektorát Univerzity Karlovy*, na *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR*. **Na konci roku 1997 byla oboru dána akreditace**, začalo se s přípravou přijímacích zkoušek, aby od následujícího školního roku mohli být přijati studenti na tento obor.

V roce 1998 byl tedy **obor *Čeština v komunikaci neslyšících* otevřen**, a to jak ve formě bakalářské, tak ve formě magisterské. Forma **bakalářská** se studovala **čtyři roky, magisterská pět let. Magisterská forma je pouze ve spojení s oborem Český jazyk a literatura.**

Bakalářský obor byl otevřen i pro neslyšící a nedoslýchavé studenty. Bylo jich přijato **deset + tři slyšící studenti**. Nyní už je ale studujících studentů méně, bakalářskou formu studuje sedm studentů s vadou sluchu a tři slyšící studenti. **Formu magisterskou (ČJL + CNES) studuje osm slyšících studentů.** Metoda vzdělávání – s pomocí **tlumočníka českého znakového jazyka**

(*Gabriela Houdková, Bc. Naděžda Dingová, Bc. Jiří Janeček*), který zprostředkovává informace – je metoda rovnocenná pro neslyšící i slyšící. Předmět *Doplňková čeština pro neslyšící Mgr. Andrea Hudáková* vyučuje v českém znakovém jazyce, a tím předává neslyšícím informace přímo, v jejich mateřském jazyce. Metoda je stejná jako pro slyšící, stejná úroveň (někteří neslyšící na střední škole byli zvyklí na jinou metodu, než měli slyšící).

Od školního roku 2000/2001 byl přijat na bakalářskou formu **další ročník neslyšících a nedoslýchavých studentů (pět studentů) + slyšící studenti**, ale ten se již studuje jen **tři roky**, jako ostatní bakalářské obory.

Byla také vydána **nová akreditace** a byl podán návrh na **nový studijní plán** (více výuky *Českého znakového jazyka*, jiné uspořádání předmětu *Sociolingvistika, Gramatika ČZJ* atd.).

Cílem oboru je **zvyšovat vědomí o hodnotě neslyšící komunity** („jsem sice neslyšící, ale jsem především ČLOVĚK, mám jazyk!"), **poskytnout neslyšícím, nedoslýchavým a ohluchlým lidem vysokoškolské vzdělání, aby mohli působit na další generace neslyšících** a také na to, **aby slyšící komunita začala zaujímat jiný postoj, než který zaujímá speciální pedagogika (pomáhání neslyšícím, hledání náhrad, jak mluvit, ...). Je důležité ukázat, že mezi neslyšícími a slyšícími je rovnoprávnost!**

Pavla Novotná

ABYCH ROZUMĚL, MUSÍM JAZYK VIDĚT

Jazyk znakový – jazyk přirozený

Informace, že znakový jazyk je jazyk, a to jazyk přirozený, byla jednou z prvních informací, kterých se mi na počátku studia *Češtiny v komunikaci neslyšících* dostalo. Jak jsem si záhy uvědomila, přijetí tohoto faktu se stalo základní podmínkou pro veškerou mou následující činnost v dané oblasti. Kdybych znakový jazyk považovala za jakousi soustavu nahodilých gest bez gramatiky, jak se ostatně ještě dnes v „odborných" kruzích nezřídka děje, nikdy bych patřičně nedocenila jeho mimořádné vyjadřovací schopnosti, výrazové bohatství a lehkost, s jakou překonává bariéry mezi lidmi, nikdy bych nepronikla do fascinujícího světa Neslyšících.

Zatímco v **USA**, kde existuje **tradice výzkumu (amerického) znakového jazyka od roku 1960**, se lingvisté zabývají detailní analýzou gramatických významů, jež jsou v americkém znakovém jazyce neseny např. pohyby obočí, **u nás stále ještě zápasíme o status českého znakového jazyka jakožto jazyka**. I když legislativně byl český znakový jazyk (ČZJ) za jazyk uznán *Zákonem o znakové řeči a změně dalších zákonů* č. 155/1998 Sb., v praxi se ukazuje, že **naprostá většina slyšící populace volně zaměňuje ČZJ s pantomimou nebo ho považuje za vizualizovanou formu češtiny**, neboli – řečeno lingvistickou terminologií – ztotožňuje český znakový jazyk se znakovanou češtinou. V pozadí obou názorů stojí přesvědčení (ať už vědomé, či nevědomé), že znakový jazyk není přirozený a plnohodnotný komunikační systém. Výsledky dlouholetých zahraničních výzkumů (a konečně i výsledky výzkumu našeho, byť zahájeného teprve v roce 1993) však ukazují pravý opak: znakový jazyk se v jejich světle jeví jako skutečný jazyk se všemi základními jazykovými atributy. Uveďme si tedy nyní některé skutečnosti, které nám dovolují tvrdit, že **znakový jazyk JE jazyk**.

První lingvistická analýza znakového jazyka pochází z pera Američana Williama C. Stokoeho, který v roce 1960 publikoval svou práci *Sign Language Structure*. Jedním z jeho zásadních počinů, které odstartovaly lingvistické otázky

kolem znakových jazyků, bylo **odlišení gesta a znaku**. Stokoe ukázal, že **na rozdíl od gesta lze znak analyzovat na menší jednotky – komponenty znaku**. V jeho koncepci se každý znak skládá ze tří simultánně vystupujících komponentů: ***umístění v prostoru*** (TAB), ***tvaru ruky*** (DEZ) a ***pohybu ruky v prostoru*** (SIG). V každém konkrétním znakovém jazyce jsou tyto komponenty realizovány **kvalitativně vymezeným a kvantitativně omezeným souborem prvků, který je srovnatelný se souborem fonémů v mluvených jazycích**. Možnost rozložit nejmenší jednotky znakového jazyka nesoucí význam (tj. znaky) na jednotky nižšího řádu, které význam nenesou, ale jsou schopny jej rozlišit (tj. komponenty znaku), znamená existenci **DVOJÍ ARTIKULACE ve znakovém jazyce**, a tedy fakt, že znakový jazyk má jeden z hlavních rysů přirozeného jazyka, definovaných již na počátku 20. století Ferdinandem de Saussurem.

Dalším rysem přirozeného jazyka je SYSTÉMOVOST. Jazyk má povahu systému, čili souboru diskrétních jednotek a vztahů mezi nimi. Jazykovému systému se připisují tři základní vlastnosti: hierarchičnost, anizotropie jazykových jednotek a linearita. ***Hierarchičnost*** znakového jazyka prokázal Stokoe „objevením" fonologické roviny znakového jazyka (viz výše). ***Anizotropie*** je obecná vlastnost podmíněná způsobem lidského vnímání, kterou mají vesměs všechny systémy vytvářené člověkem, není tedy důvod upírat ji právě znakovému jazyku. Jiná je situace u ***linearity***. Lineární řazení prvků, jejichž pořadí je v jednotlivých řetězcích závazné, je typické pro mluvený jazyk, nikoliv však pro **jazyk znakový**, který **své jednotky uspořádává primárně *simultánně***. Je to dáno povahou jazyků. Zatímco **znakový jazyk existuje vizuálněmotoricky, a proto můžeme několik jednotek produkovat (i vnímat) v jediném okamžiku** (dobře je to patrné na komponentech znaku), mluvený jazyk má povahu audioorální a realizovat současně několik fonémů prostě není technicky možné. U znakového jazyka tedy nelze hovořit o linearitě jako takové, nicméně v souvislosti s ním se používá termínu ***sekvenčnost***. **I ve znakovém jazyce** totiž **existuje závazné pořadí prvků**, které se týká například kontaktu ruky s různými částmi těla uvnitř jednoho znaku (v ČZJ např. znak PONDĚLÍ, kde se pravá ruka dotkne nejprve čela a potom brady – při obrácení pořadí znak pozbyde významu).

Třetím základním atributem přirozeného jazyka je ZNAKOVOST. Jazyk je systém znaků. (V tomto případě chápejme výraz „znak" v širším slova smyslu, čili jako něco, co zastupuje něco jiného na základě společné zkušenosti účastníků komunikace, nikoliv jako znak znakového jazyka.) Aby znaky mohly plnit svou funkci, musejí být ***přístupné smyslům***. Odpůrci znakového jazyka považují za

jediný orgán umožňující produkci jazyka mluvidla a za jediný smysl umožňující vnímání jazyka sluch. Nedůvěra k vizuálněmotorickému kanálu znakového jazyka je podmíněna etnocentrismem slyšící většiny. Vše, co je jiné, však ještě nemusíme odsuzovat jako „divné", „špatné" či „primitivní"! Jazykové znaky musejí být dále ***konvenční*** a ***odlišitelné od jiných znaků v systému.*** O existenci těchto vlastností u znaků znakového jazyka snad není nutné pochybovat. Problém nastává u požadavku ***arbitrárnosti znaku***. Vyjdeme-li z Peirceovy klasifikace znaků, můžeme konstatovat, že většina znaků mluveného jazyka patří mezi symboly, zatímco ve znakovém jazyce převažují ikony, tedy znaky, jejichž vehikulum je podobné objektu. **Rozhodně však nelze tvrdit, že ve znakovém jazyce existují pouze ikony.** Mezi typy znaků v mluveném a znakovém jazyce je jen jiný poměr. Dlouhodobé výzkumy navíc ukázaly, že ikonické znaky znakového jazyka postupem času ztrácejí svůj charakter a mění se v symboly. V poslední době se vůbec od termínu ikoničnost ve znakovém jazyce upouští a mluví se spíše o **vizuální motivovanosti znaků**. Například britští lingvisté uvádějí, že v britském znakovém jazyce zhruba 50 % znaků vychází z objektu nebo děje, který označují. Vizuální motivovanost znaků znakového jazyka má opět kořeny ve vizuálněmotorickém způsobu existence tohoto jazyka, stejně jako výše zmíněná simultánnost.

Další typickou vlastností přirozeného jazyka je PRODUKTIVNOST, čili schopnost z omezeného souboru prostředků za pomoci omezeného počtu pravidel pro jejich kombinování vytvářet nekonečné množství spojení. Typickým omezeným souborem prostředků jsou v mluveném jazyce fonémy, kterým (jak jsem již uvedla výše) ve znakovém jazyce odpovídají komponenty znaku. Spojováním fonémů / komponentů znaku vznikají vyšší jazykové jednotky – morfémy a slova/znaky. Produktivnost se v přirozeném jazyce, tedy v mluveném i znakovém, projevuje nejen na rovině fonologické, ale i na rovinách vyšších – morfologické, lexikální.

Jako každý přirozený jazyk i znakový jazyk je schopen vyjádřit minulost, budoucnost, podmínku apod. **Sdělení ve znakovém jazyce lze oddělit od „tady a teď", znakový jazyk je SVÉBYTNÝ.**

Poslední rys přirozeného jazyka, o kterém se zde chci zmínit, je HISTORICKÝ ROZMĚR. Znakový jazyk je mateřským jazykem neslyšících dětí narozených neslyšícím rodičům. Výzkumy potvrdily, že **osvojování znakového jazyka u neslyšícího dítěte z neslyšící rodiny probíhá zhruba ve stejných fázích jako osvojování mluveného jazyka slyšícím dítětem ve slyšící rodině**, jen první „skutečné" znaky se podle některých studií objevují dříve než první „skutečná"

slova, neboť dítě je dříve schopno ovládat pohyby rukou než pohyby mluvidel. **Ontogenetický vývoj znakového jazyka je tedy adekvátní ontogenetickému vývoji mluveného jazyka. Znakový jazyk podléhá též vývoji fylogenetickému.** V americkém znakovém jazyce se například ukázalo, že znaky jeví dlouhodobou obecnou tendenci k posunu z okrajových částí znakovacího prostoru[1] do jeho centra a také tendenci ke změně dvojručních znaků na jednoruční. Můžeme rovněž sledovat rozdíl v lexiku jednotlivých generací. I v ČZJ existují znaky, které používá jen starší generace, zatímco generace mladší má pro týž význam jiný znak (platí to např. u znaků JAK nebo MĚSTO).

Z toho, co bylo řečeno, vyplývá (jak doufám), že znakový jazyk je skutečně přirozený jazyk, nikoliv umělý systém či snad dokonce změť posunků bez systému. Jednotlivé národní znakové jazyky vznikaly dlouhodobým vývojem a jsou si díky podobným gramatickým rysům mnohem blíže než každý národní znakový jazyk s národním mluveným jazykem v té které zemi. **Nelze se domnívat, že existuje jeden univerzální znakový jazyk**, což je velmi častý omyl lidí nezasvěcených do této problematiky, a nelze se také ptát, proč se Neslyšící z celého světa nedomluví/nedomluvili na společném jazykovém kódu, „když by to pro ně přece bylo mnohem jednodušší". Každý Neslyšící je právem hrdý na svůj národní znakový jazyk, který ho spojuje s kulturní komunitou Neslyšících v jeho zemi a který je součástí jeho vlastní identity. **Tak jako existují různé mluvené jazyky, ačkoliv mluvidly jsme vybaveni všichni stejně, existují a budou existovat různé jazyky znakové, i když při produkci všechny používají ruce, mimiku a pozice hlavy a horní části trupu.**

Cesta za emancipací každého národního znakového jazyka je lemována pomníčky mýtů, pověr a polopravd, které hlásají primitivnost vizuálněmotorického kanálu, absenci gramatiky, nedostatečnost slovní zásoby, neschopnost plnit všechny jazykové funkce apod. Český znakový jazyk se na svou cestu vydal poměrně nedávno a nezbývá než doufat, že vždycky budou existovat lidé, kteří pomohou ony pomníčky stavět.

Petra Bímová

[1] Znakovací prostor – „čtverec" před tělem znakující osoby orientačně ohraničený linií pasu a linií temene hlavy (v horizontálních rovinách) a linií loktů při rozpažení (v rovinách vertikálních).

Studenti CNES: Můj vztah k českému znakovému jazyku

Irena Hrubá

Když jsem navštěvovala základní školu pro neslyšící, používala jsem znakový jazyk. Díky paní učitelce jsem hodně naučila její znaky. Ve školách i o přestávkách jsem pořád jenom ukazovala. Byla jsem jedna z mých spolužáků nejlepší ve třídě. Co se stalo potom? Paní učitelka chtěla, abych se přestoupila do jiné školy, kde se tam vyučovalo běžné osnovy pro slyšící.

Opravdu jsem přestoupila, byla jsem zklamaná ve škole pro nedoslýchavé. Proč? To jistě asi víte dobře, že tam se vyučuje jenom orální metoda, a tam se nesmělo ukazovat žádný znakový jazyk. Tam jsem studovala asi 10 let mezi slyšícími a nedoslýchavými studenty. Měli jsme dvě hodiny týdně logopedii. Tam mě dost trápila s odezíráním. Mě to šíleně unavovalo.

Když jsem přerušila třetí ročník gymnázia, pobývala jsem se s mými rodiči ve Washingtonu, D.C., USA. Tam jsem navštěvovala Modelovou střední školu pro neslyšící. Tam se vyučovalo úplně jinak. Tam všichni studenti mohou chodit, kteří užívají americký znakový jazyk (ASL). Já jsem to vůbec nerozuměla, ale naštěstí jsem uměla psát anglicky. Navštěvovala jsem kurzy ASL, opravdu jsem se rychle naučila pouhé 3 měsíce. Byla jsem velmi nadšená. Co bylo dál se školou?

Museli jsme se vrátit z USA do své rodné vlasti, protože jsem musela dokončit gymnázium. Pokračovala jsem opět na gymnáziu bez znakového jazyka, bylo pro mě zase další trápení s odezíráním.

Dozvěděla jsem si, že Filozofická fakulta otevřela obor pro neslyšící, váhala jsem si, ale nakonec jsem tam dostala. Teď se učím český znakový jazyk úplně od začátku. Proč? Už jsem strašně dlouho nepoužívala znakový jazyk, kde jsem studovala 10 let ve škole pro nedoslýchavé. Když jsem se učila český znakový jazyk, vůbec jsem nevěděla, co je to znakový jazyk. Také jsem ani neuvědomila, že v českém znakovém jazyce mají dokonce gramatiku. Teď už jsem pochopila tu definici nebo vysvětlení o znakovém jazyce.

Milena Najmanová

Jaký mám vztah k českému znakovému jazyku (ČZJ)? Je velmi dobrý, protože jsem tento jazyk poznala už, když jsem byla malá. Velmi se mi líbilo, když babička s dědou „mávali" rukama a rozuměli si! Říkala jsem si, líbí se mi to, a divila jsem se, proč to také neumím.

Později mě děda naučil několik znaků a já byla šťastná, že mohu také „máchat"

rukama a že to konečně také umím! A babička s dědečkem mi „rozuměli" a já byla v sedmém nebi! Teď, když znakový jazyk ovládám, se usmívám nad svou dětskou naivitou, neboť jsem se měla naučit nejen pár znaků, ale i gramatiku a strukturu ČZJ. A dalo mi to (a stále dává) zabrat!

Ale to jsem odbočila, vrátím se zpět k tomu, jak jsem se nakonec ČZJ naučila. Když jsem se po maturitě na gymnáziu rozhodovala, kam půjdu, tak má volba padla mimo jiné školy na Karlovu Univerzitu na filosofickou fakultu, konkrétně na obor Čeština v komunikaci neslyšících. Protože jsem stále ještě neuměla „ukazovat", sice jsem dokázala velmi mlhavě pochopit, co si neslyšící „povídají", ale nedokázala jsem sama něco kloudného vyprodukovat. Takže jsem byla schopná vnímat a rozluštit obsah ukazovaného, ale nebyla jsem schopna sama ČZJ produkovat. Což mě velmi mrzelo, také proto, že jsem si uvědomila, že jsem měla možnost naučit se ČZJ už v dětství, když jsem s babičkou a dědou komunikovala.

Teď jsem ve čtvrtém ročníku a díky bohu se už umím ve ČZJ vyjádřit. Během hodin výuky ČZJ jsem se naučila ukazovat, sice ho stále neumím perfektně, mám toho hodně co vylepšovat, ale bez větších problémů se s neslyšícími domluvím. Což je skvělé!!!

Když se teď sama sebe zeptám, co mi ČZJ dal, ihned bez váhání si odpovím, že toho bylo dost. Např. dal mi možnost myslet v jiném jazyce (pojem „jiný" má zde širší význam, ČZJ je odlišný od dalších tím, že je vnímán a produkován jinak nežli mluvené jazyky, ale o tom se určitě dále ve sborníku dočtete), poznat kulturu Neslyšících, nahlédnout na problematiky tlumočení z vizuálního do akustického jazyka a naopak, a hlavně najít si kamarády mezi Neslyšícími. Určitě bych si ještě na něco dalšího vzpomněla, ale důležité je, že mi byla dána možnost, naučit se ČZJ.

Vím, že každé začátky jsou těžké, ale když jsem nastoupila na tento obor, měli jsme kurzy ČZJ v pátek. Když jsem večer přijela domů, nemohla jsem pochopit, z čeho jsem byla tak unavená. Říkala jsem si, vždyť máme školu jen do půl jedné. A až později mi došlo, že kurzy ČZJ, ač se zdají být na první pohled lehké, jsou velmi náročné, hlavně na vnímání a pozornost. Proč? Protože ČZJ je vizuálně motorický, je tedy vnímán zrakem a produkován rukama a pohybem těla. Lidé, kteří jsou zvyklí na akustický vjem mluveného, mají svůj mozek přizpůsoben na percepci zvuku. Když začnou studovat ČZJ, jejich mozek musí vytvořit nové reflexní dráhy v mozku, ale to už je jiný problém, který by měl vysvětlit odborník na slovo vzatý.

Radka Nováková

Tuhle otázku by snad každý rodilý mluvčí svého mateřského jazyka odpověděl kladný.

Já se do tohle skupiny patřím, protože jsem se znakovým jazykem vzrůstala a to dokonce v rodině Neslyšících.

Je to prostě můj jazyk, který si ovládnu přirozeně a také ve kterém myslím a mluvím s neslyšící. Nedovedu si představit bez něho žít. Jsem hrdá na svůj jazyk. Považuji ho za krásný a také působí trochu záhadně, že lingvisté mnoho o znakového jazyka zatím nevědí.

Je mi líto těch, kteří se vystavují k němu odpor, že jsou to primitivní a že se neodpovídá úroveň k českému jazyku. Asi si to neuvědomili, že znakový jazyk je jazyk nikoli takové pomocné posunky k češtině.

Každý člověk mluvící česky má takovou intuici, že pozná nějaké chyby v češtině, aniž si dovedou vysvětlit proč. Já i ostatní neslyšící máme také schopnost poznat, zda ten je nebo není rodilý mluvčí znakového jazyka, anebo zda je ten slyšící nebo neslyšící. Často slyšící se ptají na nás, proč nedokážou ukazovat tak plynule jako my neslyšící. Bohužel nemůžeme jim pomoct, prostě musejí být trpělivý a dlouho se učit nejen jazykem ale kulturou. To znamená být častěji ve společnosti neslyšících. Pak je to dobrý důkaz, že český znakový jazyk není jednoduchý, ale plnohodnotný jazyk a že se nejde naučit jen tak rychle. Říkám, že je to stejně jako my neslyšící máme problémy s češtinou, i když jsme se učili už dlouho třeba za celý život. Pak je to směšné, že jsme Češi a navzájem si nerozumíme.

Pavla Novotná

Nad tímto tématem se nezamýšlím poprvé, ale je to poprvé, co o tom musím psát. O znakovém jazyce přemýšlím takřka denně, v hodinách a přednáškách o něm přemýšlíme, zkoumáme ho, zabýváme se jeho strukturou, gramatikou, slovní zásobou a dalšími aspekty. Ale o tom, jaký k němu mám vztah, přemýšlím až nyní.

Co je to vlastně znakový jazyk? Je to jazyk jako jiný přirozený jazyk, jako například americký znakový jazyk nebo anglický jazyk. Můžeme ale tento jazyk srovnávat s jinými přirozenými jazyky? Můžeme, ale ne s jazyky mluvenými, pouze s jazyky, které nemají odlišné gramatické struktury, a které mají vlastnosti, které má i český znakový jazyk.

A můj vztah k českému znakovému jazyku? Když jsem psala o svém vztahu k českému jazyku, měla jsem pozici o něco jednodušší, byl to můj mateřský

jazyk, byl to jazyk, ve kterém myslím, uvažuji, považuji ho za spojovací můstek při dorozumívání a komunikaci s lidmi. Spojovací můstek při dorozumívání a komunikaci s lidmi, to přece nyní není pro mě pouze jazyk český, ale už i jazyk znakový.

Poprvé jsem se opravdově, živě, setkala s českým znakovým jazykem až na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy na oboru Čeština v komunikaci neslyšících, který nyní čtvrtým, posledním, rokem studuji. Doba před čtyřmi lety... byl to životní zlom, životní situace, do které jsem bezhlavě vpadla, aniž bych věděla, co mě čeká. Samozřejmě, že začátek byl velmi těžký! Vždyť jsem nerozuměla jedinému znaku! Ale díky svým neslyšícím kolegům, kamarádům a učiteli znakového jazyka jsem vše zvládla a musím říct, že můj vztah k tomuto jazyku je bezesporu kladný. Učím se ho nejen „jako jazyk", ale také se snažím více se zdokonalovat v učení jeho historie, struktury.

Ano, pravda, občas jsou situace, kdy nerozumím, ale nepovažuji to negativní vztah k jazyku, nýbrž za to, že vidím, že se mám pořád co učit.

A také vím, že to učení jazyku bude na celý život. Můj Vztah ke znakovému jazyku.

Leoš Procházka

Jako malý jsem se setkal s něco podobného jako znakový jazyk. Naučil jsem se pár znaků, které byli užitečné pro Pavlíka, který je neslyšící a autistou. Často jsme se vídali a posunkovali jsme. Např: Polévka, koupat, spát, kolo, hrát, slon, opice apod. Když jsem se učil první znaky, nebyly mi těžké se to naučit, ba naopak byly moc jasné a srozumitelné.

Mé první ocitnutí mezi větším počtem uživatelů znakového jazyka bylo v roce 1992 ve speciální škole pro sluchově postižené v Hradci Králové, tam jsem viděl opravdový znakový jazyk. Úplně jsem zíral a vůbec nikomu nerozuměl. Jen trochu jsem rozuměl ústní artikulací, odezíral jsem. Na jaře 1993 jsem zúčastnil přijímacích zkoušek na SPgŠ. Většina mých budoucích spolužáků znakovala mezi sebou a já jsem jen přihlížel a snažil jsem něco porozumět. Chtěl jsem se snažit domluvit s někým a doufal jsem, že se jim budu pomalu a hezky otvírat pusu. Moc mi to pomohlo. Rozuměli mě bez problémů. Snažili se se mnou mluvit, překvapilo mě, že při znakování i mluvily, které mi bylo srozumitelné. Snažil jsem se pochopit znak při mluvení. Nebyly žádné potíže, rychle jsem naučil znakovou zásobu, samozřejmě jsem používal gramatiku českou, což to vypadalo na znakovanou češtinu. Nikdo, ještě neznal a nevysvětlil gramatiku znakového jazyka a přesto neslyšící to používali. Snažil jsem se napodobit jako oni.

V roce 1998 jsem byl přijat na FFUK, obor Čeština v komunikaci neslyšících. Tento obor opravdu mi byl velkým přínosem pro neslyšící a pro znakový jazyk. Díky Vestě Sauterové jsme přesvědčeni, že náš mateřský jazyk je znakový jazyk a máme být hrdi, že náš jazyk je krásný a bohatý. Velký dík patří i profesorce Macurové za velký přínos ve zkoumání ZJ a jeji struktuře i fungování.

Jsem pyšný, že se domluvím s neslyšícími, nejenom českým ale i tak zahraničními. Na jaře letošního roku jsem se zúčastnil mezinárodní konference ve Stockholmu, Švédsko. Komunikace mezi cizími účastníky byla srozumitelná. Jedna anglická účastnice všem prohlásila, že český znakový jazyk je nejkrásnější a srozumitelnější, kterého zná. Byl jsem zaskočen jejím prohlášením. Poděkoval jsem jí. A vzpomínky mi zůstaly vryty do srdce.

Lucie Půlpánová

Vztah? Tento výraz by se asi více hodil k sociální terminologii, tam kde je láska, zloba nebo cit, ale k jazyku? Ano, díky jazyku můžeme vyjádřit svůj pocit (př. interakci), ale to je jen nejvyspělejší prostředek ke sdělování mezi lidmi ve světě.

Budu vyprávět o jednom jazyku, vzácném jako poklad. Takže: dříve byl lidmi, kteří ho nepoznali, odsuzován jako obyčejná věc ve srovnání s jejich jazykem. Ale tato věc hodně pomáhala neslyšícím lidem v duševní oblasti. Skrývali ho v truhle a otevřeli ho až na tichém tajném místě. Jinak nemůže být ukázán, okolní zvuky by ho vyrušovaly a ztratil by svůj půvab. Považovali ho za vlastní majetek, kam můžou pro útěchu sáhnout, když byli sami vysmíváni, že mají takový praštěný majetek.

Nyní se ale něco děje. Ten poklad jako by se pojednou zdražil, ne že je toho méně a méně, ale vzhledem k jeho hodnotě. Tak se stalo, že vlastníci pokladu chtě – nechtě se stávají vyhledávanými majiteli vlasních velkých pokladů jazyka. A srovnávali je, kdo má lepší, barevnější poklad a došli k zjištěním, že to takhle nelze srovnávat, protože každý poklad jinak vypadal, pocházeli z jiných prostředí a má jiný užitek k zpracování.

Když po tom všem neslyšící vlastníci zjistili, že se jim již ostatní lidé nevysmívají a začínají jejich poklad také brát jako něco vzácného a dokonce začínají mít o to zájem – chtějí ho používat, tak už ho tolik neschovávají. Sice stále potichu, ale se začínají k pokladu dívat jiným pohledem, ne jen pro útěchu. Začínají si ho vážit, že mají něco vzácného, sami také zkoumají, k čemu ho můžou ještě použít, rozdělují ho podle tvarů jeho kamínků i vlastností, leští je a oprašují, uvažují co s ním dál nebo jak ho postavit výš.

Mne, jako svědka toho celého procesu od počátku, nenechává proměna hodnoty pokladu v klidu, neboť jsem k němu našla cestu a užasla jsem nad jeho nádherou.

Magda Racková (roz. Kuhejdová): MŮJ VZTAH KE ZNAKOVÉMU JAZÝČKU

Toto téma, které jste mi navrhla, je dobré téma. Bude to pro mě krásné téma a ráda budu psát o vztazích ve znakovém jazyce. V mém článku, bude psáno hlavně o mých zážitcích.

Můj mateřský český znakový jazyk jsem používala už odmalička. Pouze jsem ukazovala některé věci, ale nemluvila jsem. Více jsem komunikovala s mamkou nebo ostatními mými příbuznými, kteří uměli znakovat alespoň nějaká základní slova. S bratrem jsem chodila do mateřské školky v Olomouci na Svatém Kopečku. Bohužel si nepamatuji, zda jsem mluvila nebo ukazovala. Jedině vím, že jsem ukazovala s dětmi. Pak jsem nastoupila do základní školy v Ostravě pro nedoslýchavé. Tato škola používala převážně orální metodu výuky. Tím pádem můj mateřský jazyk pomaličku vymizel a začala jsem více mluvit česky. Chodila jsem nerada na logopedii, ale teď jsem ráda, že umím mluvit a mohu se domluvit s lidmi i na úřadech.

Později, když jsem byla ve společnosti svých slyšících příbuzných, vůbec jsem se s nimi nebavila. Stále jsem komunikovala pouze s mými neslyšícími rodiči nebo s babičkou, která je také neslyšící. Nechápala jsem, když umím mluvit, tak proč se s nimi nebavím a proč se nikdo nebaví se mnou. Moje osobnost se cítila ublížena: Proč se se mnou nikdo nechce bavit? Přemýšlela jsem dost dlouho, stejně jsem nepochopila proč.

Najednou nastal den, kdy školy pořádají každoroční sportovní hry pro neslyšící, a zrovna jsem byla vybraná mezi soutěžícími, takže jsme jeli do Plzně. Tam jsem uviděla spoustu neslyšících, kteří si navzájem ukazovali rukama, v pohodě se domlouvali, skoro mi vypadly oči, že existuje jiný svět, a hlavně jsem byla velmi překvapená, že se v pohodě domluvím znakovým jazykem. Nevím, kdy se moje osobnost rozhodla, abych se k nim připojila. Našla jsem tam nové kamarádky a lehce jsem se tam naučila ukazovat. Prostě to byl můj nový svět, byla jsem jak v sedmém nebi. Ráda jsem se s nimi bavila, pořád jsem jenom ukazovala. Můj problém byl v tom, že naše paní učitelka mě viděla, jak jsem si s nimi krásně „povídala". Nadávala mi, že ukazování není pěkné, a ještě mi řekla něco hrozného. Nerada na to vzpomínám a nechci o tom psát.

Jak už se blížil konec školní docházky, musela jsem se rozhodnout, kam půjdu dál. Rozhodla jsem, že budu studovat v Brně na oděvní průmyslovce mezi neslyšícími, a dodneška toho nelituji. Naučila jsem se tam perfektně ukazovat a našla jsem dobré kamarádky. Poznávala jsem, že neslyšící mají úplně jinou kulturu než mají slyšících lidé. Mají svůj jazyk a nikdo nemá právo jim nakazovat, co mají dělat a co ne. Je to přece náš mateřský jazyk. Díky znakovému jazyku jsem začala chápat význam a podstatu slov a zaplnila jsem si velké mezery ve své slovní zásobě a rozhodla jsem se dále vzdělávat.

Díky škole jsem se dozvěděla spoustu informací o českém znakovém jazyce. Pochopila jsem, že znakový jazyk není primitivní atd., jak říkají někteří slyšící lidé. Český znakový jazyk je náš mateřský jazyk, má svoji gramatiku, mimiku, multikanálové vyjadřování atd. Je toho dost, stejně jako v češtině. Byla jsem šťastná a konečně jsem našla svou cestu. Který jazyk je můj? Přece znakový jazyk, kdyby mi někdo řekl, že ZJ je primitivní atd., tak si to nenechám líbit.

Na závěr bych chtěla dodat, že jsem velmi hrdá na náš jazyk a nebudu se za něj stydět.

Marek Stratil

Dřív jsem chodil do běžných škol. Navštěvoval jsem mateřskou školu, základní školu, střední školu, dokonce i nadstavbu, a to vše jsem absolvoval se slyšícími vrstevníky. Neměl jsem tedy potřebu se učit znakovému jazyku.

Ke znakovému jazyku jsem se dostal až na zdejší vysoké škole na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy v oboru Čeština v komunikaci neslyšících. Potkával jsem a potkávám se tu s neslyšícími spolužáky a umět alespoň trochu znakový jazyk je pro mě nutností. Navíc obor, který studuji, je zaměřen právě na znakový jazyk, na jeho strukturu a gramatiku. Neustále se učím nové a nové znaky, snažím se, abych správně gramaticky ukazoval znakovým jazykem a nikoliv podle češtiny.

Když jsem nastoupil na tento obor, nevěděl jsem, co znakový jazyk znamená, jaká je jeho struktura, gramatika, které části těla se pohybují, a které nikoliv. Postupem času zjišťuji, že znakový jazyk je stejně přirozeným jazykem jako čeština, má všechny předpoklady jako všechny ostatní přirozené jazyky, tj. má gramatiku, je smyslově přístupný a má v podstatě stejné jazykové a komunikační funkce. Jedna věc je však odlišná. Znakový jazyk nemá psanou podobu, což je možná trnem v oku u slyšících lidí, potažmo i některých lingvistů.

Navštěvoval jsem, a ještě budu, kluby pro neslyšící. Byl jsem především v Automotoklubu neslyšících v Praze a v Přerově navštívil již několikrát zdejší

klub Svazu neslyšících a nedoslýchavých. Když jsem navštěvoval oba kluby, zjistil jsem, že v Přerově se ukazuje trochu jinak než v Praze. V Praze máme tzv. pražské znaky, kdežto v Přerově se ukazovalo tzv. moravskými znaky.

Znakový jazyk tedy potřebuji především v komunikaci s neslyšícími v klubech, ve škole, ale při akcích, kde jsou přítomni neslyšící.

Dana Vodrážková

S českým znakovým jazykem (ČZJ) jsem se poprvé setkala při nástupu do internátu mateřské školy pro sluchově postižené (SP) děti v Plzni. Všechny děti mezi sebou znakovaly a já jsem se to také rychle naučila. Konečně jsem mohla s někým smysluplně komunikovat, klást otázky a dostávat odpovědi v řeči, které byla pro mě přirozenější než mluvení.

Komunikace v ZJ nevyžaduje takovou zrakovou pozornost, jakou musíte vyvinout při odezírání, když na vás někdo mluví. Je velká škoda, že na internátě nebyl žádný dospělý člověk, který uměl dobře ČZJ, protože když jsem zvládla znakování, měla jsem plno otázek v hlavě, na které mi nikdo z dětí nedokázal odpovědět. Učitelé ČZJ neovládali, takže i kdyby mi odpovídali orálně na mé otázky, nerozuměla bych jim. V češtině jsem měla malou slovní zásobu na rozdíl od ČZJ. Doma bohužel nikdo ČZJ neovládá, a tak komunikuji s rodiči a s bratrem orálně, ale jakmile se sejdu s lidmi, kteří ovládají ČZJ, ráda mu dávám přednost před mluvením. Své děti, pokud budou slyšící, naučím ČZJ, protože nechci, aby byla mezi námi komunikační bariéra. Tak perfektně jako neslyšící, kteří mají rodiče a prarodiče neslyšící, ale ČZJ neovládám.

Až jednou budu učit neslyšící děti ve škole, samozřejmě povedu vyučování v ČZJ. Myslím si, že je také naučím mnohem víc než učitel, který dává přednost výuce v mluvené češtině. Děti nebudou unavené odezíráním a budou tudíž pozornější a též vztahy mezi námi budou lepší. Mám ráda ČZJ.

Magdalena Vojnarová

My, Neslyšící, máme silný vztah k českému ZJ než čeština, protože neslyšíme od narození žádné zvuky, ale vidíme při komunikaci jen očima (vidíme člověka, který pochybuje hlavně s mimikou, s rukama). Používáme je ve vizuálně-motorickém kanálu.

Jsou také významy v gramatice, v tom jsou klasifikátory, specifikátory atd., ve které napodobujeme podle obrázku, filmu, knihy, skutečnosti. Proto umíme samy přirozeně vyjadřovat, vysvětlit a motivovat. Lákají nám také humory, které mají smysl.

Jsem moc ráda, že mám neslyšících sourozenci, kteří velice rozumíme a vyměňujeme své názory a informaci.

Když jsem hrdá na ZNJ, takže jsem v optimismu.

Petr Vysuček

Nevím, jak mám začít, protože už začínám zblbnout, protože stále píši o českém znakovém jazyce. Když se mě někdo zeptá, jaký mám vztah k českému znakovému jazyku, tak nevím, co bych měl odpovědět. Prostě je to jednoduché. Je to můj mateřský jazyk a co by mělo být jinak?

Pro mě je to nesmírně důležité použít znakový jazyk, mohu jím všechno co chci říct, mohu vyjádřit podrobnosti, dá se i všechno popisovat. Je to krásný jazyk, neumíte si představit, jak znakový jazyk dokáže vyjádřit přesně to, co je ve skutečnosti. Taky se mi líbí, že zachycuje přesné informace. Jak? Například u českého jazyka, když profesor řekne „my", tak nevím, co má na mysli. Buď profesor s jeho kolegy? Nebo profesor s námi? Ve znakovém jazyce o tom se nemusím příliš přemýšlet a vždycky vše jasné věc.

Nezapomeňme, že znakový jazyk nikdy nemůžeme porovnávat s jinými jazyky! Proč to píši? Protože mě nejvíc štve, když někdo řekne, že znakový jazyk není ekvivalent mluvených jazyků. Jak si to může dovolit? Je to krutá věc pro nás Neslyšící a navíc, že my Neslyšící jsme nikdy neřekli, ani jsme se neodvážili pomyslet si, že český jazyk je nějak primitivní nebo něco podobného. Vy, slyšící lidé, zkuste přemýšlet, proč to děláte? Aha, důvodem je, že jsme menšina? Nebo něco podobného? Promiňte, to nikdy nepochopím!

Krátký úvod k problematice tlumočení

Na tlumočení mezi znakovým a mluveným jazykem existuje několik různých pohledů. I v České republice se tyto pohledy značně liší. Pohled na tlumočnickou profesi a způsob tlumočení, který zde budeme prezentovat my, je shodný se současnými (nejen evropskými) trendy.

Nebudeme se zde touto problematikou zabývat do hloubky. Náš článek má spíše čtenáři (slyšícímu i neslyšícímu) poskytnout jakýsi první vhled do tématu. Proto popíšeme nejprve chyby, které se v této oblasti nejčastěji stávají – chyby na straně tlumočníka, neslyšícího i slyšícího klienta.

CHYBY NA STRANĚ TLUMOČNÍKA

- Je **intervenční** – provádí úkony **za** (neslyšícího) klienta – tj. klepe na dveře, podává informace, které mohou sice být tlumočníkovi známé z předchozích kontaktů s klientem, ale které by měl prezentovat sám klient, přebírá doklady za svého klienta, odpovídá za neslyšícího klienta na dotazy klienta slyšícího, představuje sebe i klienta atd., tzn. **nerespektuje a podceňuje klientovu samostatnost a kompetenci vyřídit si sám svoji situaci**.

- Tlumočí **ve 3. osobě** – např. „Paní Horská povídá, že ji bolí už týden ucho.", tzn. opět **sám zasahuje do komunikace, zdůrazňuje (i nevědomky) svoji přítomnost**. Ve skutečnosti má fungovat pouze jako klientův hlas.

- **Nedodržuje optimální rozesazení** (postavení) jednotlivých účastníků komunikace (za tlumočníkem např. svítí světlo, což znesnadňuje vnímání znakového jazyka, neslyšící se na tlumočníka musí natáčet a ztrácí tak ze svého zorného pole slyšícího účastníka komunikace), tzn. **zanedbává vnější podmínky pro úspěšný průběh komunikace**, které můžeme považovat za základní.

- **Nedodržuje tzv. nízký profil** (tzn. způsob přijatelného oblečení a upravení), např. korálky či šperky na krku i na rukách, pruhované tričko, rozpuštěné dlouhé vlasy, šátek kolem krku, světlé nebo zářivé barvy atd. – to vše značně komplikuje vnímání jeho projevu ve znakovém jazyce, tzn. opět **zanedbává vnější podmínky pro úspěšný průběh komunikace**. Obecně platí, že by se tlumočník měl oblékat spíše do tmavších, jemných barev a jeho vzhled by měl být celkově „nižší" (tj. decentnější) než vzhled obou klientů.

- **Odmítá tlumočit terminologii**, popř. nepoužívání terminologie vyžaduje po slyšícím klientovi – např. „Řekněte to jednodušeji, takhle to nepochopí.", tzn. **svoji nekompetenci ve znakovém jazyce (nebo i neporozumění)**

maskuje údajnou nekompetencí neslyšícího klienta v češtině – opět dochází k podceňování a degradaci osobnosti neslyšícího klienta.

- **Ignoruje dotazy neslyšícího klienta** – dotaz neslyšícího klienta nepřetlumočí nebo sám odpoví: „Teď se to nehodí, až potom ti to vysvětlím, to je trapné,...", tzn. **zdůrazňuje svoji osobnost, intervenčně zasahuje.**
- **Sám odpovídá na dotazy neslyšícího klienta** – uprostřed komunikace sám, podle svých znalostí a zkušeností, odpovídá na klientův dotaz, tzn. **zdůrazňuje v komunikaci svoji osobnost a staví se do role znalce situace, zasahuje intervenčně.**
- **Přichází pozdě** na domluvené tlumočení, tzn. **nedoceňuje svoji komunikační důležitost pro klienty.**
- **Netlumočí své osobní komentáře k událostem** do jednoho z jazyků – např. omluvu při pozdním příchodu, tzn. **nerespektuje osobnost obou účastníků komunikace jako plnohodnotných partnerů.**
- Osobně **hodnotí klientovo chování** – např. „To je ale pěkný obrázek, co jsi namaloval." Vystavuje se tak riziku, že druhý klient bude mít jiný názor, který bude muset přetlumočit. Celkově pak bude situace vypadat, jako že klient nebo tlumočník neví, co chce, vznikne chaos, tzn. **vystupuje intervenčně a přeceňuje svoji roli v komunikaci.**
- **Stojí staticky na místě** a nepohybuje se se slyšícím klientem – např. ve třídě s učitelem, tzn. **nutí neslyšícího klienta, aby rozděloval své zorné pole mezi něho a slyšícího klienta**, nutí jej otáčet hlavu a ztrácet tak pozornost ze slyšícího.

CHYBY NA STRANĚ NESLYŠÍCÍHO KLIENTA

- Mluví ke slyšícímu klientovi **ve 3. osobě** – např. „Řekni jí, že už mě týden bolí ucho.", tzn. **spoléhá se na tlumočníka jako na sociálního pracovníka a předává mu svoji zodpovědnost za situaci.**
- **Nechá za sebe jednat tlumočníka** – např. sdělovat různé informace, přijímat doklady, první vstupovat do dveří atd., tzn. **nechává degradovat a podceňovat svoji komunikační roli, spoléhá na tlumočníka jako na sociálního pracovníka.**

CHYBY NA STRANĚ SLYŠÍCÍHO KLIENTA

- Mluví k neslyšícímu klientovi **ve 3. osobě** – např. „Tak mu řekněte, že má za týden přijít znovu.", tzn. **nerespektuje samostatnost neslyšícího klienta,** staví tlumočníka do pozice „toho zodpovědnějšího".

- **Neodhadne dostatečně důsledky handicapu klienta** – např. oční lékařka mluví na neslyšícího klienta v temné komoře, kde klient nemůže vidět na tlumočníka, tzn. neodhadne možnosti klienta – sice možná z nevědomosti, ale v konečném důsledku to můžeme hodnotit jako **neúctu k neslyšícímu klientovi**.
- **Mluví na neslyšícího klienta bez přítomnosti tlumočníka** a vyžaduje odpověď – např. učitel ve škole před hodinou, tzn. **nerespektuje postavu tlumočníka a jeho komunikační hodnotu pro neslyšící**.
- **Baví se s tlumočníkem** – např. „Víte, dneska je tu moc lidí a já to nestíhám.", tzn. **přeceňuje funkci tlumočníka a přijímá jej za účastníka komunikace**.
- **Zaměstnává tlumočníka jinou aktivitou**, než k jaké je určen – např. „Sesbírej mi to.", tzn. **nerespektuje funkci tlumočníka a degraduje jeho statut**.

Je nám jasné, že chyby, které zde zmiňujeme a hodnotíme, jsou pouze dílčí. Víme, že se jich děje mnohem více. Bohužel.

K chybám dochází často z neinformovanosti všech tří zúčastněných stran. Tlumočníci znakového jazyka u nás bývají často připravováni spíše na roli sociálního tlumočníka než na roli tlumočníka jako takového. Slyšící ani neslyšící (!) klienti nejsou zatím nikým připravováni na komunikační situaci s tlumočníkem, proto si často nechají vnutit roli, kterou jim určí tlumočník.

Toto je pouze malý, první a základní výčet, čeho se v tlumočené situaci vyvarovat a na co zejména si dát pozor. Čtenářům zde prozatím předkládáme pouze souhrn dat, která jsme prezentovaly na přednášce pořádané Českou unií neslyšících a Ústavem českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy *Brána do světa neslyšících*, která se konala v Praze 4. 5. 2002.

Radka Faltínová, Marína Holubová

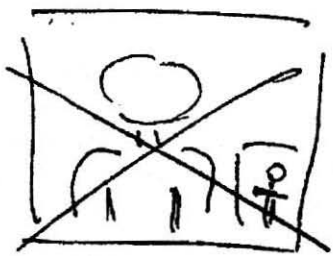
Anketa první[1] [2]

1) Jaký je váš názor na pořady České televize tlumočené do znakové řeči[3]?
2)Jaký je váš názor na Zprávy ve znakové řeči[4] vysílané ve všední dny v 19.10 na ČT 2?

??? ✋

Žena, 5. ročník CNES, neslyšící, 24 let.
(1) Málo se dívám, protože tlumočníci používají znakovanou češtinu.
(2) Líbí se mi, ale pro mě je 5 minut málo. Chtělo by to aspoň o půl hodiny víc.

Karel Beneš
Slyšící, student CNES, 23 let.
(1) Většího tlumočníka!



Nedávno jsem viděl takto (↑) tlumočenou pohádku „Čertův švagr" (tlumočil pan Švagr) a konečně byl tlumočník vidět! Ovšem o kvalitě a úrovni jazyka by šlo s úspěchem pochybovat...
(2) Paráda. Jen houšť.

??? ✋

Žena, 5. ročník CNES, neslyšící, 25 let.
(1) Tlumočníci často používají znakovanou češtinu, a ne ZJ. Někteří neúměrně otvírají ústa při tlumočení. A je jich málo.
(2) Jsou výborné. Tlumočení je ve ZJ, ale jsou krátké!!!

Petra Bímová
Studentka CNES, žádní neslyšící v rodině, jen neslyšící přátelé a známí, 25 let.
(1) Pokud umím posoudit, je zde zcela správně napsáno ZŘ, nikoliv ZJ, neboť

se jedná o ZČ. Tlumočník určitě vyhovuje těm SP, kteří ovládají a preferují ZČ před ZJ, ostatním však asi těžko. Netroufám si odhadnout, jaký je poměr těch k oněm, a tedy jak moc je tlumočníkova práce záslužná a efektivní, ale domnívám se, že hlavně pořady pro děti by měly být tlumočeny do ryzího ZJ.
(2) Tento krok ČT hodnotím veskrze kladně, jen bych zprávám věnovala větší časový prostor, neboť mám někdy pocit, že trpí snahou vměstnat co největší počet informací na malou plochu.

Kateřina Doskočilová
S neslyšícími jsem se poprvé setkala ve škole při studiu oboru CNES.
(1) Pořady s tlumočníkem do ZŘ jsou asi jediný způsob, jak zprostředkovat prelingválně neslyšícím televizní vysílání. Avšak většina tlumočníků užívá místo znakového jazyka znakovanou češtinu, které neslyšící nemusí rozumět.
(2) Považuji to za velký úspěch. Vysílání zpráv tlumočených do znakové řeči je užitečné nejen pro neslyšícího diváka, ale také pro laickou veřejnost, která se doposud v televizi setkávala převážně se znakovanou češtinou. Zpravodajství je bohužel velmi stručné a neslyšící divák musí mít nějaké povědomí o událostech (např. z novin), jinak neporozumí situaci.

Radka Faltínová
Slyšící studentka CNES, 22 let.
(1) Dobré, vychází vstříc neslyšícím. Používá se tam ale spíše znakovaná čeština, které neslyšící, jejichž rodným jazykem je český znakový jazyk, nemusí rozumět. Pořad je pak sice pro neslyšící, nepoužívá však jejich mateřský jazyk ČZJ, ale zůstává stále u češtiny, i když manuálně kódované. Tlumočníci často také vyslovují česká slova i věty.
(2) Viděla jsem je pouze párkrát – myslím, že jsou pro neslyšící přínosné.

Michaela Gavroňová
Studentka CNES. S neslyšícími se setkávám v třídním kolektivu a příležitostně mimo něj.
(1) Jsem ráda, že se na obrazovkách objevují. Škoda jen, že jich není více. Kromě toho, že umožňují lidem komunikujícím znakovým jazykem porozumět a získávat informace, plní i funkci osvětovou. Běžná veřejnost si díky nim uvědomí, že neslyšící jsou také součástí naší společnosti.
(2) Určitě je dobře, že jsou vysílány. Zajímalo by mě, jak vysoká je jejich sledovanost. Ale i v tomto případě si kladu otázku: je 5 minut denně dost na sdělení nových informací z celého světa?

Hana

Matka nejen sluchově postiženého dítěte (3 roky). Vývojově je dcera na 1 roce.

(1) Nesleduji takové pořady.

(2) Nesleduji v tento čas zprávy.

Jitka Holmanová

Logopedka.

(1) Nemohu hodnotit.

(2) Pořad nesleduji.

Marína Holubová

Slyšící studentka CNES; neslyšící sestřenice.

(1) Neviděla jsem jich mnoho, ale pohádky s panem Švagrem jsou hrozné! Neslyšící dítě se v tom nemůže orientovat (nelze, aby jeden člověk tlumočil několik simultánně hovořících postav, natož dialog, bez posunu těla, který vyjadřuje mluvící pozici jednoho účastníka a následně pozici druhého mluvčího, přičemž tyto dvě pozice jsou čelně orientované), nelíbí se mi ani redukce mluveného a lexikálně-sémantické nepřesnosti.

(2) Bohužel nesleduji. Mnou zachycené reflexe, které produkovali neslyšící senioři, byly pozitivní.

Anna Hronová

Studentka CNES.

(1) Tlumočník ZŘ – neexistuje, pouze tlumočník ZJ. V pořadech ČT nemáme možnost sledovat tlumočníky ČZJ – pouze tlumočníky ZČ – nedoslýchavým takový tlumočník vyhovovat může a většinou pravděpodobně vyhovuje, neslyšícím nikoliv.

(2) Nesleduji.

Irena Hrubá

Deafgally[5], studentka CNES.

(1) Dívám se na pohádky, které jsou tlumočeny panem Švagrem. Pan Švagr ukazuje srozumitelně. Je to výhodné pro malé neslyšící děti, i pro dospělé, kteří chodí na kurzy ZJ. Například v TKN pan Brožík používá čistě znakovanou češtinu. Porovnávala jsem si mezi skrytými titulky a znakovanou češtinou od pana Brožíka. Jsou to úplně přesně, o čem mluví. Bohužel, každý tlumočník hodně používá znakovanou češtinu.

(2) Před 2 lety jsem se pravidelně dívala na zprávy do znakového jazyka. Byly čtyři dívky, každé z nich ukazovaly úplně jinak. Většinou používaly znakovanou češtinu. Jedna dívka ukazovala perfektně znakovou řeč. Bohužel byly různé znaky, např. „Rakousko" mezi čtyřmi dívkami. Od minulého semestru jsem

přestala koukat na zprávy, protože jsem neměla čas, nebo nebyla jsem doma po dlouhé dny, popř. po práci.

Kateřina Kasanová

Studentka CNES, členka FRPSP.

(1) Musím přiznat, že se na televizi příliš nedívám. Z pořadů znám pouze Televizní klub neslyšících a také pohádky pro děti, které tlumočí pan Švagr. Nebudu se zde vyjadřovat o tom, zda je lepší tlumočit tyto pořady do českého znakového jazyka, nebo znakované češtiny (oba kódy spadají pod znakovou řeč), to musí posoudit sluchově postižení.

(2) Myslím si, že zprávy jsou vysílané ve vhodně zvolenou dobu, která předchází hlavní zpravodajské relaci na ČT 1. Podle mého názoru je ale 5 minut příliš málo na to, aby mohly obsáhnout všechny důležité informace a události, jež se uplynulý den staly. Obzvláště někdy je nutné zmínit se o dané záležitosti v širších souvislostech. Také by bylo vhodné vysílat zprávy i o víkendu.

Kateřina Matušková

Studuji CNES. Před tímto studiem jsem se s neslyšícími setkala jen málo, v okruhu přátel.

(1) Ve zprávách je snad tlumočník výhodou. Problémem ale můžou být běžné filmy. Dívat se na postavy, které se často střídají, a ještě sledovat tlumočníka není asi jednoduché. Navíc jeden tlumočník pro všechny postavy (mužské i ženské) je asi jako film dabovaný jedním hercem. Problémem může být i zvolený kód: znakované češtině od narození neslyšící dokonale neporozumí. Takový tlumočník bude pro něj asi spíše rušivým prvkem filmu. Naopak vítaný bude tlumočník v přímých přenosech, např. českých zábavných pořadů.

(2) Tyto pětiminutové zprávy jsou lehkým přehledem událostí. Jsem přesvědčena, že převážná většina sluchově postižených přepne po jejich skončení na následné hlavní zprávy na ČT 1, příp. jiný program. Myšlenka je to ale dobrá. I řešení se snaží sluchově postiženým vyhovět – tlumočník se nekrčí v rohu, znakuje znakovým jazykem.

Jitka Motejzíková

Studentka CNES, 25 let.

(1) Další z možností, jak přenášet sdělení v mluveném jazyce do znakového jazyka, je tlumočení. Bylo (je) ho možné vidět při televizních zprávách a v pořadech pro děti. Ve většině případů nešlo u tlumočníka o znakový jazyk, ale o znakovanou češtinu. V tomto případě je situace špatná – to by se nemělo dít.

(2) Velmi užitečná věc jak pro mě jako učícího se znakový jazyk, tak i pro

neslyšící – myslím, že ti, kteří zprávy tlumočí, používají znakový jazyk – a jsou to neslyšící, což je dobrý příklad či vzor pro další členy neslyšící komunity.

Milena Najmanová
Nedoslýchavá studentka CNES.
(1) Nevím, neboť moc nesleduji televizi všeobecně, ale určitě by měl být tlumočník alespoň při zpravodajství. Nemohu posoudit ani jejich kvalitu, neboť nejsem na to odborník.
(2) Myslím si, že jsou dobré, ale že by měly být častěji, neboť každý člověk nemá čas v 19.10 se na ně podívat. Měla by být alespoň jejich repríza či je dávat několikrát za den.

Iva Nebeská
Vyučující CNES (psycholingvistika).
(1) Skrytým titulkům bych dávala přednost. Ale rozhodující je, co o tom soudí neslyšící sami. Pozitivní je, že ZJ se tak dostává do povědomí veřejnosti. Totéž zprávy na ČT 2.
(2) Příliš stručné.

Radka Nováková
Neslyšící studentka CNES.
(1) Kdyby byli výborní tlumočníci, byla bych pro. Ale občas ráda se dívám na pořady ČT s tlumočníkem ZJ, ale to záleží na pořady, např. nějaké dokumenty nebo krátké zprávy, to by šlo, ale na filmy ne. Kdyby byli neslyšící tlumočníky, to by bylo pro mě nejskvělejší věc.
(2) Sama jsem bývalou moderátorkou zprávy ČT 2, tak to nemohu ohodnotit. Jen říkám, že je to výborná věc, protože jsou to neslyšící (samozřejmě ne každý neslyšící jsou výborný, musí se k tomu mít schopnost a trénink) a máme možnost ukázat světu, že my neslyšící můžeme dokázat vše kromě slyšení a že máme svůj jazyk, že jsme rovnoprávní lidé. Když někdo bude chtít naučit nebo zlepšovat ZJ, pak je tu možnost sledovat zprávy ZJ. Pro mě i pro neslyšící je to krásný pocit, že máme pouhých pět minut zprávy jen pro nás.

Pavla Novotná
Nedoslýchavá studentka CNES, šéfredaktorka časopisu Bez hranic.
(1) ZŘ? Asi nelze použít „tlumočník ZJ", neboť se do něj netlumočí (v 99 %)... Moc se mi nelíbí, že tlumočník je dole, v rohu. Mám někdy problém v porozumění, je to moc malé.
(2) První pokus – není to špatné, samozřejmě je co upravovat (nejen název), ale dala bych tam i více informací, sport...

Petra

Matka neslyšícího dítěte.

(1) Zatím nesleduji.

(2) Nesleduji.

Jana Petříčková

Jsem slyšící, studuji obor CNES na FF UK, pracuji v Sociální poradně pro sluchově postižené FRPSP.

(1) Domnívám se, že by tlumočník ZŘ měl být u více pořadů. Titulky nemohou zpřístupnit informaci všem sluchově postiženým (problémy s porozuměním psanému textu). Proto je podle mého názoru tlumočník ZŘ (znakového jazyka i znakované češtiny) potřeba.

(2) Zprávy na ČT 2 vysílané v 19.10 se mi moc líbí – znakující osoba v popředí, stručný popis zprávy (právě ukazované) napsaný vedle ní, moderátorky samy sluchově postižené. Domnívám se však, že příliš nepostihují všechny nové zprávy, které běží v jiných zpravodajských denících. Mohly by být obsáhlejší a delší – poskytovat více informací.

Leoš Procházka

Organizátor, člen ASNEP, student CNES, oboustranná praktická hluchota, 24 let.

(1) - Nepřesné překládání.
- Tlumočník vkládá vlastní věty.

(2) - Efektivní, krátké, uspěchané.
- Chybí informace z komunity neslyšících.

Lucie Půlpánová

Neslyšící studentka CNES, zpívám v ČZJ.

(1) Zatím mě to moc neosvědčily takové pořady. Důvody:

a) Není mu moc dobře vidět do obličeje.

b) Nepřirozený ZJ – strnulý, oči se dívají kamsi, není vidět celý trup (celé rameno).

(2) Je mi líto, ale často jsem se na to nedívala. Spíš jsem na to zapomněla. Asi by bylo lepší dát rovnou na ČT 1. Pak následující normální zprávy s skrytými titulky. Připadá mi, že jsou krátké (na mě), příliš rychlé. Pozitivní je v tom, že je dobře vidět celou postavu, obličej – kdo jaký tlumočník je využívá – tak je to skvělé. Je to vlastně poprvé, kdy je tento pořad určen pro Neslyšící.

Karel Redlich

Mám hluchého otce, mám několik neslyšících přátel. Studuji CNES.

(1) Pořady? Jaké? Zprávy trvající pár minut, dále TKN a přemýšlím dále... že

by už žádné pořady nebyly? Takovou práci si pracovníci ČT na titulkách dají, přitom pro neslyšící by byl milejší tlumočník ZJ v rohu obrazovky. Dejme tomu u reprízovaných pořadů, vybraného filmu jednou v měsíci ve večerních hodinách a tak dále...

(2) Příliš krátké. Mohly by být doprovázené obrazem. Každé zprávě by mohla předcházet tlumočená obrazová reportáž, krátká, seznámila by diváky s tématem; pěkně v klidu a nikam nespěchat. Mohl by tam přijít i host, kterému by byla otázka tlumočena simultánně – alespoň jednou za týden, třeba v pátek, když pak paní tlumočnici dva dny neuvidíme... Dobrý začátek, jen vytrvat. Co třeba „21" s tlumočníkem?

Jana Servusová

Studentka CNES, 23 let.

(1) Neslyšící už jsou na ten šlendrián asi zvyklí, ale mně to, navíc se sluchovou kontrolou, trhá žíly, jak co do jazykové úrovně (ZJ), tak co do množství ubraných informací.

(2) Dobrý nápad, ale je to jak blesk, informací je málo (ale v krátkém čase příliš), mluvčí hrozně „drmolí".

Jana Směšná

Jsem nedoslýchavá, občas se potkávám s neslyšícími, více jsem se o ně začala zajímat od šestnácti let.

(1) Myslím si, že určitě mají dobrý přínos pro sluchově postižené, kteří ZŘ ovládají. Dává jim to dobrý pocit, že ZŘ je veřejná, že mají vlastní kulturu (zpěv, divadlo ve ZŘ). Pořadů by mohlo být více.

(2) Na tyto zprávy se moc nedívám. Nestíhám rozumět ZŘ v těchto zprávách. Je to moc rychlé. Překvapuje mě to, že to tlumočníci dovedou podat ve ZŘ tak rychle.

Renáta Stibůrková

Matka neslyšícího dítěte.

(1) Mně se líbí.

(2) Moc krátké, často jen útržkovité a nepřehledné.

Marek Stratil

Student CNES, nedoslýchavý, 25 let.

(1) V poslední době se pořady s tlumočníkem trochu zlepšily. Velmi zajímavé je zpracování pohádek.

(2) Tyto zprávy jsou dobrá věc, ale chtělo by to lepší lidi na znakování.

Barbora Šálková

FF UK, CNES – 3. ročník.

(1) Jsem rozhodně pro každý krok ČT, který napomáhá neslyšícím sledovat ČT. Líbí se mi, že je dětem umožněno sledovat pohádky a já mám občas možnost si prověřit své znalosti ve ZJ. Jako slyšící člověk ale nejsem schopna posoudit, co by se na těchto pořadech dalo vylepšit.
(2) Párkrát jsem je viděla a myslím, že spojení psaného textu a tlumočníka je dobrá kombinace. Tlumočník je vidět přes půl obrazovky, ale v poslední době jsem si všimla nevhodného oblečení pro tlumočení (černobílé tričko s geometrickými obrazci), které rozptylovalo moji pozornost. Co do obsahu by mohly být zprávy bohatší.

Jasňa Šlédrová
Učím neslyšící v oboru CNES. Znakový jazyk neumím. Globálně lze říci, že nejsem kompetentní odpovídat na většinu otázek.
(1) Nedokážu zhodnotit kvality tlumočníka. Pokud však používá na odpovídající úrovni znakový jazyk, je to ten nejlepší způsob komunikace slyšících s neslyšícími. Bylo by žádoucí, kdyby stále více tlumočníků používalo znakový jazyk.
(2) Nesleduji.

Magdalena Vojnarová
Jsem neslyšící. Studuji 3. ročník CNES.
(1) ČT s tlumočníkem ZŘ je pro mě překážka, je v tom tolik lidí. Nestačím se koukat na zprávy i tlumočníka. Je malý prostor. Když mám zrovna unavené oči, se moc nevnímám na jeho znaky. Lepší jsou titulky. Znakový řeč nemá někdy význam i smysl.
(2) Myslím, že je dobrá věc pro starší Neslyšící, kteří nebyli zvyklí číst a rozvíjet se. Na ČT 2 ovládají se praví Neslyšící moderátoři znakovým jazykem. Škoda je to, že je moc krátký, jen 3 minuty.

Petr Vysuček
5. ročník CNES, neslyšící, 24 let.
(1) Myslím, že v televizi málo používají nebo tam například nějakou pohádku, kterou tlumočil pan Švagr. Mrzí mě, že neumí tak dobře ukazovat (český znakový jazyk). Musím říci, že pan Švagr by měl navštěvovat na kurz ZJ, že by měl se učit nové znaky nebo novou informaci nebo by bylo lepší navštěvovat tlumočnický kurz.
(2) Promiňte, píšete „ZŘ", to zní jako neutrální, ale na pořady ČT by měl požádat znakový jazyk, a ne znakovanou češtinu. Tam neslyšící moderátoři někteří používají „pidžin", neznakují úplně čistý znakový jazyk. Mám někdy pocit, že moderátoři někdy spletou nebo nerozumějí přesnou informaci či textovou zprávu.

Irena Zelená

Studuji CNES. Loni a předloni výpomoc na internátě speciální školy pro SP, Holečkova ul., Praha.

(1) Je to podobné jako s titulky. Nedoslýchaví a ohluchlí jsou spokojeni, protože je většinou užívána znakovaná čeština. Ovšem pro prelingválně neslyšící to nemá takový efekt.

(2) 10 minut mi přijde jako výsměch. Vždyť zprávy pro slyšící jsou oproti tomu tak dlouhé! Sice zde znakují neslyšící, ale opět jakousi „znakovanou češtinou".

[1] Anketa byla písemná. Osloveni byli studenti a učitelé CNES, rodiče malých neslyšících dětí a jedna logopedka. Pokud se odpovědi opakovaly, byl za každý názor vybrán pouze jeden „reprezentativní" respondent.

[2] Respondenti byli požádáni, aby se sami charakterizovali vzhledem ke komunitě Neslyšících.

[3] Termín *znaková řeč* je v otázce použit záměrně: jako zastřešující termín pro *znakovanou češtinu* a pro *český znakový jazyk* (ve smyslu *Zákona o znakové řeči a změně dalších zákonů* č. 155/1998 Sb.).

[4] Pořad má poněkud zavádějící název *Zprávy ve znakové řeči*, přestože z jeho koncepce (např. neslyšící rodilí mluvčí jako moderátoři) je zřejmé, že se snaží přinášet zpravodajství v českém znakovém jazyce.

[5] Respondentka trvala na tomto svém označení. Termín má demonstrovat přináležitost ke komunitě studentů Gallaudetovy univerzity.

JAZYK ČESKÝ – JAZYK MŮJ?

Helena nechce hada

Většina lidí se domnívá, že neslyšící lidé sice nemohou slyšet (tudíž spontánně se naučit mluvit), ale že mohou bez problémů číst a psát. Vždyť zrak a ruce mají „zdravé", nebrání jim tedy žádná fyzická překážka. Je to opravdu tak?

Češtinou českých neslyšících pisatelů se čeští lingvisté začali zabývat teprve v posledním desetiletí. Za tuto krátkou dobu došli na základě studia zahraniční literatury[1] a na základě zkoumání vzorků textů českých neslyšících různého věku, pohlaví, vzdělání, typu a stupně ztráty sluchu k některým zajímavým výsledkům.

Pro potřeby čtenářů tohoto čísla ČDS byl sestaven tento stručný a značně simplifikovaný přehled základních rysů, které dosud byly zaznamenány v textech českých neslyšících autorů.

Je velmi zvláštní, že **texty jsou pozoruhodně – a z pohledu slyšícího rodilého Čecha zcela neobvykle – jednorodé**. Ze zkoumaných textů se v podstatě nedalo vyčíst téměř nic o věku, o pohlaví, o typu a stupni ztráty sluchu[2] autorů, o adresátech ani o oficiálnosti/neoficiálnosti či o veřejnosti/soukromnosti textů. Jediné rozdíly, zato velmi nápadné, byly shledány mezi pisateli s různým vzděláním[3] a mezi autory, se kterými bylo komunikováno výlučně audio-orálně, a těmi, kteří ke komunikaci používali také český znakový jazyk. Autoři, kteří od útlého dětství používali ke komunikaci se svým okolím český znakový jazyk a oddělené od něj i psanou a mluvenou češtinu, psali většinou mnohem lépe, raději a srozumitelněji než autoři, kteří byli (hlavně s rodiči a s pedagogy) nuceni komunikovat výlučně mluvenou a psanou češtinou. Jako ilustraci pro toto zjištění přináším tři ukázky:

Ukázka 1: Dospělá neslyšící žena popisuje průběh soudního procesu

„Helena říka soud vypravuje opravdu bez lže. Helena byla pořádka a uklízeta, žehliče, vařit. Helena je hodná. Nechce hada. Nemám radost manžel. Důvod něco. Pitoma manžel opakování dvakrát kopec a bije tobě Helena. Důvod bez. Helena moc děkuje." (Strnadová 1998, s. 246)

Ukázka 2: Student střední školy s maturitou, t. č. na praxi, posílá fax svým spolužákům ve škole

Ahoj studentíci

Díky za fax. Mám se fajn a praxi se mi dobře jde.

Lístek do divadla má Fedor Krajčík, přece jsem dneska volal Gábině Houdkové, která bude tlumočit v divadle a prodává lístky. Gábina mě řekla, že ve středu dala Fedorovi lístky pro Vás.

Divadlo začíná v 19⁰⁰ hod v sobotu 8.5.1999 – Divadlo na Zábradlí.

Já tam nepůjdu, ale přijdu za Vámi setkat! Ale ještě nevím, jestli budu mít čas, doufám!

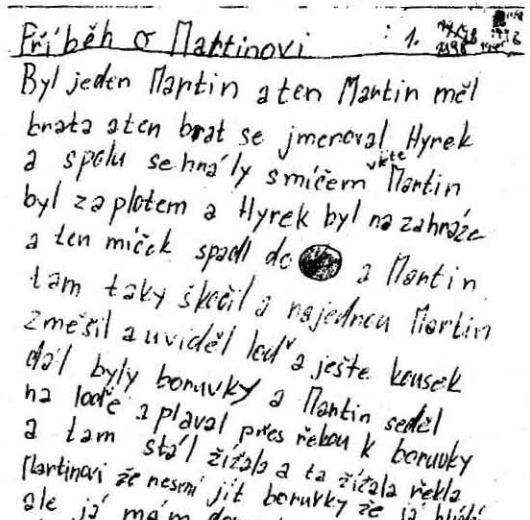
fedor (zedon) má lístky do divadla!

ZATÍM

Čau

David

Ukázka 3: Sedmiletá holčička si sama pro sebe napsala příběh


Příběh o Martinovi : 1.

Byl jeden Martin a ten Martin měl
brata a ten brat se jmenoval Hyrek
a spolu se hnáli s míčem Martin
byl za plotem a Hyrek byl na zahráze
a ten míček spadl do [redacted] a Martin
tam taky skočil a najednou Martin
zmešil a uviděl led a ještě kousek
dál byly borůvky a Martin seděl
na lodě a plaval přes řeku k borůvky
a tam stál žížala a ta žížala řekla
Martinovi že nesmí jít borůvky že já hlídám
ale já mám doma borůvky a já ti to
dám a Martin šel k žížalovo domu a
žížala povídla a zavřila Martinovi
a řekla budeš slušit mě a žížala
spala a Martin vzal všechny oblečí
a hodil do bavaní a žížala právě

Protu dila a chtela ubova t
Martinovi ale Martin zaral chletat
a ekle letel kos a usisel a letel
a sedel zizalu a Martin chytl za
křídla a kos letel dále Martin
uvidel kytku a pustil a spadl
té kytce a šel dovič a uvidel
želevy a želevy řekly že nemužou
tady dusat protože přidneou vojáci
a opravdu už přily vojáci Martin
Schoval do stare od želvy a
vojáci vůbec nepostaly a nepocítaly
a odešily a Martin šel dál a šel ven
a uvidel stoma a zerbal se jisti
může tady rusat a strom odpoval nemůžeš
protože přijou vojáci a Martin spadlo
a tam byvel kytek a ten kytek
povidal nemůžeš tady zůstat ale schove
tady [ ] a potom Martin
uviděl jesenku a ona pondělá
tu máš kubičko počaile koukej na
kubička a Martin vsal kubičko a hodil
na zem kubička zaral kutálet Martin šel
za ní a už šel ven a vesil se
uviděl svého brata Hynka a už
byla zima Martin s Hynkem
sáňkovaly a Martin přel za plotem a
akml se mu nos a Martin musel
jít do domů a už byl znovi
a potkaly kamarady a spolu udělaly
války z blata a všechny děti
utěly dolů s blátem a vrátily se
domů s blátem.

3

konec Příběhu

Nadi jitise tobeliti?

ANO MĚ SE TO MOC

Nelze říci, že všichni neslyšící lidé píší stejně (viz ukázky výše). V analyzovaných textech však byly identifikovány jisté rysy charakteristické pro mnohé texty českých neslyšících autorů; pro zpřehlednění a zjednodušení je možno rozdělit je do dvou kategorií[4]:

1) Zvláštnosti textu vzniklé patrně nevhodnou výukou češtiny[5]:

- přidání nadbytečných slov (často *si, se*, předložek) *(Mám se fajn a praxi se mi dobře jde.)*,
- absence nezbytných slov[6] (často *si, se*, předložek),
- záměna slov *(mouka hladká a drsná[7], dvakrát kopec[8])*,
- kratší texty,
- krátké věty,
- absence souvětí,
- časté opakování slov (malá slovní zásoba), nepoužívání synonymních vyjádření, neznalost antonym, neznalost vztahů významové podřazenosti a nadřazenosti,
- záměna slovních druhů *(Princ má hodně bohatě., Měj se hezky a hezký vyspinkej si.)*,
- absence abstrakt, přemíra konkrétních substantiv,
- časté opakování několika málo větných vzorců a tzv. nosných frází *(Vidím psa. Vidím pána. Vidím paní.)*[9],
- velké množství často se opakujících stereotypních frází, často i v projevech různých neslyšících autorů (tzv. razítkování),
- text působí strnulým (neosobním, mrtvým) dojmem,
- absence koheze a koherence; mechanické vrstvení slov a vět za sebou (viz ukázka 1),
- používání zejména oznamovacích vět,
- absence přímé řeči,
- absence trpného slovesného rodu,
- komolení slov (často podle toho, co lze odezřít: *ulákat*[10], *želeva*[11], *brečit*[12], *ubovat*[13], *Závič*[14], dále chyby v čárkách a háčcích: *mam rádost, ztrátila, vídím, nevědela, Nechce hada*[15]., přehazování či vynechávání písmen či celých slabik: *jesli*[16], *koloč*[17], *dvakrát kopec*[18], *Helena byla pořádka a uklízeta, žehliče, vařit.*)
- střídání singuláru a plurálu (tykání a vykání) v rámci jednoho textu,
- chyby ve valenci sloves (*Ještě nemám v práci, nemohu najít v práci. Zatím asi prádelnu pracuji.*)
- chyby v předložkových pádech (žádná/špatná předložka nebo žádná/ špatná koncovka) *(Já půjde ty domů.*[19], *Okolo v les blízko u pták.)*,

- neznalost rodu substantiv, následně chyby ve shodě podmětu a přísudku, ve shodě adjektiv se substantivy atd. *(Pitoma manžel opakování dvakrát kopec.)*
- vyjadřování se o sobě samém ve 3. osobě singuláru (viz ukázka 1),
- neznalost pravidel slovotvorby.

2) **Interference z českého znakového jazyka** (nebo jiného vizuálně-motorického nebo kombinovaného audio-orálního a vizuálně-motorického komunikačního systému[20] používaného neslyšícími dětmi mezi sebou nebo mezi neslyšícími dětmi a jejich slyšícími rodiči či pedagogy):
- absence spony *(škola malá, Renata fajn holka.)*,
- záměna sloves existence a vlastnictví *být* a *mít (Měla překvapená., On má smutný., Princ má hodně bohatě., Pepa je hodně peníze.)*,
- záměna spojek vyjadřujících důsledek a příčinu *(ty bylo bere deštník, proto prší)*,
- vyjadřování příčiny/důvodu slovem *důvod (Mlha důvod špatně vidí na tobě.*[21]*)*,
- vyjadřování časových podmínkových vztahů spojkou *potom (Bude dělám zapojit dobře, potom žárovka svítí.)*,
- lexikální vyjadřování času, způsobu, vidu *(Minulý chodit na vánoce., Ty bude vidí strom.)*,
- absolutní zápor vyjadřovaný slovem *vůbec (ve škole vůbec líbilo)*,
- zvláštní slovosled *(Já neví kolik roků ty., Hlavně vydělávám peníze než nic.)*,
- nadbytečné používání zájmen (lexikální vyjadřování slovesné osoby) *(Ty bude vidí strom., Já půjde ty domů.)*.

Po tomto stručném souhrnu možná na některé čtenáře padla skepse a beznaděj. Je opravdu zarážející, že existují Češi, kteří vlastně vůbec neumějí česky. Jsou však (naštěstí) i takoví neslyšící, kteří česky umějí celkem dobře (viz ukázky 2 a 3 a texty označené ☘ v tomto čísle ČDS); je jich zatím ale zoufale málo, výrazně více je bohužel těch, kteří píšou jako Helena (viz ukázka 1). Doufejme, že i díky oboru Čeština v komunikaci neslyšících bude vzdělaných a češtinu ovládajících neslyšících u nás rychle přibývat.

Andrea Hudáková

Literatura

ČERVINKOVÁ, I. *Předjetí hluchoty v úpravách českého učebního textu.* Diplomová práce. Praha: ÚČJTK FF UK, 2001.
MACUROVÁ, A. ... protože já bavím spolu vypravovat (Komunikace v dopisech českých neslyšících). *SaS*, 1995, roč. 56, s. 23–33.
MACUROVÁ, A. Jazyk a hluchota. *SaS*, 2001, roč. 62, s. 92–104.
MACUROVÁ, A. Jazyk v komunikaci neslyšících (Předběžné poznámky). *SaS*, 1994, roč. 55, s. 121–132.
MACUROVÁ, A. Náš – jejich jazyk a naše vzájemná komunikace. *Naše řeč*, 1994, roč. 77, s. 44–50.
MACUROVÁ, A. Naše řeč? *Naše řeč*, 1998, roč. 81, s. 179–188.
POLÁKOVÁ, M. *Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšící a české texty).* Diplomová práce. Praha: ÚČJTK FF UK, 2000.
RACKOVÁ, M. *České sloveso v psaných projevech českých neslyšících.* Diplomová práce. Praha: Katedra českého jazyka FF UK, 1996.
STRNADOVÁ, V. *Současné problémy české komunity neslyšících I. Hluchota a jazyková komunikace.* Praha: FF UK, 1998.

[1] Česky a slovensky psaná literatura k tomuto tématu před deseti lety téměř neexistovala. Jedním z důvodů může být to, že komunikací lidí s vadami sluchu se u nás až do té doby zabývali výhradně lékaři a speciální pedagogové.
[2] Byly analyzovány texty převážně prelingválně neslyšících autorů.
[3] Ne vždy, ale poměrně často se texty českých neslyšících úměrně s (aktuálně!) dosaženým vzděláním autorů přibližovaly obvyklým českým textům autorů slyšících. Vzhledem k tomu, že většina české neslyšící populace končí své vzdělání ve středních odborných učilištích, kde se důraz klade hlavně na zvládnutí řemesla, bylo relativně častým jevem, že nejlépe neslyšící lidé psali na konci docházky do základní školy. Pak se jejich psaná čeština od běžné „české češtiny" opět vzdalovala.
[4] Často se však nedá určit příčina „chyby" a mnohdy bývá možných interpretací více.
[5] Jde tedy o zvláštnosti v textech vzniklé při monolingvální výuce češtiny.
[6] Často se nedá přesně určit, o jakou „chybu" se jedná.
[7] Mouka je hladká, nebo hrubá.
[8] kopanec
[9] Časté věty se strukturou podmět – přísudek, popř. podmět – přísudek – příslovečné určení.
[10] hulákat
[11] želva
[12] brečet
[13] hubovat
[14] Závišť – zde autorka píše, co vidí a vyslovuje – skupinu hlásek *šť* vyslovit neumí.
[15] Nechtěla jsem se hádat.
[16] jestli
[17] kolotoč
[18] kopanec
[19] Půjdu/přijdu k tobě domů.
[20] Viz heslo *orální výchovné a vzdělávací systémy sluchově postižených* v textu *Nerozuměli jste některému terminu nebo zkratce?* v tomto čísle ČDS.
[21] Protože je mlha, vidím tě špatně.

Studenti CNES: Můj vztah k českému jazyku

Irena Hrubá

Když jsem se narodila slyšící, ale onemocněla jsem ve čtyř měsících kvůli meningitě. Ztratila jsem se sluch. Moji rodiče nevěděli žádné informace o neslyšících. Přestali chodit do jejich práce, a starali se o mě skoro celý rok po dlouhé nemoci. Můj tatínek začal vyptávat odborných lékařů, psychologů i speciálních odborníků pro informaci o tématu: neslyšící. Co mohl můj tatínek udělat pro mne, když jsem nezačala mluvit češtinu?

Bylo to pro mě kritické období, nemohla jsem vůbec slyšet slůvka od mých rodičů a jiní lidí a nemluvila jsem ani jedno slovo. Když mi bylo asi pět roků, byla jsem v kuchyni, kde jsem si náhodou zjistila nějaké divné slovo na ledničce. Nahlas jsem křičela, přišel za mnou tatínek a měl radost. Proč mí rodiče nemohli věřit na mé první slovo?

Můj otec se rozhodl snažit mluvit pomalu se mnou, ale nepomohlo mi to. Jednoho dne, moji rodiče zajeli se mnou k foniatři a pak k logopedce. Proč? Můj otec byl hrdý a pyšný, že dcera začíná učit slova a snaží se i trošku ukazovat. Náhle paní logopedka začala hubovat na mého otce a řekla mu: „Vaše dcera nesmí ukazovat, a že bude se učit jenom mluvit. Když nenaučí mluvit, bude z ní hloupá..." Můj tatínek dostal mít obavu, a nevěděl co bude dělat. Co asi já budu dělat?

Moje matka píle mi věnovala odezíráním. Cvičila jsem v mluvení. Chodila jsem s matkou k logopedce pravidelně. Bylo mi dost namáhavá práce, než jsem se uměla říct „r" asi za půl roku. Co bylo dále?

Maminka musela vymyslet nějaké obrázky a k tomu doplnila různé cvičení a věty. Vystřihla staré obrázky či fotky a lepila jich do mého sešitu. Hodně jsem cvičila v mluvení i psaní češtiny. Nebylo to vůbec jednoduché. Jak to vypadalo ve škole?

Navštěvovala jsem do mateřské školky pro až v pěti a půl letech. I na základní škole jsem měla výbornou paní učitelku, která uměla ovládat znakový jazyk. Tam jsem se hodně naučila psát i číst češtinu. Proč paní učitelka chtěla, abych přestoupila do jiné školy pro nedoslýchavé? Byly to neredukované osnovy, a proto jsem přestoupila, abych se tam učila ještě víc česky. Prožila jsem dost dramaticky v jiné škole, tam se úplně změnilo orální metoda! Měla jsem hrůzu, než jsem si zvykla mluvit česky. Měla jsem špatné vzpomínky, jak mi trápila

jedna paní logopedka, nebudu ji jmenovat. Pořád na mne kontrolovala výslovnost, testovala mi cvičení, atd.

Když jsem dobře naučila česky, mohla jsem jít na gymnázium pro sluchově postiženou mládež. Bohužel, tam se také vyučovalo orálně. Byla jsem ráda, když jsem odmaturovala, a dodneška na školu moc nevzpomínám.

V současnosti mám potíže v psaní slohu v češtině. A samozřejmě mám potíže čtení v odborných literaturách. Nyní se znovu učím češtinu jako bych šla zpět na gymnázium.

Milena Najmanová

Když jsem slyšela tuto otázku: „Jaký máš vztah k českému jazyku?" přišla mi ze začátku dost absurdní, neboť samozřejmě čeština je mým mateřským jazykem také proto, že jsem se narodila v Čechách. A proč by se tedy někdo měl ptát na můj vztah k jazyku, který ovládám a který je součástí mé osoby?! Je přeci jasné, že je velmi dobrý, neboť díky němu také dokážu myslet. Už znám slavné moudro známého filosofa Descarta – „*Cogito ergo sum*", které nám říká „*Myslím, tedy jsem.*" Mým nástrojem myšlení se stala čeština, proto (a nejen) mám češtinu jako součástí sama sebe!

Jednou jsem se zamýšlela nad svým vztahem a sama sebe jsem se zeptala, co by se mohlo stát, kdyby se mým jazykem nestala čeština, ale dejme tomu angličtina? A hned mě napadlo, že bych to už pak nebyla já, ale úplně někdo jiný. Takže jsem si vyvodila svoji domněnku, že přirozený jazyk tvoří osobnost člověka a je jeho velmi podstatnou součástí!

A jestli se na mém vztahu k češtině objevuje nějaké mínus? Po delším bádání jsem došla k tomuto závěru, že jsem nenašla nic hodně negativního. Spíše jsem narazila na jiný problém, kterého jsem si už dříve všimla během hodin českého jazyka na filosofické fakultě, když jsem byla několikrát tázána neslyšícími, abych jim vysvětlila konkrétní problém nějakého gramatického jevu českého jazyka. Byla to například tato otázka: Proč se doplňuje k některým slovesům zvratné zájmeno „se", „si"?, a já místo toho, abych jim pohotově odpověděla, tak jsem se zarazila a nevěděla často, jak jim to vysvětlit. Nakonec se mi to podařilo, ale dalo a dává mi to dost práce. Je to sice jasné, neboť mám většinu gramatických jevů zautomatizovaných a zmechanizovaných, ale nikdy jsem se důkladněji nezabývala pravidly.

V této souvislosti mě dále napadlo, že kdybych se chtěla stát učitelkou českého jazyka, tak bych se neměla spoléhat jen na to, že češtinu „mám v krvi"

a že mnohé gramatické jevy doplňuji automaticky. Měla bych umět vysvětlit logicky, proč tomu tak je, že existují pravidla, která platí pro český jazyk a která když budeme umět a respektovat, tak bychom měli mít dobrý začátek pro výuku češtiny.

Ale když se podívám na některá pravidla českého jazyka, tak zjistím, že pro mě kolikrát jsou nepochopitelná, jako příklad uvedu velká a malá písmena. Mně osobně to dělá velké problémy, neboť podle mého názoru není ve vysvětlení daného problému žádná logika. Nebo mě napadá další oblast, která se týká sloves dokonavých a nedokonavých, jak vysvětlit nejjednodušeji a nejsrozumitelněji aspekt sloves, aniž by se to neslyšící děti (neslyšící zde uvádím proto, že studuji Češtinu v komunikaci neslyšících a kdybych se měla stát učitelkou, tak jedině neslyšících žáků) musely učit nazpaměť! Když se hlouběji zamyslíme, tak si uvědomíme, že slyšící mají vid slovesa „odposlouchaný", mám na mysli, že se ho naučili bezděčně! A co ti neslyšící? Jak se ho mají naučit, když neslyší zvuk? Jak u nich probíhá to bezděčné učení?

Ale to jsem odbočila, chtěla bych více říct o svém vztahu k češtině. Jsem hrdá na to, že je to můj jazyk a že jsem se narodila v Čechách. Když to tak vezmeme, tak v současné době máme hlavní jazyky „světa" angličtinu, ruštinu a němčinu. Tyto jazyky se může naučit kdokoliv celkem „bez problémů" a můžeme se s nimi skoro „kdekoliv" domluvit. Ale mnohem obtížnější je se naučit jazyky menších národů či menšin, zejména češtinu. O to mnohem cennější je, když pomocí menšinového jazyka poznáme jinou zajímavou kulturu.

Ale neznamená to, že by se proto všichni lidé měli učit zejména jazyky menšin. Myslím si, že by každý člověk měl podle svých schopností a dovedností naučit nejméně jeden jazyk, neboť tím vůbec nic neztratí, ale NAOPAK mnoho získá. Vím to sama z vlastní zkušenosti, ovládám německý jazyk na celkem dobré úrovni (u mě to znamená, že se s ním bez problémů domluvím) a vždy mě zaplaví krásný pocit, že jsem se domluvila s někým, kdo používá jiný jazyk a často se mi stává, že dotyčná osoba neumí ten „můj" jazyk a při tom, by se ho možná naučila mnohem rychleji a lehčeji, neboť sama špatně slyším, a tak mi při studiu němčiny dělalo největší problém její odezíraní a její mluvená forma.

Na závěr bych teda dodala, že jsem ráda, že čeština se svými „plusy" a „mínusy" stala mým prvním jazykem a nedám na ni nikdy dopustit, neboť to je tak krásný jazyk, který má tak nepřeberné množství slov pro jednu věc či popis, př. pěkný, krásný, hezký, božský, báječný, suprácký, úchvatný, činaný, fajnový, ... Samozřejmě také záleží na kontextu, ve kterém použiji daný výraz,

ale právě ta možnost volby mezi tak širokou škálou pojmů je fascinující. Nemyslíte?

Radka Nováková

Ptáte se na mě jako českému občanovi, jaký mám vztah k českému jazyce? Tak můj odpověď je, že připomínám, že jsem ještě navíc neslyšící, což mám ještě svůj jiný mateřský jazyk, tedy českého znakového jazyka. Přemýšlím o tom, tak mám spíše vcelku k českému jazyce kladný vztah, ale není to tak úplně stejně jako rodilý mluvčí českého jazyka, kteří mají k němu mnohem více bližší vztah než to mám já. Proč? Protože čeština je ještě pro mě cizí jazyk, které ještě neumím vyjadřovat správně česky.

Mohu říct, že mám také pasivný vztah k českému jazyku, protože dokážu vnímat a rozumět ČJ, ale s produkováním ČJ není tak až moc dobře. Ráda čtu knížky, ale to zaleží na autora, jak píše své knihy. Např. s odbornými knihy mám potíže, ale nemám potíže s romány nebo beletrii. Když musím něco napsat třeba slohovou práci nebo nějaký článek, tak to vždy znervózním a mě to pořád vrtá v hlavě, jestli jsem to správně použila gramatiku. Občas také mě zablokovali moje nápady, protože jsem někdy myslela v českém znakovém jazyce a když jsem chtěla napsat a pak už mě to nešlo, protože mě se zdálo nelogické a negramatické nebo jsem nenašla správné slovo v češtině. Je zajímavé, že když píšu své neslyšící kamarády, uvolním se a nedělám si hlavu o pravopisu ČJ, ale slyšícímu to už je naopak. Slyšící, jako rodilý mluvčí ČJ, by se na mě divně dívali jako na mentálního člověka, protože oni se vždy posuzovali na základě znalosti českého jazyka. Vím, že ne každý to dělá, ale to se stává často.

Proč mám problémy s českým jazykem, i když už jsem studovala dost dlouho, vlastně už odmalička? Myslím, že byla chyba už v základním škole pro sluchově postižené, kde se vyučovalo jen orálně. Vzpomínám, že během čítanky jsme sice četli knížku, samozřejmě upravené knížky speciálně pro neslyšící, ale bylo to mechanické čtení. Žádné porozumění textu, ale o správnou výslovnost se učitelce nejvíc záleželo. Právě nám nepovzbuzovali lásku ke čtení. Víte, že čtení má velký vliv na osvojování českého jazyka a to pro neslyšící platí dvojnásob, protože je k němu smyslově přístupnější než k mluvením. Doopravdy číst pro zábavu jsem začala až moc pozdě v patnácti letech ale až po základním škole. Tak se z toho asi pramení můj problém s českým jazykem. Se slovní zásobou zatím nemám velký problém, ale s valenci ano. Frází také moc neznám.

Jsem si vědom, že znalost českého jazyka je důležitá, protože žiji ve většinové společnosti. Bohužel my neslyšící, jako menšina, musíme s tím smířit, že musíme

mít bilingvální vzdělaní, to znamená umět obojí: český znakový jazyk a český jazyk. Tak vidíte, že se máme co hodně učit a to třeba na celý život. Ale občas jsem pesimistická, že to asi nikdy nenaučím perfektně česky.

Pavla Novotná

Český jazyk. Jednoduché sousloví, které pro laika vyjádří bezesporu skoro vše. Český jazyk, je to mateřský jazyk nějakého národa lidí, jež má svoji kulturu, historii, tradice, zvyky.

Zmínila jsem další sousloví, mateřský jazyk. I pro mě je český jazyk jazykem mateřským. Je to jazyk, v němž myslím, uvažuji, považuji ho za něco, s čímž se mohu s okolním světem dorozumět. Ale je tomu opravdu tak? Je i není... Otázka bez odpovědi. Pouze jazyk není předpokladem k dobrému dorozumění.

S českým jazykem jsem neměla nikdy větší problémy, pokud nepočítám ty, které má každý žák, když se učí český jazyk, problémy typu, kdy napsat takové či onaké „i, y", „mě" nebo „mně".

Byly to chyby, se kterými se potýká každý, kdo se jazyk učí. I když jsem nedoslýchavá, měla jsem svůj mateřský jazyk „odposlouchaný", tudíž jsem neměla žádné problémy s psanou formou, žádné chybějící „se" a „si" v kontextu.

Už na základní škole byl český jazyk mým nejoblíbenějším předmětem, bavil mě a budoucnost jsem viděla spojenou s ním. Povedlo se a já jsem ráda, že i na vysokých školách pokračuji v učení se tomuto jazyku, neboť v budoucnosti bych ráda pracovala jako učitelka neslyšících dětí na prvním stupni základní školy.

Leoš Procházka

Jaký byl můj první vztah k ČJ? Nemohu odpovědět přesně, jelikož si to moc nepamatuji. Ze začátku jsem měl potíže, ale při vyučování ČJ jsem velmi rychle chápal, protože jsem měl a mám zkušenosti se slyšícími. Dodnes si vážím své bývalé třídní učitelky z I. stupně ZŠ, protože byla ochotná mě doučovat ČJ i o hlavních prázdninách. Měl jsem s ní individuální doučování, pak jsem udělal velké pokroky v ČJ. Myslím si, že individuální přístup je lepší než kolektivní. Při kolektivní výuce se může někomu zdát, že některý žák je zaostalý. Úroveň češtiny možná závisí na tom, jestli má dítě vztahy se slyšícími nebo ne. Já jsem je měl. Bez nich bych se ČJ učil velmi pomalu. K jazyku je třeba také praxe, zejména konverzace v ČJ. Je to stejné, jako učit se cizí jazyk. Strukturu jazyka lépe pochopíme při konverzaci. Konverzace je nezbytná k učení struktury jazyka. Prosazuji, aby ve výuce neslyšících byla KONVERZACE ČJ.

Lucie Půlpánová

Českým jazykem mluví, píšou, uvažují, dohadují, filozofují a zkoumají ho lidé, kteří se narodili ve „středu" Evropy a tím je Česká republika. V této zemi nežije jen jeden národ, ale i lidé z jiných zemí a to z etnického hlediska např. Rusové, Romové, Němci a Poláci.

Vzniklé etnické skupiny nechodí do kurzu, kde by je vyučovali náš národní jazyk, ale sami se učí odposlechem a každodenním používáním. A tak vznikají některá nová slova, přejatá od nich nebo i obráceně. Ale stále si doma udržují svůj jazyk a jsou na něj obvykle hrdí. Jak pozorujeme, je dnes docela trend si ukázat, kdo kam skutečně patří, ukázat svou identitu – např. tanec Romů.

Jak je známo, jazyk se stále vyvíjí, každodenně se obohacuje – objevují se nová slova, tvarosloví apod.

Ještě jedna menšina v naší vlasti poznává český jazyk, i když s trochu většími obtížemi. Není to však menšina etnická, ale kulturní nebo jazyková skupina, kde žijí neslyšící lidé. Napadne nás proč jazyková, a ne etnická. To je proto, že i když dorozumívání mezi neslyšícími se poněkud liší (v čem, to je již jiné téma). Narodili se v Čechách, i když od raného dětství neslyší českou řeč, ale zároveň s nimi prožívají různé české tradiční zvyky např. Velikonoce, Vánoce. Možná je vnímají trochu jinak, možná také úplně nevědí o jejich skutečném obsahu.

To by vše záleželo, jak je naučí ve škole. A tam zřejmě je také učí češtinu, pro ně jako cizí jazyk. Učitelé jsou docela zodpovědní, jak je naučí a jakým způsobem s nimi komunikují – rozumějí mu? Vědí, proč vlastně se tomu učí? Můžou kdykoliv na něho se zeptat nebo s ním povídat libovolným jazykem (znakovým i mluvenou – i špatnou – podle individuálnosti nebo jak se u nich mluví doma?).

Právě, že neslyšící mají často svůj rodný vlastní jazyk, pak podle školy získávají různé postoje k češtině, podle toho, jak mají s ním zkušenosti.

Jsou si však vědomi, že vždy byl, je a bude Český jazyk většinovým jazykem a může být tak krásný jako jejich český znakový jazyk. A podobně takto smýšlím o svém vztahu k češtině, jak jsem napsala v poslední větě.

Magda Racková (roz. Kuhejdová)

Jaký mám vztah k češtině? No jo, to bude pro mě těžké.

Když jsem byla malá, přemýšlela jsem často o tom, proč se musíme učit

češtinu a také proč psát a mluvit. Jak roky utíkaly, teprve jsem pochopila, že každý národ má svůj jazyk. Bez jazyka bychom nemohli komunikovat s lidmi.

Bohužel jsem velice zklamaná. Proč mně ve škole nenaučili psát správnou gramatikou? Naučili mě jenom mluvit. Stále mluvili a mluvili. U nás ve škole se nesmělo ukazovat. Bylo pro mě těžké, soustředit se na mluvenou češtinu, když jsem tomu nerozuměla. Tak jsem se automaticky přihlásila vícekrát, vždycky mi řekli, že mi to potom vysvětlí. A později už jsem nechtěla otravovat, jenom jsem kývla, že tomu rozumím. Často mi pomáhala maminka, se kterou jsem si dobře rozuměla, ona mě chápala. Maminka mi vždy všechno vysvětlila českým znakovým jazykem a ukazovala mi k tomu obrázky. Postupně jsem se naučila psát správnou gramatikou a číst. Mamince musím velmi poděkovat za to, že mě naučila číst knížky, i když jsem nechtěla. Dodnes jsem ráda, že čtu knížky často.

Jediné, s čím mám problémy, je psaná čeština. Stále nevím, jak psát správnou gramatikou. Mým jediným přáním je naučit se psát perfektní gramatikou. Doufám, že se mi to splní, vždyť nikdy není pozdě se to naučit.

Marek Stratil

Mým mateřským jazykem je český jazyk. Byl a je mým společníkem od narození, který mi pomáhá komunikovat s okolním světem a mými blízkými.

Českým jazykem jsem od narození poznával okolní svět a sbíral zkušenosti. Je to jazyk přirozený a u nás, v České republice, jej používá většina naší populace, především slyšící lidé, k tomu, aby se mezi sebou domluvili.

Český jazyk se učí těžko, a to nejen neslyšícím lidem, ale i slyšícím. Do dnešního dne mám s ním problémy, ale snažím se, abych chyby nedělal. Avšak vzhledem k mému nedokonalému českému jazyku se občas nějaká chyba vyskytne.

Závěrem bych jenom podotkl, že český jazyk mi pomůže v komunikaci se slyšícími osobami, ale nikoliv s neslyšícími. S nimi už musím komunikovat českým znakovým jazykem, což je pro některé slyšící spoluobčany nepochopitelná věc.

Dana Vodrážková

Když jsem byla úplně maličká, myslela jsem si, že všichni lidé okolo mě jen pohybují ústy a rozumí si bez slov. Děti na pískovišti mi ale nerozuměly, když jsem na ně bezhlesně otvírala ústa.

Bratranec u babičky pohyboval ústy a dostal bábovku. Zkusila jsem to také a nic jsem nedostala. Až když jsem na ni ukázala prstem, pochopila mě a bábovku mi dala.

Pak mě čekal hrozný zážitek na logopedii v Karlových Varech. Ta starší zamračená paní se pořád dotýkala mých úst a mně to bylo nepříjemné. Pak to začala dělat i má maminka doma. Nechápala jsem, co po mně chtějí. Dostala jsem na uši sluchadla a začal tvrdý trénink mluvení. Nenáviděla jsem to věčné sahání do pusy od logopedky a její mimika obličeje mi nebyla vůbec příjemná. Byly mi dva roky a nechtělo se mi na povel „mluvit". Paní logopedka se nikdy nesetkala se sluchově postiženým dítětem a nevěděla si se mnou rady.

Jednoho dne se rozkřičela na mou maminku, že mi neumí poručit, abych spolupracovala a ošklivě se o mně vyjádřila. To byla má poslední návštěva u ní. Mamka mě začala učit mluvit sama. Bylo to těžké pro nás obě. Často jsem si v záchvatu vzteku, že mi hned nerozuměla, vytrhla z uší sluchadla a předvedla parádní záchvat vzteku.

Když jsem nastupovala do mateřské školy v Plzni, uměla jsem asi 120 slov a znala jejich význam podle obrázků. Učit se češtinu psát a i její gramatiku jsem se začala učit v základní škole. Bohužel učivo bylo silně redukované a to se odrazilo na mých znalostech češtiny. Hned po vyučování jsme odcházely na internát a tam jsme okamžitě na češtinu zapomínaly. Všechny děti totiž mezi sebou komunikovaly českým znakovým jazykem. Pokud jsem byla ve škole nucena mluvit, používala jsem naučené fráze z knihy, aniž bych jim rozuměla.

Hodiny logopedie jsem nenáviděla stejně jako ostatní děti, protože jsem po nich měla bolavá ústa od neustálé manipulace nějakým předmětem s mým jazykem, abych dobře vyslovovala. Učitelům, kteří na nás při vyučování mluvili, jsem moc nerozuměla a často nechápala, co chtějí.

Myslím si dnes, že tenkrát pedagogové dělali nevědomky vše proto, aby nám tu „češtinu" znechutili. Vyjadřovat se česky a orálně k tomu, bylo pro nás nepřirozené a naše velmi slabá slovní zásoba českých slov nemohla stačit na běžnou komunikaci a proto jsme dávali přednost ČZJ.

Pocházím sice ze slyšící rodiny, ale dětství jsem strávila mezi neslyšícími dětmi, a tak se raději vyjadřuji ČZJ a mám v něm bohatší slovní zásobu.

Když píšu česky, mám v textu chyby a špatný slovosled, protože při přemýšlím dávám přednost ČZJ a ten je gramaticky odlišný od češtiny. A je velká škoda, že nás rozdíly mezi ČZJ a češtinou neučili ve škole. Takhle jsem si

češtinu přizpůsobila ČZJ a teď je z toho jen hrozný zmatek v mé hlavě. Myslím, že to bude pro mě představovat celoživotní problém.

Magdalena Vojnarová

Jsem od narození prelingválně neslyšící. Navštěvovala jsem základní školu pro sluchově postižení v Radlicích v Praze 5, kde jsme se od dětství používali orální metodu – mluvení a odezírání při výuce češtiny. Prožila jsem dětství jako papouškové dítě, které se vše učilo jen nazpaměť.

Jedna učitelka nás neučila češtinu podle knihy a nesbírala žádné informaci. Mě štvalo, že jsem si nic neprocvičovala ve škole ani doma. Jinak mně škola učila bez problému, ale pořad jsem se nudila.

Byla jsem přesvědčená, že to zvládnu, když jsem nastoupila na střední pedagogickou školu v Hradci Králové. Bohužel, čekal mě úplný opak. Rychle jsem se tam učila, rozvíjela se mi slovní zásoba.

Díky mé spolužačce Lucii Kastnerové jsem začala číst. Moje první kniha, která se jmenovala „Moje sestra Beata je krásná". Od té doby miluji knížky, které mi moc pomáhají, ale neumím se česky vyjadřovat.

Beru na vědomí, že neslyšící studentka Lucie Kasnerová byla moje první zachránkyně (učitelka), která udělala můj první krok ke čtením. Byla z nás jediná, která ovládala znakovým jazykem.

Je ještě můj problém, že mám málo znalosti „FRÁZŮ".

Jsem hrdá, že mám svůj znakový jazyk. Věřím, že tu češtinu budu studovat celý život.

Petr Vysuček

Jak jistě víte, pro neslyšící je český jazyk cizím jazykem. Jsem velmi šťasten, že mám možnost studovat na vysoké škole na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy obor Čeština v komunikaci neslyšících, už celé 3 roky jsem se trápil s učením cizího jazyka, tedy českého jazyka.

Ani nevím, jestli jsem se zlepšil v gramatice psaného českého jazyka. Je jasné, že každý člověk, který studuje nějaký cizí jazyk, sám na sobě nepozná, zda dělá velké pokroky. Musím ale přiznat, jak mě do této doby pořád trápí, že stále neumím dobře valence, což je právě velmi důležité. Další můj problém je skloňování a pády českého jazyka, ale myslím si, že to zas není tak velká tragédie.

Je fakt, že než jsem nastoupil do prvního ročníku na vysoké škole, neměl jsem vztah k českému jazyku, prostě jsem ho nesnášel, protože jsem se cítil jako „blbec". Vůbec jsem nechápal, jak je pro mě těžký, nejhorší bylo, že jsem někdy musel napsat nějakou slohovou práci či odborný text týkající českého znakového jazyka.

Musím Vám říci, že jsem měl velké štěstí při výuce českého jazyka, protože paní učitelka Mgr. Andrea Hudáková, která nás učí, ovládá český znakový jazyk, jenž je pro nás přirozeným jazykem, bez ní, bychom se češtinu tak dobře nenaučili... Proč? Je to logické, protože používáme stejný jazyk, učíme se bez komunikačních bariér, bez „třetí osoby" – tedy tlumočníka českého znakového jazyka. A vždycky se jí mohu kdykoliv a na cokoliv zeptat. Je to právě nejlepší způsob.

Sám moc dobře vím, že češtinu nikdy nebudu umět perfektně jako Vy, slyšící lidé, a že se budu učit po celý život, protože nejsem rodilý mluvčí českého jazyka. Řekl jsem si, že češtinu asi budu celý život stále studovat. Například teď studuji v prvním ročníku na Pedagogické fakultě v Hradci Králové v pětiletém studiu Učitelství pro 1. stupeň základní školy – Speciální pedagogiku mladšího školního věku. Jsem zvědav, kdy opravdu přestanu studovat...

Na vlastní oči

Tento článek je určen zejména pro ty čtenáře, kteří dosud neměli moc příležitostí ***komunikovat s odezírajícími neslyšícími či nedoslýchavými lidmi.***[1]

Pokusím se zde popsat některé aspekty odezírání tak, jak je znám ze své zkušenosti. Předem upozorňuji, že jsem ztratila sluch až v době, kdy jsem se již naučila mluvit. Zdůrazňuji to proto, že **znalost mluveného jazyka je jednou ze základních podmínek pro odezírání.**

Z tohoto hlediska je nutno brát v úvahu odlišnou (mnohem obtížnější) situaci lidí, kteří se neslyšící již narodili nebo přišli o sluch v tak útlém věku, že se nemohli naučit mluvenou řeč spontánně, poslechem a nápodobou.

Nejhůř odezírám, když mi na porozumění záleží

V běžném životě mezi slyšícími lidmi se neslyšící člověk nevyhne situacím,

kdy musí odezírat. V zaměstnání, na ulici, v obchodě... Není-li nablízku tlumočník a sdělení není podáno ve znakovém jazyce či písemnou formou, nezbývá mu nic jiného, než **snažit se odhadnout, co se mu lidé okolo něj snaží sdělit**. Občas obsahu řečeného porozumí správně, jindy nesprávně, a někdy se mu to nepodaří vůbec. **Bylo by** však **chybou případný neúspěch přičítat na vrub odezírajícímu člověku a vyčítat mu, že se málo snaží.**

V průběhu téhož dne odezírám s různým úspěchem, podle toho, jak se právě cítím. Jsem-li například unavena nebo rozčilena, neodezřu někdy ani jednoduché sdělení, i když se o to velmi snažím. Největší problémy při odezírání mívám právě tehdy, když mi na porozumění nejvíce záleží. Zaplaví mne pocit strachu z neúspěchu – a neštěstí je hotové.

Jsem-li v pohodě a partner zná a dodržuje pravidla potřebná pro odezírání, pak je naděje na porozumění vyšší (třebaže ani tehdy není úspěch zaručen).

Navázání zrakového kontaktu

Někdy mne partner zapomene předem upozornit, že se chystá mluvit. Pak „nechytím" včas začátek věty a nepochopím smysl dalších slov.

Správné upozornění je pohyb rukou (zamávání) nebo lehký opakovaný dotyk na předloktí. Nestačí, když do mne někdo jen strčí loktem – mohu to mylně považovat za náhodný dotyk při pohybu, který pro mne nemá žádný signální význam.

Každý sice uznává, že se na něj při odezírání musím dívat, málokdo však pochopí, proč **potřebuji, aby zrakový kontakt byl vzájemný**. Když se na mne partner při hovoru také dívá, mohu snadněji dát najevo mimikou či gestem, nakolik ve kterém okamžiku rozumím a kdy již začínám mít problémy.

Důležité je i **vhodné osvětlení**. Ostré světlo svítící přímo do očí je nepříjemné každému. Větší zlo však je, svítí-li do očí odezírajícímu. Za prvé proto, že nemůže dobře odezírat, za druhé proto, že má celodenním nuceným odezíráním unavené oči. **U neslyšícího člověka musí zrak plnit více funkcí, než kdyby slyšel, a proto si jej musí úzkostlivě šetřit.**

Když mluvící osoba sedí, potřebuji si také sednout, **abych měla její tvář ve výši svých očí**. Jinak mi ve výhledu na ústa překáží její nos. Podobné je to, když někdo o hodně menší než já stojí vedle mne. Pak někdy pomůže, když při mluvení trochu zvedne bradu. Když má někdo ústa naopak o něco výše než jsou moje oči, tak mi to při odezírání tolik nevadí.

Velice často se setkávám s lidmi, kteří se snaží mluvit na mne zblízka. Snad

mají dojem, že jim pak budu lépe rozumět. Opak je pravdou. Pak musím buď ustoupit, anebo aspoň odklonit horní polovinu těla. **Z příliš malé vzdálenosti** totiž **nemohu dobře zaostřit zrak na jejich ústa.**

Vyhovuje mi, když **jsme s partnerem čelem proti sobě.** Je-li vedle mne, musím trvale držet hlavu na stranu. Špatně mu vidím na ústa a po chvíli mne bolí za krkem.

Začátek hovoru

Znalost tématu sdělení, které má následovat, je při odezírání poloviční úspěch. Usnadňuje to odhad slov, ze kterých se dá odvodit několik dalších možných variant, které mohou následovat.

Pokud obsah sdělení nevyplývá z momentální situace, která je mi zřejmá, pak je vhodné, aby mi partner předem sdělil, o čem chce hovořit. Jinak mi zabere mnoho času, než se v obsahu řečeného zorientuji, a mezitím mi mnohé z jeho řeči uteče.

Musíme si na sebe zvykat

U každého člověka si musím nejdřív zvyknout na jeho způsob hovoru. Zvykání bývá oboustranné, protože když se druhý člověk snaží se mnou dorozumívat, musí se také přizpůsobit. Některým lidem porozumím ihned, jiným až po delší době častého kontaktu, ale **znám i několik lidí, jejichž mluvu nedokážu odezírat vůbec.**

Odezírání je v podstatě snaha zachytit zrakem to, co má být správně vnímáno sluchem. Viditelné pohyby úst jsou jen „vedlejším produktem" při modulaci výdechového proudu během mluvení. Proto si **mnoho slyšících lidí nedává pozor na to, jak při mluvení otvírají ústa. Stačí jim, když sami sebe slyší.**

Tak jako slyšící lidé u druhých hodnotí hlasový projev, neslyšící si všímá pohybů jejich úst. Zda je otvírají dostatečně, zda nemluví příliš rychle a zda dodržují přirozený rytmus mluvy.

Vadí mi nejen, když někdo otvírá ústa málo, ale i když je otvírá příliš mnoho. Rychlou mluvu nestačím sledovat, ale při slabikování je problém sestavit viděné mluvní pohyby do slov a vět. **Nejlépe se odezírá plynulá řeč, s krátkými přestávkami tam, kde se v psaném projevu obvykle dělá interpunkce.** Tyto malé přestávky v řeči mi poskytují trochu času k tomu, abych si viděné pohyby úst „poskládala" v duchu dohromady a zkoumala, zda dávají nějaký smysl.

Pouhé sledování pohybu úst nestačí

Zrakové informace při vnímání řeči pozorováním pohybu rtů jsou velmi nepřesné a zlomkovité. Mnoho slov zní jinak, ale pohyby úst jsou při nich stejné. Při odezírání pak dochází k mnoha omylům.

V běžných podmínkách proto **nelze odezírat jen jednotlivé mluvní pohyby nebo mluvní obrazy. Je nutno odhadnout smysl celého sdělení.** K tomu napomáhá několik „záchytných bodů": výraz tváře, pohyby rukou a těla. (Někdy jsou tyto projevy pro mne jediným zdrojem informací. Stává se totiž, že se mi nepodaří rozluštit, co mi říká, ale poznám, jaký má vztah k tomu, o čem právě hovoří.)

Zatímco se dívám na mluvícího člověka, musím velmi rychle přemýšlet. Porovnávám to, co jsem viděla, s tím, co již znám z vlastní zkušenosti, z četby nebo z vyprávění ostatních.

Vlastní názor na sdělovaný obsah si mohu tvořit až poté, kdy se ujistím, že jsem rozuměla správně.

On o voze, já o koze

Někdy se domnívám, že jsem rozuměla dobře, ale později zjišťuji, že jsem se mýlila. Nebo mne někdo ujišťuje, že už mi něco říkal, ale já o tom nevím. Rozuměla jsem totiž něco jiného, a protože jsem byla přesvědčena, že rozumím správně, dále jsem se již neptala.

Na omyl se většinou přijde tehdy, když odpovím podle toho, co jsem rozuměla, tedy naprosto nesmyslně. Například na větu „*Půjdeme na houby?*" (kterou jsem odezřela jako „*Půjdeme nakoupit?*") odpovím, že *už mají zavřeno.*

Jedna moje známá vyprávěla, jak se proti tomu předem pojistila ve skupině neznámých lidí. Informovala je, že neslyší, a že proto někdy špatně rozumí, o čem se povídá. Požádala je, aby brali s rezervou, když jim bude blahopřát při sdělení o úmrtí matky nebo kondolovat k právě získanému diplomu.

Odezírání je vyčerpávající

Nevydržím odezírat příliš dlouho. Potřebuji častěji odpočívat. Proto jsem raději, když mne můj partner také nechá mluvit. Jsem toho názoru, že mu pohodlný poslech nedá tolik práce jako mně odezírání.

Musím ovšem dbát na to, aby moje povídání mělo „hlavu a patu" a nebylo

nudné. (Využívám přitom vytrénované schopnosti sledovat neverbální projevy ostatních lidí, takže jakékoli známky nezájmu či nesouhlasu okamžitě zaregistruji. Tuto schopnost má většina lidí, kteří neslyší.)

Když je druhý člověk příliš povídavý a já musím dlouho odezírat, přestávám někdy vnímat, co říká. Přiznám se, že někdy jsem již příliš unavena a nechci se stále znovu ptát, co mi druhý povídal, snažím se být zdvořilá a raději jen přikývnu, i když nerozumím.

Věra Strnadová

[1] Redakční poznámka: Podrobné informace o odezírání mohou zájemci nalézt v publikaci *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*, kterou recenzujeme v tomto čísle ČDS.

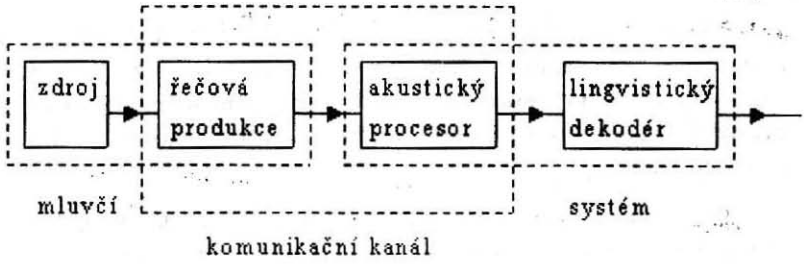
Poznámka tak trochu osobní

Často to jsou zdánlivě nesouvisející věci, co vám umožní pochopit něco, co je „přece tak jasné". Poměrně často jsem slyšela mluvit Andreu Hudákovou a její kolegy o tom, jak je obtížné učit české neslyšící česky[1], ale teprve díky vlastní zkušenosti s komputační lingvistikou jsem si uvědomila, jak neskutečně složitý je to úkol.

Strojový překlad (např. z angličtiny do češtiny) **a rozpoznávání přirozené mluvené řeči** je dnes oblast, ve které mají hlavní slovo (a nejvyšší úspěšnost) statistické metody. Jasně se však ukazuje, že bez zapojení lingvistického modelu se tyto procesy nemohou podstatným způsobem zlepšit. Co to znamená?

Ať už se jedná o strojový překlad, nebo o strojové rozpoznávání řeči, zapojení jazykového modelu do statistického modelu je v zásadě analogické. V případě rozpoznávání řeči předpokládáme, že na vstupu systému je *zdroj (mluvčí)*, který vytváří *řečovou produkci*. Ta je zachycena *akustickým procesorem* a přes *lingvistický dekodér* jsou získána strojově zpracovaná *data na výstupu* (viz schéma na obr. 1). Výsledná kvalita informace je tedy závislá na třech hlavních faktorech: na míře šumu při průchodu informace komunikačním kanálem, na kvalitě akustického procesoru a na kvalitě lingvistického dekodéru. **Současný stav disciplíny přitom jasně ukazuje, že další podstatné zlepšení aplikací je**

v podstatě nemožné bez zlepšení *lingvistického dekodéru*, tj. jazykového modelu, na němž je dekodér založen.



Obr. 1 Model počítačového zpracování mluvené řeči

Problém je v tom, že **neslyšící člověk je** na začátku učení se češtině **fakticky v situaci systému bez lingvistického dekodéru**. Můžeme ho naučit, aby rozpoznával jednotlivé hlásky, pochopil, kde je hranice slova (v psaném textu), ale velmi obtížně ho přimějeme rozumět celé větě. **Bez jazykového modelu totiž neslyšící těžko vytvoří strukturu dané věty a bez této struktury je téměř nemožné pochopit smysl výpovědí.**

Je to, jako by vám někdo náhodně vysypal z krabičky kartičky, na kterých by byla jednotlivá slova bez morfologických charakteristik a vy jste měli bez informace o pádech, slovesných časech atd. pochopit, co ta hromádka znamená. V případě mluvené řeči je to spíš hromádka pěkně ošklivě naškrábaných písmen...

Ale i tak byste byli v daleko jednodušší situaci, protože poznáte podstatné jméno, víte, že na „pořádnou větu" potřebujete sloveso, dovedete si představit, kam asi tak patří dané příslovce, protože víte, co znamená, a v hlavě máte „ukazatel", který vám řekne, kam taková informace vlastně patří. Ale bez ukazatelů?

A tak je asi úkolem všech učitelů češtiny dávat neslyšícím správné ukazatele poskytující dostatek relevantních informací o struktuře jazyka.

Ivona Kučerová

[1] A ještě mnohem obtížnější že je učit ty neslyšící, kteří se v dětství nenaučili ani český znakový jazyk, ani český jazyk, a do školy vstupují v podstatě bez jakékoliv jazykové zkušenosti.

Stavba slova v učebnicích českého jazyka pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu

Jedním z aktuálních problémů vzdělávání neslyšících[1] dětí u nás je problém zvládnutí češtiny. Zatímco **čeština mluvená je neslyšícím osobám smyslově nepřístupná, psaná čeština je z hlediska postižení sluchu bezbariérovým prostředkem školního i mimoškolního vzdělávání, získávání informací a komunikace.**

Volba učebnic a učebních pomůcek záleží tak jako v každé ZŠ v ČR na výběru učitele, popř. předmětové komise či ředitele školy. A tak mají žáci v českých ZŠ pro sluchově postižené[2] a jejich učitelé k dispozici kromě běžných učebnic češtiny pro ZŠ, učebnic a učebních materiálů vybraných nebo připravených učitelem a pracovních sešitů českého jazyka pro sluchově postižené[3] jedinou ucelenou řadu *učebnic českého jazyka ZŠ pro neslyšící a pro ZŠ pro žáky se zbytky sluchu*[4]. Analyzovali jsme, jak je v těchto učebnicích zpracována oblast stavby slova a provedli jsme srovnání se stejnou problematikou v běžných učebnicích (určených primárně pro žáky slyšící).[5] Vybrali jsme učebnice, které jsou používány ve dvou dotázaných školách (v jedné běžné ZŠ a v jedné ZŠ pro sluchově postižené).

Podívejme se nejprve, které termíny se v učebnicích pro slyšící a neslyšící žáky[6] vyskytují. Excerpovány byly učebnice všech ročníků obou typů základních škol.

Tabulka 1. Srovnání termínů z oblasti stavby slova užívaných v učebnicích

Učebnice pro slyšící žáky	Učebnice pro neslyšící žáky
kmen přítomný	
kmen minulý	
kořen slova	
odvozování	
předpona	předpona
přípona	přípona
skládání	
slovo odvozené	
slovo přejaté	
slovo příbuzné	
slovo složené	

slovo základové	
slovo zdrobnělé	slovo zdrobnělé
slovo zkratkové	
slovotvorný základ	
složenina nevlastní (spřežka)	
složenina vlastní	
stupňování přídavných jmen	stupňování přídavných jmen
stupňování příslovcí	stupňování příslovcí
tvoření slov	tvoření slov
zkracování	
zkratka	zkratka

Užívání jazykových termínů ve výuce významně podporuje učební proces. Termín přesně vyznačuje obsah a rozsah pojmu – umožňuje žákovi pojem pochopit. Zároveň se pomocí termínu pojem fixuje v mentálním slovníku žáka – termín umožňuje pojem si také zapamatovat (Čechová 1997). Úspěšné pochopení a zapamatování jednak usnadňuje učební komunikaci, jednak přispívá k rozvoji poznání – v našem případě poznání jazyka. **Prostřednictvím termínů může žák snáze uchopit nejrůznější jazykové jevy, proniknout do struktury jazyka, a tím rozšířit své porozumění jazyku.** Pro samostatné tvůrčí užívání jazyka a plnohodnotnou komunikaci v něm je porozumění některým jazykovým principům nezbytné.

V oblasti stavby slova termíny usnadňují pochopení slovotvorných principů a jejich zapamatování. Tyto principy pak může žák operativně aplikovat na konkrétní případy, i jiné než uvedené v učebnici. Termíny navíc umožňují orientaci ve slovnících a jazykových příručkách, pro neslyšící žáky obzvláště důležitou. Současné lingvisticko-didaktické diskuse význam termínů pro vyučování jazykům potvrzují (Čeština doma a ve světě 2/1997 – číslo věnované školské jazykovědné terminologii), otevřenou otázkou však zůstává výběr termínů a jejich početní zastoupení v učebnicích.

V učebnicích pro neslyšící žáky se vyskytuje termínů z oblasti stavby slova 7, v učebnicích pro slyšící žáky 22. Ještě důležitější než samotný počet termínů je **způsob, jakým jsou termíny v učebnicích vysvětleny**.

V 1.–5. ročníku se v učebnicích pro neslyšící (Základy řeči, viz pozn. č. 3) nevyskytuje žádný slovotvorný termín. V učebnicích pro slyšící žáky se v 1.–5. ročníku vyskytuje 13 termínů, tedy více než polovina z celkového počtu (22). Odborná literatura nepopisuje vhodnost užívání termínů při učení se

druhému jazyku (za který můžeme český jazyk pro neslyšící označit) v mladším školním věku. V hodinách mateřského jazyka na prvním stupni základních škol pro slyšící žáky se však užívání termínů doporučuje: *„...z hlediska psychodidaktiky považujeme absolutní absenci termínů za škodlivou. Je jistě vhodné, aby si dítě začalo osvojovat obsah termínů přes empirii, ovšem výrazné prodlužování doby, než je dítěti příslušný termín doplněn, neumožní vytvořit si strukturu v poznání a může být pro dítě v určité fázi i matoucí.* " (Hájková 1997)

Termíny všech vědních oborů jsou dnes nejčastěji vysvětlovány pomocí definice. Takový způsob vysvětlení nejlépe odpovídá požadavku přesnosti, který je na termíny kladen. Vysvětlení příkladem (např. výčtem) by mělo definici pouze doplňovat. V případě, kdy je termín vysvětlen jenom příkladem, je třeba počítat s menší přesností výuky, ve které se takto vysvětlených termínů používá.

V učebnicích pro neslyšící žáky není žádný ze sedmi termínů z oblasti stavby slova vysvětlen *definicí*. Čtyři termíny jsou vysvětleny *příkladem*, zbývající tři termíny nejsou vysvětleny vůbec. V učebnicích pro slyšící je všech 22 termínů vysvětleno definicí. **Absenci definic v učebnicích pro neslyšící považujeme za obzvlášť závažnou, protože jednak snižuje aplikovatelnost slovotvorných principů, jednak podporuje obraz jazyka jako souboru intuitivně chápaných analogií.**

Příkladem jsou vysvětleny termíny *předpona*, *stupňování přídavných jmen*, *stupňování příslovcí* a *slova zdrobnělá*. Termíny *přípona*, *tvoření slov* a *zkratka* nejsou vysvětleny vůbec. Funkčnost vysvětlení termínu příkladem je však bohužel často velmi nízká. Ukažme si to na termínech *tvoření slov* a *předpona*. Všechny citace z učebnic jsou zde psány kurzívou.

Cvičení zaměřená na **tvoření slov** jsou v učebnicích pro neslyšící poměrně často doprovázena příkladovou tabulkou, kde v jednom sloupci jsou slova základová, ve druhém slova odvozená. Existence těchto tabulek by tedy zařazovala termín tvoření slov do skupiny termínů vysvětlených příkladem. Příkladové tabulky však ve většině případů nejsou provázeny žádným vysvětlujícím textem (výjimkou je přechylování). K tabulce nebývá připojena ani minimální informace, která je uvedena v obsahu učebnice, totiž že se jedná např. o tvoření příslovcí z přídavných jmen. Například v obsahu učebnice Český jazyk 8 pro 8. ročník ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu je uvedeno tvoření *přídavných jmen ze jmen podstatných*. Na příslušném místě v učebnici (s.112) je pak prezentováno v prvním sloupečku několik podstatných jmen a ve druhém několik jmen přídavných.

z vlny vlněný
z bavlny bavlněný
podstatné jméno přídavné jméno

Skutečnost, že se v tomto příkladu jedná o tvoření přídavných jmen ze jmen podstatných, zde zmíněna není. Příklady tvoření slov tedy nejsou jako tvoření slov pojmenovány. Že jde o tvoření slov, může čtenář zjistit snad jedině ze zadání cvičení, které po příkladu následuje: *Z podstatných jmen utvoř jména přídavná* (6. r., s. 93), *Tvoř přídavná jména podle vzoru (7. r., s. 163)* apod.

Pomocí informace ze zadání cvičení (*Z podstatných jmen utvoř jména přídavná*) je možné vyvodit, že v příkladové tabulce jsou přídavná jména vytvořena z jmen podstatných. Není však už možné tento princip tvoření zobecnit (a použít i u jiných než v učebnici uvedených slov), protože v učebnici není nijak vysvětlen. Všechna podstatná jména v příkladové tabulce jsou přitom uvedena v genitivu a ve spojení s předložkou. Na základě toho může žák vyvodit, že přídavná jména se tvoří ze spojení předložky s podstatným jménem v genitivu. Takový závěr je ovšem nesprávný.

S termínem *předpona* se pojí problém jiného typu. Předpona je v učebnicích pro neslyšící procvičována a vysvětlována pouze na slovesech. Žáci tak mohou nabýt dojmu, že předponou disponují pouze slovesa. Oproti tomu v učebnicích pro slyšící se předpona probírá u sloves, u podstatných jmen a u přídavných jmen. Domníváme se, že osvojí-li si žáci významy jednotlivých předpon u sloves, není už pro ně příliš náročné zahrnout do svých vědomostí o předponách také přídavná jména (zejména deverbativní) a podstatná jména a tím rozšířit své poznání jazyka a usnadnit si identifikaci významu jednotlivých slov.

Podobné problémy jako u vysvětlování předpony nastávají v učebnicích pro neslyšící i v jiných případech. Ze způsobů tvoření slov je v učebnicích zpracováno pouze odvozování (není navíc nijak pojmenováno, termínu *odvozování* se neužívá), termín *zkratka* je pouze zmíněn (bez vysvětlení), o skládání ani o přejímání z cizích jazyků se žák z učebnice nedozví nic.

Značné rozdíly mezi učebnicemi pro slyšící a neslyšící žáky jsou také v **počtu a typu úkolů** procvičujících slovotvorné jevy. Jednotlivá cvičení se samozřejmě liší svým rozsahem, proto je třeba jejich počty brát spíše orientačně. Pro srovnání typů cvičení se ukázalo jako nezbytné vytvořit určitý systém klasifikace cvičení. Tato klasifikace zahrnuje celkem 6 typů: *cvičení doplňovací, pozorovací, kreativní aktivní, kreativní pasivní, analytická* a *zobecňovací*. Rozdělení vychází z Didaktiky češtiny (Čechová, Styblík 1989). Popišme si nejprve jednotlivé

typy cvičení. (Není-li uvedeno jinak, jsou příklady excerpovány z učebnic pro neslyšící.)

V **doplňovacích** cvičeních se doplňují do textu konkrétní výrazy. Příklad (6. r., s. 41): *Doplň: Na jaře k nám vlaštovky ... Na podzim od nás vlaštovky ... Vlaštovka ... do hnízda. (letí, odletí, přiletí)*

Cvičení **pozorovací** zahrnují dvě skupiny. Do první z nich patří cvičení, kde má žák pozorovat určité jevy, většinou graficky zvýrazněné. Příklad (7. r., s. 80): *Přečti si: Do naší třídy chodí Jan Svoboda. My mu říkáme* ***Honza****. Jeho maminka mu říká* ***Honzík****. Soudružka učitelka z mateřské školy mu říkala* ***Honzíček****.* Druhou skupinu pozorovacích cvičení tvoří cvičení se zadáním ukládajícím vypsat určité výrazy ze cvičení. Příklad (6. r., s. 45): *Vyhledej slovesa a napiš je pod sebe.* Všechna slovesa v tomto cvičení jsou předponová, odvozená ze slovesa *jít* (*přijdu, odejdu, vyjdu, přejdu,...*).

Ve cvičeních označovaných jako cvičení **kreativní aktivní** se žák setkává s úkoly zaměřenými na tvorbu výrazů týkajících se probírané látky. Těchto cvičení přibývá úměrně vyššímu ročníku. Příklad (8. r., s. 83): *Utvoř slova zdrobnělá: strom – stromeček, zajíc –.....* Při probírání předpony v učebnicích pro slyšící je značná část cvičení zaměřena na spojování předpon se slovesy, tj. synteticky (učebnice pro slyšící, 7. r., s. 129): *Spojte slovesa s různými předponami.*

Cvičení **kreativní pasivní** jsou poměrně četná v obojím typu učebnic. Stejně jako u cvičení kreativních aktivních se zde pracuje se slovy příslušejícími k probírané látce (např. k předponě – předponová slovesa), ale způsob procvičování se od kategorie předchozí liší. Patří sem nejčastěji cvičení typu *Utvoř s danými výrazy věty nebo souvětí.* V učebnicích pro slyšící je stejně jako u cvičení kreativních aktivních značná část syntetického typu – např. v 7. ročníku (s. 129): *Spojujte slova se zápornou předponou ne-.* V učebnicích pro neslyšící není metoda syntézy v podstatě využívána.

Analytická cvičení jsou zaměřena na rozklad slov podle principů slovotvorby. Příklad (9. r., s. 21): *Podtrhni předpony u sloves.*

V **zobecňovacích** cvičeních zadání ukládá žákovi vytvářet obecnější závěry na základě konkrétního materiálu, nebo případně zopakovat něco z již probrané teorie. Příklad (učebnice pro slyšící, 7. r., s. 126): *Vyložte význam zdrobnělin; označují věci a osoby malé nebo pouze věci a osoby milé? (sluníčko, maminka, Jeníček,...)*

Následující tabulka uvádí počty srovnávaných cvičení.

Tabulka 2. Srovnání počtů cvičení

Učebnice pro neslyšící žáky	Učebnice pro slyšící žáky
Celkem se zde vyskytuje 85 cvičení:	184 cvičení:
doplňovací 9	5
pozorovací 17	8
kreativní aktivní 26	50
kreativní pasivní 30	32
zobecňovací 2	48
analytická 1	41

V učebnicích pro neslyšící je stavba slova procvičována v 85 cvičeních, v učebnicích pro slyšící je srovnávané oblasti věnováno 184 cvičení. **V učebnicích pro neslyšící je tedy na stavbu slova kladen podstatně menší důraz než v učebnicích pro slyšící.**

Cvičení doplňovací a pozorovací v učebnicích pro neslyšící početně převažují nad těmito cvičeními v učebnicích pro slyšící. Cvičení pozorovací umožňují všímat si výskytu výrazů v určitých kontextech. Cvičení doplňovací pak procvičují zařazování výrazů podle jejich významu do kontextu. **Neslyšící žáci se učí tedy ve cvičeních doplňovacích a pozorovacích rozpoznávat významy jednotlivých slov a kontexty, v jakých se tato slova mohou vyskytovat.**

Cvičení kreativní pasivní jsou v obou typech učebnic zhruba stejně početně zastoupena. Liší se však tím, že v učebnicích pro slyšící je většina těchto cvičení syntetického typu (např. spojování předpony se slovesem). V učebnicích pro neslyšící se syntetická cvičení nevyskytují. **Není tedy využívána možnost pomocí syntetických cvičení ilustrovat jeden z principů slovotvorby (a zároveň ani možnost rozvíjet syntézu jako myšlenkovou operaci).**

Cvičení kreativní aktivní a analytická jsou v učebnicích pro slyšící reprezentována podstatně vyššími počty cvičení než v učebnicích pro neslyšící. Ve cvičeních kreativních aktivních je v učebnicích pro slyšící opět velmi častá metoda syntézy, v učebnicích pro neslyšící nevyužívaná. V učebnicích pro neslyšící se také nevyskytují téměř žádná cvičení analytická (v učebnicích pro slyšící např. vydělení předpony ze slovesa). **Podobně jako u cvičení syntetických, nevyužívá se k rozvoji (jazykového) myšlení ani analytických cvičení.**

Také počet cvičení zobecňovacích je v učebnicích pro slyšící mnohonásobně

vyšší než v učebnicích pro neslyšící. Zobecňování je proces formulování pravidel, která je možno aplikovat na konkrétní případy. **V učebnicích pro neslyšící minimální počet zobecňovacích cvičení koresponduje s nulovým výskytem definic (pomocí nichž mohou být pravidla formulována). Učebnice nepopisují slovotvorné principy, které by žáci mohli použít pro libovolný výraz.**

Na základě uvedeného srovnání je možné konstatovat, že **jazyk není neslyšícím žákům v učebnicích, které mají k dispozici, prezentován jako produktivní systém s určitými pravidly, která si žák může osvojit a samostatně je aplikovat. Daleko spíše se v nich český jazyk jeví jako soubor intuitivně spojovaných výrazů**. Takovéto učebnice jen těžko mohou sloužit k pochopení podstaty jazyka. Na novou, kvalitní řadu učebnic však učitelé i žáci dosud čekají.

Iva Červinková

Literatura

ČECHOVÁ, M. Některé aspekty tvorby a změn lingvistické terminologie. *Český jazyk a literatura*, 1997/1998, č. 1–2, s. 12–17.
ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. *Didaktika češtiny*. Praha: SPN, 1989.
HÁJKOVÁ, E. Mluvnické termíny na 1. stupni ZŠ, tedy v 1. až 5. třídě. *Čeština doma a ve světě*, 1997, č. 2, s. 25–27.

[1] Ze všech dětí s vadami sluchu se v tomto článku zaměříme zejména na děti neslyšící, protože u nich je učení se češtině nejvíce odlišné od osvojování si češtiny přirozenou cestou – odposlechem.

[2] Až do roku 1991 byly v České republice *ZŠ pro nedoslýchavé* (s běžnými osnovami a učebnicemi), *ZŠ pro žáky se zbytky sluchu* a *ZŠ pro neslyšící*. V ZŠ pro žáky se zbytky sluchu a v ZŠ pro neslyšící byly povinné *učební osnovy a učební plán pro ZŠ pro neslyšící a pro ZŠ pro žáky se zbytky sluchu* a také učebnice *pro ZŠ pro neslyšící a pro ZŠ pro žáky se zbytky sluchu*. Vyhláška MŠMT ČR z 13. 9. 1991 změnila názvy všech těchto škol na *ZŠ pro sluchově postižené* a žáci přestali být do škol přijímáni zejména podle audiogramu, jak tomu bylo dříve. Porevoluční změny v českém školství s sebou přinesly i změny v učebních dokumentech. Dnes si každá ZŠ, tedy i ZŠ pro sluchově postižené, může pro své žáky vybrat vzdělávací program a na něj navazující učební plán a osnovy. ZŠ pro sluchově postižené mohou vybírat z běžných učebních programů, nebo mohou použít *učební plán a učební osnovy ZŠ pro sluchově postižené* (obdoba dřívějších učebních plánů a učebních programů pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu). Stejně tak si mohou školy, bez ohledu na velikost a typ vady sluchu svých žáků, svobodně volit i učebnice a další pomůcky.

[3] DUCHAŇOVÁ, E. *Český jazyk pro 5. ročník ZŠ pro sluchově postižené. Pracovní sešit I–III.* Praha: Septima, 1997–1998;
DUCHAŇOVÁ, E. *Český jazyk pro 6. ročník ZŠ pro sluchově postižené. Pracovní sešit I–III.* Praha: Septima, 1999;

LACINOVÁ, A. *Český jazyk pro 7. ročník ZŠ pro sluchově postižené. Pracovní sešit I–III.* Praha: Septima, 2000–2001.

[4] KONEČNÝ, P., PULDA, K., POUL, J. *Základy řeči 1.* Praha: SPN, 1978;
POUL, J., POULOVÁ, V. *Základy řeči 2.* Praha: SPN, 1979;
GOLDMANNOVÁ, B. *Základy řeči 3.* Praha: SPN, 1981;
ŠTĚPÁNKOVÁ, V. *Základy řeči 4.* Praha: SPN, 1984;
ROKYTOVÁ, M. *Základy řeči pro 5. ročník ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu.* Praha: SPN, 1982;
HRUŠKA, J., POUL, J. *Český jazyk 6 pro 6. ročník ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu.* Praha: SPN, 1983;
PECH, K. *Český jazyk 7 pro 7. ročník ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu.* Praha: SPN, 1984;
KOUŘIL, J. *Český jazyk 8 pro 8. ročník ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu.* Praha: SPN, 1985;
KOUŘIL, J. *Český jazyk 9 pro 9. ročník ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu.* Praha: SPN, 1986;

[5] ŽÁČEK, J. *Slabikář.* 3. vyd. Všeň: Alter, 1994;
NOVÁKOVÁ, Z. *Český jazyk 2.* Všeň: Alter, 1994;
DVORSKÝ, L. *Český jazyk 3.* Upr. vyd. Všeň: Alter, 1997;
ČECHURA, R. *Český jazyk 4.* Všeň: Alter, 1996;
BENEŠOVÁ, D., ŠTROBLOVÁ, J. *Český jazyk 5.* Všeň: Alter, 1996;
STYBLÍK, V. a kol. *Český jazyk pro 6. ročník.* 5., přeprac. vyd. Praha: SPN, 1989;
STYBLÍK, V. a kol. *Český jazyk pro 7. ročník.* 6., upr. vyd. Praha: SPN, 1990;
STYBLÍK, V. a kol. *Český jazyk pro 8. ročník.* 7., upr. vyd. Praha: SPN, 1992;
GILLERNOVÁ, I., HANZOVÁ, M., NEKVAPILOVÁ, J., PŘÍBORSKÁ, O. *Český jazyk 9.* Praha: Fortuna, 1993.

[6] Pro přehlednost zde velmi zjednodušeně učebnice určené pro vzdělávací programy ZŠ nazýváme *učebnice pro slyšící žáky* a učebnice pro ZŠ pro neslyšící a pro ZŠ pro žáky sluchu (viz pozn. č. 2) označujeme jako *učebnice pro neslyšící žáky.*

Texty a dialogy učebnic češtiny pro cizince a pro české neslyšící coby příklad reálné lidské komunikace[1]

Tato práce je pozorováním učebnic češtiny pro cizince a pro české neslyšící z hlediska toho, jaký poskytují příklad způsobu komunikace v reálných situacích. Vycházím z předpokladu, že **spolu s poznatky o gramatice, lexiku a pravopisu si uživatel učebnice vědomě či nevědomě osvojuje také způsob vyjadřování a komunikační postupy, zprostředkované příkladovými dialogy**. Způsob vedení těchto dialogů pak může nepřímo považovat za **vzor pro reálnou komunikaci**. Má zkušenost potvrzuje, že jazykové chování cizinců (kteří se v českých zemích ocitají tváří v tvář zcela odlišné kultuře a ve studiu češtiny hledají prvořadě cestu k orientaci v novém prostředí) je velmi silně ovlivněno stylem komunikace, demonstrovaným jejich učebními texty. Ve své učebnici tak **nehledají jen informaci o tom, jak mluvit a psát gramaticky správně, ale především cestu k možnosti dorozumět se a komunikovat**. Tato snaha je ostatně vůdčí složkou motivace ke studiu každého živého cizího jazyka.

Z uvedeného vyvozuji, že aspekt praktické upotřebitelnosti a realističnosti učebních textů z hlediska běžnodenní komunikace má svoji důležitost ve výuce češtiny pro cizince i pro neslyšící.

Tento aspekt bude sledován v následujících učebnicích:
· AMOROVÁ, V. a kol. *Vítáme vás! Ein Tschechischlehrwerk für Anfänger.* 2. vyd. Regensburg: Max Hueber Verlag, 1994, 239 s.
· BEDNÁŘOVÁ, I., PINTAROVÁ, M. *Communicative Czech (Elementary Czech).* 2. dotisk. Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy University Karlovy, 1995, 262 s.
· ČECHOVÁ, O. a kol. *Do you want to speak Czech?* 2. vyd. Liberec: H. Putz, 1995, 396 s.
· MACUROVÁ, A. a kol. *Umíme číst a psát česky – učebnice češtiny pro neslyšící.* 1. vyd. Praha: Divus, 1998, 141 s.
· SHORT, D. *Teach yourself Czech – a complete course for beginners.* 5. vyd. London: Hodder and Stoughton, 1993, 346 s.

Věra Amorová a kol.: Vítáme vás!

Kniha *Vítáme vás!* Věry Amorové je učebnice pro německy mluvící cizince, doplněná pracovním sešitem. V učebnici i cvičebnici je použito šest postav –

„průvodců" knihou. Již zvolení tohoto postupu naznačuje **snahu o přiblížení se reálným komunikačním situacím**. Postavy jsou vybaveny věkovými, profesními, vzhledovými a dalšími charakteristikami. **Celkový profil postavy, spolu s inteligentní ilustrací, vytváří pro uživatele učebnice vcelku plastickou představu o potenciálně existující osobě, pohybující se v českém jazykovém prostředí.** Postavy jsou svými charakteristikami výrazně diferencovány, není zde však pochopitelně možné pokrytí celého sociálního a věkového spektra českého prostředí. Autorka však modeluje takové příkladové typy, se kterými se student češtiny s velkou pravděpodobností setká. Touto dobrou snahou je vedeno i vytváření dialogů a příkladových komunikačních situací: *osoby se představují, mluví o své profesi, biologických a sociálních vztazích, jednají v recepci hotelu, v obchodě, na letišti.* Mezi texty nalezneme i velmi důležitou informačně bezobsažnou *konversaci u kávy, zdvořilostní obraty, konvenční kontaktové fráze*, užívané v českém jazykovém prostředí.

Domnívám se, že **dialogy poskytují využitelný příklad komunikace v běžném hovorovém stylu a na dobré, zdvořilé úrovni, nespoutané však nadbytečnými formálnostmi** typu *„Dovolte mi, abych představil svou ženu."* Student má možnost se zde naučit, kterak se vyjádřit co možná přímo a v dobrém slova smyslu jednoduše.

Na druhé straně považuji za přínosné **zařazení v českém prostředí používaných idiomů, ozvláštňujících jazykových prostředků, citoslovcí a specifických komunikačních obratů**: studentka Ute Schneiderová ze Stuttgartu má *„hlad jako vlk"*, český student Jirka vysvětluje svému příteli Rolfovi v *„hospodě,"* že *„Češi jsou pivaři"*, a pronáší sentenci *„Pivo, fotbal a hospoda, to patří k sobě."* Realitě odpovídá i uvozování vět v mluveném projevu: *„Myslím,..."*, *„Aha,..."*, *„Dobře,..."*.

Jazyková či stylová náležitost jiných v knize použitých prostředků je přinejmenším diskutabilní: Přirozenému slovosledu neodpovídá např. věta *„Kdo potřebuje co?"*, užitá v nadpisu cvičení. V dialogu s tematem restaurace jsou repliky servírky uvozeny slovem *„slečna:"*, z čehož si Nečech snadno domyslí, že *„slečna"* může být i synonymem slova *„servírka"*. V jiném dialogu zase najdeme poněkud literární citoslovce *„oh"*, zařazené do běžného rozhovoru: na informaci o tom, že byl zrušen jeho let do Vídně, reaguje cestující slovy: *„Oh ... mám dnes večer koncert ve Vídni."* Domnívám se, že pokud si mluvčí osvojí tento způsob reakce, bude v českém prostředí působit poněkud pateticky.

V učebnici nalezneme též nečetné gramatické chyby: *„Kávu si dám, už jsem se na ní těšila."* Domnívám se, že chybný tvar pronomina *„ona"* v akusativu

singuláru nelze již hodnotit jako dobrou snahu o přiblížení stylu mluvené češtiny. Přestože tvary „*ni*" a „*ní*" jsou v mluvní praxi skutečně nezřídka zaměňovány, ocitá se tato záměna již pod hranicí spisovnosti, nerespektujíc důležitou diferenciační funkci obou tvarů.

David Short: Teach Yourself Czech

Výrazným positivním rysem textů učebnice *Teach yourself Czech* Davida Shorta je především **tematická šíře textů, jejich živost a komposiční logika, směřující často k pointě**. Takové texty, zvláště ve druhé polovině knihy, oplývají jistou měrou čtenářské přitažlivosti, která se jistě kladně podílí na motivaci uživatele ke studiu.

Avšak **některé obraty v příkladových dialozích, nesouce stopy vlivu angličtiny a vykazujíce jisté příznaky knižního stylu, vzdalují se aktuální mluvní realitě českého prostředí**. Vyjádření lítosti nad úmrtím kolegy slovy „*Bylo to velmi nečekané a velmi jsme jeho odchodu litovali*" je možné spíše v psaném projevu. V projevu mluveném (autor je zařazuje do neformálního dialogu dvou kolegů), by toto komplikované vyjádření působilo strojeně, neupřímně, nebo možná spíše ironicky.

Mnohé dialogy obsahují skutečně používané obraty a představují tak přijatelné modely komunikace, jiné jsou bohužel výkvětem přebujelé formálnosti, jako tento:

Štěpán: *Dobrý den. Smím se vám konečně představit?*
Jan: *Samozřejmě.*
Štěpán: *Jmenuji se Štěpán Bělohlávek.*
Jan: *Těší mě.*
Štěpán: *Mimochodem, ještě nevím, jak se jmenujete vy.*
Jan: *Jan Novák. A smím vás představit? To je Hilary Smithová.*

Další postava se přidává k rozhovoru při neformálním setkání přátel a kolegů se slovy: „*Promiňte, že ruším.*" Zde se již jedná o příklad gramatické správnosti, avšak zároveň komunikační nevhodnosti. Věta „*Promiňte, že ruším.*" se používá v jiné situaci a jako kontaktová fráze v neformálním dialogu by působila až servilním dojmem.

Osoby v dialozích této knihy rovněž vyjadřují svůj údiv citoslovcem „*oh*". Zde se však patrně jedná o vliv autorovy mateřštiny, v níž se se stejně psaným citoslovcem skutečně setkáme v běžné mluvní praxi.

Většina dialogů nepostrádá vtip, někdy pravděpodobně i nechtěný:

Novák: *Hotel Jadran přece vidíte tam na rohu.*
Smith: *Ach ano, jsem slepý.*

V dalším dialogu se pan Smith ptá na cestu, zahajuje konversaci slovy:
Smith: *Promiňte, prosím. Jsem tu cizí a nevím, kde jsem.*

Za nebezpečnou chybu, konvenující bohužel současné hovorové tendenci, však považuji nahrazování vokativních tvarů příjmení tvary nominativními: „*Pane Smith, máte telefon.*" Snaze o zjednodušení zde bohužel padá za oběť diferenciační funkce pádové koncovky, pro flektivní jazyk tak podstatná.

Olga Čechová a kol.: Do you want to speak Czech?

Učebnice *Do you want to speak Czech?* je v mnohém protikladem ke knize hodnocené v předchozím bodě. **Obsahová stránka článků, cvičení i příkladových dialogů se zde vždy podřizuje nutnosti procvičit daný gramatický jev. Texty jsou** ve srovnání s knihami *Teach yourself Czech* a *Vítáme vás* výrazně **„učebnicové", chudé na vtip, nápad, myšlenku, v minidialozích chybí náznak dramatičnosti, konfliktu, sporu, jenž by rozhovoru dodal výraznosti, v textech s naznačením příběhu marně očekáváme náznak dějového napětí, gradaci či snad dokonce pointu.** Absence těchto stylistických prostředků nejenže nepodporuje zájem studujícího o četbu textu, ale navíc v úhrnu **vytváří jakýsi papírový učebnicový mikrosvět, světu reálné komunikace se jen vzdáleně podobající.**

Pro příklad uvádím útvar, nadepsaný jako „*Konverzace*", jenž ve skutečnosti živou lidskou komunikaci připomíná jen vzdáleně, podobaje se spíše dotazníku či otázkám při výslechu:

A: *Jak se jmenujete, prosím?*
B: *Tom Smith.*
A: *Odkud jste?*
B: *Jsem z Anglie.*
A: *Jste tady služebně?*
B: *Ano, jsem tady na konferenci.*
A: *Jaké je vaše zaměstnání?*
B: *Jsem vedoucí prodeje.*
A: *To je zajímavé zaměstnání, že?*
B: *Ano, máte pravdu. Je to zajímavé zaměstnání.*

Stačilo by přidat aktivní reakce postavy B, aby se text přiblížil reálné konversaci.

Následující krátký článek je rovněž příkladem textu, kde projevy didaktické funkce jednoznačně dominují nad kvalitami obsahovými. Výsledkem je sled různých vět, jen místy propojených významovou souvislostí; čteme útvar pro uplatnění probrané gramatiky a lexika bez příznaků stylisačního úsilí:

Jsou tři hodiny odpoledne

Škola končí, jdu domů. Potom ale vidím Petra. Mám velkou radost, že ho vidím. Má pro mě česko-anglický slovník. Petr je můj kamarád, ale nebydlí v Praze. Dlouho spolu mluvíme, ptám se, jak se má, co dělá, jak se má jeho rodina. Potom jdeme na procházku, prohlížíme si starou Prahu, v kavárně pijeme kávu a coca-colu.

Rovněž příkladový telefonní dialog výrazně demonstruje „učebnicový styl". Obě telefonující osoby zahajují svou první repliku citoslovcem „*Haló!*", zato u obou chybí pozdrav. **Tento dialog je již aktuální mluvní praxi výrazně vzdálen a dává uživateli mylný příklad komunikace.** Zahajování rozhovoru slovem „*haló*" má své místo pouze v omezeném počtu specifických případů, například pokud volající či volaný druhého špatně slyší, spojení bylo přerušeno, nebo když telefonující marně čeká na další reakci druhého. Zatímco tedy „*haló*" zdaleka není nějakou nevyhnutelností v každém telefonním hovoru, pozdrav touto samozřejmostí je, především z hlediska zdvořilosti a účinného navázání kontaktu.

Domnívám se, že **též estetická úroveň učebnice se podílí na její praktické efektivitě**, proto zde nenechávám bez povšimnutí ani ilustrace k textům. Zatímco v ostatních hodnocených pracích se ilustrace víceméně kladně podílejí na strategii výuky, **ilustrace v knize *Do you want to speak Czech?* působí bohužel výrazně neprofesionálně a místy až odpudivě.**

Věřím, že silnější stránky této učebnice bychom nalezli za hranicemi rozsahu mého tematu: třeba ve výkladových nebo slovníčkových partiích.

Ivana Bednářová, Magdalena Pintarová: Communicative Czech

Učebnice češtiny pro anglicky mluvící cizince *Communicative Czech* **dokumentuje zkušenost autorek s myšlenkovým a fysickým prostředím zahraničních studentů, tematisujíc ve svých textech první zkušenosti cizince v novém prostředí**, otázku *ubytování, bydlení, stravování, nakupování, seznamování se s novými lidmi* atp. Tento přístup, totiž snaha o obsahovou aktuálnost textů, se v menší či větší míře objevuje ve všech sledovaných pracích, avšak kniha *Communicative Czech* vykazuje při svém **zacílení na uživatele – studenta či mladého, vzdělaného a vzdělávajícího se pracovníka** – nejširší

různorodost představovaných situací v rámci požadavku jejich běžné existence v reálném prostředí. Již využití tohoto tematického okruhu v textech a dialozích představuje základ pro manifestaci užití jazyka v běžné komunikaci.

Jazyk učebnice se maximálně přibližuje současnému hovorovému usu obecné češtiny, zahrnuje například koncovku *-uju* pro první osobu singuláru u převážné většiny sloves, která tuto podobu umožňují. Dalším projevem snahy o jazykovou „životnost" je nevyhýbání se v současnosti používaným komunikačním obratům: Na otázku *„jak se máš?"*, kladenou v rozhovoru dobrých přátel, jsou užity odpovědi *„ujde to"* a *„to víš, nic moc"* jako další možnosti vedle standardně uváděných reakcí. **Informace o stylovém zařazení těchto obratů chybí, lze však předpokládat, že tuto informaci si student odvodí ze stylu celého článku, v němž figurují.**

Telefonní rozhovory v této učebnici se vyznačují **vysokou měrou realističnosti**, mohlo by se zdát, že se jedná přímo o záznamy hovorů, uskutečněných dnes nebo včera. Jejich autenticita není narušena nadužíváním citoslovce *„haló"* ani jiných zbytných klišé. Konversace je, tak jako tomu bývá ve skutečnosti, zahájena slovem *„prosím"* u volaného a pozdravem s představením se u volajícího. Obvyklému průběhu telefonátu odpovídá rovněž jeho tematická neuzavřenost: telefonující volně přecházejí od jednoho tematu k druhému tak, jak jim přicházejí na mysl. Podkladem těchto dialogů bývá jednoznačně jejich smysl a obsah, nikoli pouze účel procvičení nových slov a gramatického jevu. Rozhovory vykazují jisté dramatické napětí, dané tím, že osoby v nich vedou skutečně účelnou komunikaci, jíž jsou zaujaty. Jistý stylisační důvtip, s nímž jsou dialogy budovány, způsobuje jejich čtenářskou přitažlivost, založenou na autenticitě.

Princip maximální realističnosti je využit i u dalších útvarů: příklady *inserátů* na zaměstnání by taktéž mohly být vyňaty z existující české tiskoviny. Autorky text inserátu neupravují podle lexikálních možností mírně pokročilého studenta, ponechávají jej v autentické podobě včetně typických zkratek.

Učebnice *Communicative Czech* také využívá možnosti seznámení studenta s některými *reáliemi českého prostředí*, a to mezi sledovanými učebnicemi v nejširším rozsahu. Motivační funkce tohoto postupu (představení kultury studovaného jazyka) spočívá v tom, že **umožňuje studujícímu propojení probírané látky s širšími a zajímavějšími kontexty a tím posiluje myšlenku důležitosti studia jazyka**. Tento druh textů v knize representují *články o Praze a Brnu*, ale i zmínění jmen ostatních českých měst, letmá *obeznámení s osobnostmi české literatury a klasické hudby*, ale třeba i *článek o tenistce Martině*

Navrátilové nebo *dialog o současných českých filmech.*

Originální a užitečnou drobností z hlediska komunikační aktuálnosti je použití citoslovce „*no*" v příkladových neformálních dialozích. Představování širokého pole případů, kdy se v české mluvní praxi toto slovo používá, by vydalo na rozsáhlý výkladový oddíl. Porozumění funkci českého „*no*" ztěžuje podobnost s psanou podobou anglického záporu „*no*". Důležitost zařazení tohoto hovorového prvku současné češtiny do učebnice je zřejmá: pokud by se studující z anglického jazykového prostředí s tímto slovem při výuce neseznámil a v živé komunikaci jej slyšel prvně, asociace s jemu známým „*no*" by mu, zvláště v aspektu postoje mluvčího, zcela znemožnila porozumění dané větě. **Fixace náležitého užívání českého „*no*" prostřednictvím pozorování jeho funkce ve vhodném textu přispěje k odstranění této významové kontaminace, přirozeně vzniklé v mysli mluvčího, jehož mateřštinou je anglický jazyk.**

Uvedenými příklady dokládám své zjištění, že **učebnice** Ivany Bednářové a Magdaleny Pintarové **se na aspekt praktické využitelnosti jazyka v běžné komunikaci prvořadě soustřeďuje a své uživatele na praktické využívání jazyka v různých situacích cíleně připravuje.**

Alena Macurová a kol.: Umíme číst a psát česky

Kniha Aleny Macurové, Jiřího Homoláče, Anny Schwabikové a Ireny Vaňkové *Umíme číst a psát česky* je určena české neslyšící mládeži bez vymezení věku a školního ročníku. Zaměřuje se na psanou formu jazyka. Chce být pomůckou alternativní, nikoli náhradou existujících učebnic pro neslyšící.

Úlohu učebnice pro neslyšící jakožto příkladu vhodné komunikace považuji ve srovnání s učebnicemi pro slyšící cizince za nepoměrně složitější. Pokud by si kupříkladu neslyšící student v učebnici osvojil chybné návyky v oblasti českého vykání a tykání, nemá možnost neustálé zpětné korekce skrze auditivní zkušenost skutečného mluveného projevu. **Chybný návyk se tak déle udržuje ve vědomí studujícího, fixuje se a jeho korekce je pak mnohem zdlouhavější.**

Uživatelským zacílením učebnice na neslyšící mládež je rovněž podmíněna mnohem větší podrobnost, postupnost, ba „návodovost" výkladových partií. Názornosti knihy *Umíme číst a psát česky* velmi napomáhá její visuální stránka. **Vyobrazení Markéty Othové zde vlastně nehrají roli pouhých „ilustrací" nebo přidaných doplňků textu, ale jsou přímo inkorporovány do gramatických partií, na jejichž názornosti a jasnosti se podstatně podílejí, jsouce ve své maximální jednoduchosti a inteligentní prostotě účelnými**

prostředky visualisace látky. Setkáváme se zde se skutečně účelnou spoluprací textové a výtvarné složky.

Domnívám se, že učebnice A. Macurové poskytuje ve svých textech celkově dobrý příklad komunikace, přestože je zřejmé, že tento didaktický aspekt nepatřil k hlavním cílům knihy. Učebnice se na manifestaci verbálního chování v reálných situacích přímo nezaměřuje, tento druh informací nalézáme spíše „mezi řádky" a v některých dialozích. Četné texty jsou naopak z hlediska praktické komunikační názornosti indiferentní. Takovým příkladem je úryvek z knihy J. Clevina Jakub a Jáchym:

Jáchym má narozeniny

V sedm hodin ráno jde Jakub popřát Jáchymovi dobré jitro. Zatímco si Jáchym čistí zuby, Jakub mu drží kbelík s vodou. Potom si Jáchym myje nohy a nakonec si mýdlem pěkně myje obličej. A pak jdou k slavnostně prostřenému stolu. „Já vůbec nemám hlad," říká Jáchym, „smím si ten dárek rozbalit už teď?" „Ano," říká Jakub. V balíku je krásná školní brašna a v té brašně spousta věcí: slabikář, červené pouzdro na pero a tužky, modrá násadka, dvě žluté tužky, zelená guma, modré ořezávátko, dvě červené vitamínové pilulky, veliký balíček se svačinou a dvě mrkve. „Naskládej si to zas všechno do brašny, protože za chvíli už musíš jít."

Nalézáme zde – byť v pohádkové formě – popis komunikační situace při narozeninách, avšak příležitost k demonstraci jazykového chování v této společensky významné situaci zde bohužel není využita. Použitý úryvek sice zahrnuje jistou didaktickou tendenci (projevující se v detailním popisu ranní hygieny), avšak právě v oblasti komunikace postav tato tendence výrazně selhává. Z hlediska využití jazyka v konkretní situaci poskytuje článek příklad komunikace kusé, situačně nepříhodné (chybí gratulace, reakce chlapce na dárek...) a z hlediska společenské konvence přinejmenším atypické.

Na mnoha jiných místech však příkladové texty návod k praktickému využití jazyka poskytují: v učebnici nalezneme standardní (možná až příliš standardní) *dětský dopis mamince z tábora*, příklady možných *inserátů na zaměstnání, byt či seznámení*, cvičení s tematem obvyklého a jednoduchého *vyjádření tělesných i duševních stavů*, cvičení na sestavení *zprávy o hledání ztraceného psa, popisování cesty ve městě*, text s tematem domácího vzkazu rodičů potomkovi a další. **Všechny tyto texty se obsahově i výrazově přímo vztahují k životní realitě uživatele učebnice a poskytují mu návod k náležitému jazykovému chování v této realitě.** V tom, podle mého názoru, naplňují poslání výuky směřující k životu a praktickému využití poznatků.

(In margine se ještě vrátím k naposled zmíněnému textu s tematem *vzkazu*. Rodiče v něm žádají Alenku, aby koupila půlku chleba, litr mléka, čtvrt kila šunky, šest housek, osm piv, kilo jablek a kilo pomerančů. Alenka má, jak se vzápětí dozvíme, jít spát v devět hodin, z čehož se lze domnívat, že je ve věku přibližně 6–10 let. Ergo: unese sedmileté děvče desetikilový nákup?)

Za výhodné pro čtenářskou a studijní motivaci žáka považuji zařazení *originálních slovních hříček, přísloví, úsloví a hravých jazykových úkolů*. Dokonce ani příkladová slovní spojení a modelové věty neodrazují žáka od studia „učebnicovým stylem", naopak vykazují jistou obsahovou poutavost: věty se často svým tematem týkají *skutečnosti lidského života, mezilidských vztahů, vyjadřování stanovisek i pocitů, fysických a psychických funkcí lidské bytosti*. I touto nenápadnou strategií, pro příkladové věty většiny školských učebnic čestiny zcela netypickou, **kniha Aleny Macurové studentovi sugeruje podstatnou myšlenku o nezastupitelnosti komunikace v životní praxi**.

Tuto sondu do oblasti učebnic češtiny pro cizince a neslyšící nechci uzavírat jejich vzájemným srovnáváním. K takovému závěru by byl kompetentní autor mnohem detailnějšího a rozsáhlejšího rozboru. Svá zjištění presentuji u vědomí jejich podmíněnosti mou individuální jazykovou zkušeností a časovostí tematu. Vždyť dnešní stanoviska k aktuálnosti a mluvní realističnosti textů jsou podmíněna právě současným stavem mluvené češtiny, která tvoří nejrychleji se měnící část živého jazyka. **S aktuálností a tudíž užitečností příkladových textů současných učebnic tomu bude „již zakrátko" jinak, a proto nechť je otázka o jejich upotřebitelnosti kladena pokaždé znovu.**

Jarmila Valková

[1] Redakční poznámka: Autorka z osobních důvodů trvá na použitém pravopisu. Psaní slov latinského a řeckého původu podle současných pravopisných pravidel se jí jeví jako příliš rozkolísané. Redakce však pokládá za nutné vyjádřit své přesvědčení, že zvolený způsob psaní takových slov je vnitřně rozporný.

Anketa druhá[1 2 3]

Jaký je váš názor na skryté titulky pro neslyšící v České televizi?

???

Žena, 5. ročník CNES, neslyšící, 24 let.

Jsem ráda, že v televizi na ČT dávají skryté titulky. Ale nejsou moc kvalitní, občas ta slova jsou vynechaná nebo stojí. Vůbec nepíšou vulgární slova, když slyšící může všechno slyšet, tak proč neslyšící nemůže dívat na skryté titulky sprostá slova? A také by chtělo víc barevně rozlišeny titulky.

Karel Beneš

Slyšící, student CNES, 23 let.

Netuším, kdo je dělá, ale vytknul bych mu přílišné zjednodušování (mnohdy vypouštění celých vět). Je-li pořad vysílán večer, měly by titulky být složitější: není možné nechávat stejnou úroveň pro děti i pro dospělé. Copak nemají nikdy vyrůst?

Kateřina Doskočilová

S neslyšícími jsem se poprvé setkala ve škole při studiu oboru CNES.

Bohužel nemám televizi s teletextem. Titulky považuji za užitečné pro nedoslýchavé a ohluchlé diváky – pro ně jsou určitě neocenitelnou pomůckou. Pro prelingválně neslyšící diváky však titulky nemají žádný význam.

Michaela Gavroňová

Student CNES. S neslyšícími se setkávám v třídním kolektivu a příležitostně mimo něj.

Určitě jsou přínosem. Mohou je však ocenit pouze ti, kteří dokonale ovládají český jazyk a rychle čtou.

Hana

Matka nejen sluchově postiženého dítěte (3 roky). Vývojově je dcera na 1 roce.

Určitě jsou velkým pomocníkem a velkým informátorem.

Jitka Holmanová

Logopedka.

Je dobře, že tato složka existuje.

Irena Hrubá

Deafgally[4], studentka CNES.

Překvapilo mě, že se skryté titulky rychle rozšiřují – čím víc, tím lépe. Nejvíce

jsou opatřeny ST ve filmách, soutěžích nebo pohádkách. Ale naopak ST v Událostech jsem nespokojená, protože jsou velmi stručné a krátké titulky než mluví redaktoři na obrazovce. Chci, aby byly ST plnohodnotné podle faktu a mluvení přesně. Jsou dost vynechány a chybějí věty k přerušení titulků. Musejí zlepšit k plnému titulku v budoucnosti.

Kateřina Kasanová
Studentka CNES, členka FRPSP.
Svůj názor na skryté titulky – jejich podobu, zpracování, rozsah (zda odpovídají textu mluvenému) – zde nemohu uvést, protože jsem je dosud neviděla (nevlastním televizor s teletextem). Co se týče titulků všeobecně, psaný text svou délkou neodpovídá mluvenému a bývá upravován (např. vulgární výrazy bývají nahrazovány „jemnějšími"), což lze pochopit, ale někdy může dojít k posunu významu i vyznění dané situace. Nejspíš je to tím, že psanou formu má jen spisovný jazyk, takže zde existuje pomyslná bariéra, kterou není snadné překročit.

Jitka Motejzíková
Studentka CNES, 25 let.
Skryté titulky jsem nikdy v televizi neviděla, osobně se ale domnívám, že jsou nezbytností – proto, aby bylo neslyšícím umožněno sledovat TV pořady, i pro pocit, že nejsou diskriminováni, a proto, aby měli přístup k jednomu z důležitých zdrojů informací i zábavy. Titulky jsou jedna z možných motivací učit se většinový jazyk, jeden – další – ze zdrojů psané češtiny.

Milena Najmanová
Nedoslýchavá studentka CNES.
Myslím, že pro SP jsou velmi důležité, ale musím říct, že jejich kvalita občas není taková, jaká by měla být, a určitě by se jejich aktuální počet měl zvýšit. Myslím tím, že by je měla také více používat Nova a Prima.

Iva Nebeská
Vyučující CNES (psycholingvistika).
Považuji je za důležité.

Radka Nováková
Neslyšící studentka CNES.
Silně ho podpořím, dávám ho přednost před tlumočením do ZJ, protože kvalita tlumočníků není dobrá a navíc ST dává mě možnost si naučit správně česky. Jen mě občas štve, že kvalita ST také není dobré, např. neukáže nespisovné češtiny, ale místo toho tam dávají spisovnou češtinu. Myslím, ze starší generace

neslyšících mají problémy s porozuměním ST, z důvodu špatné vzdělanosti v orální škole a dávají přednost pořady s tlumočením do ZJ. Respektuji jim. Ale pro mladší generace je skvělá příležitost naučit se nových výrazů.

Pavla Novotná

Nedoslýchavá studentka CNES, šéfredaktorka časopisu Bez hranic.

Jsou nedostačující! Hodně se vynechává, zjednodušuje, cizí slova jsou změněna, někdy se změní i celek... Jsem pro zachování plných informací. Dobré jsou titulky: ne jeden (2) řádky, ale titulky pod tou osobou, jež právě mluví.

Petra

Matka neslyšícího dítěte.

Souhlasím, částečně i u dětských pořadů.

Jana Petříčková

Jsem slyšící, studuji obor CNES na FF UK, pracuji v Sociální poradně pro sluchově postižené FRPSP.

Domnívám se, i když sama nejsem sluchově postižená a na titulky na ČT jsem se podívala jen párkrát ze zvědavosti, že titulky na ČT mají několik nedostatků. Např. není jasné, kdo a s kým právě na obrazovce promlouvá – myslím, že by bylo vhodné barevné rozlišení jednotlivých mluvčích. Také jsem si všimla, že občas dochází ke zkrácení jednotlivých promluv na úkor významu celé výpovědi.

Leoš Procházka

Organizátor, člen ASNEP, student CNES, oboustranná praktická hluchota, 24 let.

- Pracovníci ST by měli být absolventi kursem ČJ, vyskytují často hrubky.
- Nízká schopnost odlišit textu od mluvícího.
- Nejsou 100% přejímány na ST.
- Chybí abstraktní pojmy, výrazy, které nejsou mluvené, ale slyšitelné, např. TELEFON: Crrrrrr, crrrrrr.

Lucie Půlpánová

Neslyšící studentka CNES, zpívám v ČZJ.

Stavím se k tomu kladně. Mohu říci, že je přímo hltám. Doufám, že jejich technické problémy se zlepší. Několikrát jsem se však setkala, že slyšící mi řekli trochu něco navíc než na titulcích. Píší tam jiná slova, než co ve skutečnosti říkají, jen jsou významově stejná, více směřují k spisovné češtině. Ale během rozhovoru by podle mě mělo zůstat, jak je, třeba v obecné češtině.

Karel Redlich

Můj otec je hluchý, mám několik neslyšících přátel. Studuji CNES.

Psaný text je vskutku těžce pochopitelný pro hluché lidi, kteří neměli možnost se ho naučit. Je pro ně dosti cizí. Představme si ho ještě u televizních pořadů, jak problikává někdy rychleji, jindy zas pomaleji, že nestačí kopírovat situaci obrazu... Ale lepší než nic. Je dobře, že titulkovaných pořadů přibývá.

Jana Směšná

Jsem nedoslýchavá, občas se potkávám s neslyšícími, více jsem se o ně začala zajímat od šestnácti let.

Myslím si, že jsou velmi dobrou pomůckou k porozumění pro ty neslyšící, kteří dobře ovládají český jazyk. Sama se často dívám na pořady s titulky.

Marek Stratil

Student CNES, nedoslýchavý, 26 let.

Měl by být trochu jiný systém zobrazování titulků, protože jsou často titulky neúplné nebo se objevují pozdě. Taky si myslím, že titulky by měly být všude, i když je to ekonomicky náročné.

Magdalena Vojnarová.

Jsem neslyšící. Studuji 3. ročník CNES.

V mém názoru jsou titulky srozumitelně šikovné, aby my a Neslyšící se mohou dívat na TV s titulkama. Měli bychom víc vzdělávat a rozvíjet se bohatou slovní zásobu, gramatiku. Díky titulkám začínáme se bavit, číst delší texty. Máme se něco těšit, jak na to přijde informace. Problém je, když někdo vidí špatně na barevné písmeno; lepší je jen černé a bílé, třeba v kině.

Petr Vysuček.

5. ročník CNES, neslyšící, 24 let.

To je těžká otázka, protože mě hrozně vadí, že tam nedávají úplnou stejnou informaci, vždycky vynechávají, nebo jen stručné. Hlavně tam píšou jen spisovné. Když tam herec řekl: „Kurva, sakra!", to v skrytých titulcích bohužel nepíšou. Také mě vadí, že tam nedávají barevné titulky, protože nepoznám, kdo mluví. Vždycky popletu.

Irena Zelená

Studuji CNES. Loni a předloni výpomoc na internátě speciální školy pro SP, Holečkova ul., Praha.

Určitě je dobře, že je alespoň nějaká snaha ze strany televize. Škoda je, že nepřekládají vše (např. sprostá slova) a zároveň (na což si neslyšící nejvíce stěžují) že nejdou titulky simultánně s obrazem. Bohužel podle mého názoru

některé věty zůstávají díky své složitosti nepochopeny.

[1] Anketa byla písemná. Osloveni byli studenti a učitelé CNES, rodiče malých neslyšících dětí a jedna logopedka. Pokud se odpovědi opakovaly, byl za každý názor vybrán pouze jeden „reprezentativní" respondent.
[2] V roce 2001 ČT skrytými titulky opatřila 50 % všech odvysílaných pořadů (viz www.czech-tv.cz). Na podzim 2001 začala skryté titulky k některým svým pořadům zařazovat i TV Prima a o rok později i TV Nova. Na všech třech televizních stanicích se skryté titulky zobrazují na teletextu na straně 888.
[3] Respondenti byli požádáni, aby se sami charakterizovali vzhledem ke komunitě Neslyšících.
[4] Respondentka trvala na tomto svém označení. Termín má demonstrovat přináležitost ke komunitě studentů Gallaudetovy univerzity.

Specifické strategie využívané neslyšícími respondenty v testech čtenářských dovedností

1. Neslyšící mají problémy se čtením a úkolem odborníků je zjistit, kterých složek recepce textu se tyto problémy týkají a z jakých příčin vycházejí. K testování čtenářských dovedností slouží různé typy testů. Sami **neslyšící** si uvědomují, že při čtení nejsou příliš úspěšní, a tak **chtějí svou situaci „vylepšit" tím, že se snaží odpovídat na testové otázky i v případech, kdy textu nebo otázce (resp. ani textu, ani otázce) nerozumějí.** Jak dokládají zahraniční výzkumy (srov. Kingová–Quigley 1985), využívají k tomuto účelu specifické metody/strategie, a to jak v testech založených na výběru správné alternativy z několika možností (*multiple-choice tests*), tak v testech, kdy respondent vytváří vlastní odpověď na otázku (*free response tests*).

2. Uvedená zjištění zahraničních výzkumů potvrdila i analýza odpovědí **40** českých respondentů (žáků posledních ročníků ZŠ a studentů SŠ pro sluchově postižené), kteří se zúčastnili testování čtenářských schopností v roce 1998 (Poláková 2000). V testech se nejčastěji objevovaly případy využití tzv. **strategie vizuálního srovnávání (Visual Matching Strategy).** Strategii vizuálního srovnávání (dále jen SVS) se proto budeme věnovat podrobněji a na konkrétních případech z testů si ukážeme způsoby jejího využití.

2.1. V testech založených na výběru správné odpovědi z několika nabízených možností (*multiple-choice tests*) princip SVS spočívá v tom, že respondent postupně prohlíží zadání otázky a slovní vyjádření jednotlivých alternativ a konfrontuje (porovnává) je s textem. **Hledá stejná nebo opticky podobná slova, která se vyskytují v otázce, v alternativách i v textu.** Respondent pak vybere tu odpověď, ve které lze najít stejné (podobné) slovo jako na určitém místě v textu (i když nemusí být vzhledem k dané položce relevantní).

Pro ukázku jsme vybrali testovou položku, která je zajímavá tím, že všechny nabízené varianty umožňují respondentovi využít SVS. Pokud některý respon-

dent nerozumí textu a/nebo otázce a pokud si chce pomoci využitím této metody, záleží jen na něm, která slova si zvolí jako klíčová[1] (viz příklad č. 1).

příklad č. 1

A: Část textu: ...*Tento pokrok byl provázen mnoha mimořádnými úspěchy. Výkonu jednoho z prvních laserů bylo použito k projekci viditelného bodu na Měsíc.*

Otázka: **Který výsledek je autorem považován za mimořádně úspěšný?**

Správná odpověď **B:** ***Projekce viditelného bodu na Měsíc.***
(**klíčová slova[2]:** *mimořádně, úspěšný, projekce, viditelný, bod, Měsíc*; správnou alternativu zvolilo **6** respondentů)

Úspěšnost při odpovídání na tuto otázku je poměrně nízká. Respondenti volili jiné možnosti zřejmě proto, že textu a/nebo otázce neporozuměli, využili sice také SVS, nezvolili však „správná" klíčová slova (viz příklady 2–4).

příklad č. 2

B: Část textu: *Možnost laserového „smrtícího paprsku", který byl již oblíbený ve vědecko-fantastické literatuře, byla ihned využita ve filmu. Ve filmu „Goldfinger" byl James Bond na pokraji hrozného konce, když se k němu „průmyslový" laser prokousával plátem zlata. Tento nápad, jak využít laser, zapůsobil na veřejnost a na laser se začalo pohlížet jako na zbraň budoucnosti.*

Chybná odpověď **A:** ***Použití laseru ve filmu „Goldfinger".***
(**klíčová slova:** *laser, film, Goldfinger*; alternativu A zvolilo **17** respondentů)

příklad č. 3

C: Část textu: ...*Využíval se také vizuální půvab laserového světla, populární hudební skupiny a organizátoři uměleckých představení pod širým nebem ho začali brzy používat k vytvoření zářivě barevného laserového pozadí...*

Chybná odpověď **C:** ***Použití laserových světel populárními skupinami.***
(**klíčová slova:** *laserový, světlo, populární* a *skupiny*; alternativu B zvolili **3** respondenti)

příklad č. 4

D: Část textu: ...*Možnost laserového „smrtícího paprsku", který byl již oblíbený ve vědecko-fantastické literatuře, byla ihned využita ve filmu...*
...*V osmdesátých letech se opět začala zkoumat možnost vytvoření opravdového*

„*smrtícího paprsku*"...

Chybná odpověď **D:** ***Objevení smrtícího paprsku.***
(**klíčová slova:** *smrtící*, *paprsek*; alternativu D zvolilo **13** respondentů)

2.2. Neslyšící respondenti využívají SVS také v případech, kdy **musí vytvářet vlastní odpovědi na testové otázky** (*free response tests*). Pokud nerozumějí textu a/nebo testovému úkolu, využijí SVS například tak, že **namísto odpovědi opíší tu část textu, která obsahuje stejná (opticky podobná) klíčová slova jako zadání dané otázky**. Jak ale zjistila LaSassová (1985), existují i jiné varianty využití SVS. Odpovědi vytvořené na základě SVS nemusí vždy obsahovat klíčová slova. Respondent může využít SVS například tak, že **opíše větu / část textu předcházející před nebo následující za větou, která obsahuje klíčové slovo**. Další možností je, že respondent **opisuje věty / části textu, které se nacházejí ve vertikální nebo horizontální linii s klíčovým slovem**. Jindy lze využít strategie tak, že respondent **opíše část zadání testové otázky**. Navíc je nutné počítat s tím, že v některých textech se klíčová slova mohou vyskytovat na několika různých místech. V jiných případech si dokonce respondent může „vybrat" z několika klíčových slov.

Také v našem testu se objevily různé varianty SVS:

A. Odpovědí je **věta z textu**, která **obsahuje klíčové slovo**.
B. Odpovědí je **věta, která neobsahuje klíčové slovo**, ale **následuje bezprostředně a) před** nebo **b) za větou, která klíčové slovo obsahuje**.
C. Odpovědí je celý **odstavec, který obsahuje větu s klíčovým slovem**.
D. Odpovědí je **část zadání testové otázky a část věty/textu, která obsahuje klíčové slovo**.
E. Odpověď je poskládána **z různých částí textu, zpravidla obsahuje i klíčové slovo**.

Pozn.: Následující otázky se vztahují ke čtyřem různým textům. Odpovědi na tyto otázky nejsou v textu vyjádřeny explicitně. Respondenti je musí vysoudit na základě interakce informací získaných z textu a z vlastních zkušeností. Citované části textů obsahují klíčová slova, která pravděpodobně byla východiskem pro vytváření odpovědí na principu vizuálního srovnávání.[3]

příklad č. 5 – DĚDEČEK

Část textu č.1: ...*Muž a žena se na sebe dlouze zadívali. Pak se rozplakali. Ihned poprosili starého dědečka, aby se vrátil ke stolu, a od té doby už vždy jedli společně. A i když někdy své jídlo rozlil, nikdy k tomu neřekli ani slovo.*

Část textu č.2: ...*Byl jednou jeden velmi starý muž. Jeho oči zeslábly, uši ohluchly a jeho kolena se často třásla. Když seděl u stolu, jen stěží udržel lžíci v ruce. ...*

Otázka: **Proč se rodiče rozhodli požádat *dědečka*, aby s nimi opět *seděl u stolu*?**
Klíčová slova: *dědeček, stůl, sedět*

Některé odpovědi založené na SVS[4]:
- *Ihned poprosili dědečka, aby se vrátil ke stolu, a od té doby vždy jedli společně.* (**A**)
- *Protože od té doby jedli vždy společně. A i když své jídlo někdy rozlil, nikdy k tomu neřekli ani slovo.* (**Ba**)
- *Když seděl u stolu, jen stěží udržel lžíci v ruce.* (**A**)
- *Protože rodiče rozhodli, když seděl u stolu jen stěží udržel lžíci v ruce.* (**D**[5])
- *Muž a žena poprosili dědečka ke stolu, aby dovězeli celou společně jíst. Nikomu neřekli ani slovo.* (**E**)

příklad č. 6 – TRESKA

Část textu: ... *Uslyšela ho mladá treska. Připlavala trochu blíž, aby viděla, proč je žralok tak nešťastný.*

Otázka: **Kdyby spisovatel v této povídce pokračoval, co by podle Tebe dělala *treska* dále?**
Klíčové slovo: *treska*

Některé odpovědi založené na SVS:
- *Uslyšela ho mladá treska. Připlavala trochu blíž, aby viděla proč je žralok tak nešťastný.* (**C**[6])
- *Připlavala trochu blíže, aby viděla, proč je žralok tak nešťastný.* (**Bb**)
- *Hltavou tlamou rybami. Příliš nasycen honil těch pár, které unikly. Začal přemýšlet o tom co udělal. Sežrali své kamarádi. Nyní znovu plavat, mladá treska. Byl nešťastný.* (**E**)

příklad č. 7 – MROŽ

Část textu: *Mrož se snadno pozná podle toho, že mu z tlamy trčí dva velké zuby. Tyto zuby se nazývají kly. Mrož žije ve velmi studených mořích.*

Otázka: **Jaké *problémy* by měl *mrož*, kdyby ztratil *kly*?**
Klíčová slova: *mrož, problémy, kly*

Některé odpovědi založené na SVS:
- *Mrož se snadno pozná podle toho, že mu z tlamy trčí dva velké zuby. Tyto zuby*

se nazývají kly. Mrož žije ve velmi studených mořích. (C[7])
- *Mrož by měl problémy, kdyby ztratil dokáže spát také ve vodě.* (E[8])

příklad č. 8 – ŽENA

Část textu č. 1: *...Takže se nyní cítím mnohem lépe a sebevědomě. Nyní mohu odmítnout nebo nesouhlasit tam, kde jsem dříve byla obětí jiných lidí, protože jsem byla negramotná.*
Část textu č. 2: *...Dříve, když člověk šel po ulicích, nemohl si přečíst nápisy...*

Otázka: **Jaké nevýhody by podle Tebe měl dospělý člověk ve Tvé zemi, kdyby byl negramotný?**
Klíčová slova: *člověk, negramotný*

Některé odpovědi založené na SVS:
- *Nyní mohu odmítnout nebo nesouhlasit tam, kde jsem dříve byla obětí jiných lidí, protože jsem byla negramotná.* (A)
- *Takže se nyní cítím mnohem lépe a sebevědomě. Nyní mohu odmítnout nebo nesouhlasit tam, kde jsem dříve byla obětí jiných lidí, protože jsem byla negramotná.* (C[9])
- *Dospělý člověk měl po ulicích, nemohl se přečíst nápisy.* (A)

3. Výsledky testování ukazují, že **úspěšnost při odpovídání na otázky, u kterých se respondenti při volbě správné odpovědi mohou opřít o využití strategie vizuálního srovnávání, je podstatně vyšší než u otázek, u nichž uvedené strategie využít nelze** (srov. Poláková 2000). Pro ty, kdo hodnotí testy, **je však obtížné určit, zda k výběru správné alternativy došlo na základě skutečného porozumění textu a otázce, nebo zda šlo o výběr založený na SVS.** To by si měli uvědomit především tvůrci čtenářských testů a testové položky umožňující popisovaný způsob práce s textem vhodně upravit nebo eliminovat.

Marie Poláková

Literatura

KING, C. M., QUIGLEY, S. P. *Reading and Deafness.* San Diego, 1985.
LASASSO, C. Visual matching test-taking strategies used by deaf readers. *Journal of Speech and Hearing Research,* 1985, 28, s. 2–7.
POLÁKOVÁ, M. *Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšící a české texty).* Diplomová práce. Praha: ÚČJTK FF UK, 2000.

[1] Klíčovými slovy rozumíme slova, resp. slovní spojení, která se vyskytují v zadání testové otázky a v jednotlivých nabízených odpovědích.

[2] Tzv. **klíčová slova** uvádíme v základním tvaru, tj. jména v nominativu sg., slovesa v infinitivu.
[3] Připojujeme tabulku vztahující se k čtyřem následujícím ukázkám.

	řešilo celkem respondentů	řešilo správně	řešilo špatně	řešilo SVS
Dědeček	34	6	28	12
Treska	29	9	20	7
Mrož	29	16	13	4
Žena	21	10	11	6

[4] V závorce je uvedeno, ke kterému typu SVS odpověď patří.
[5] Odpověď vznikla opsáním části zadání a části textu, která obsahuje klíčové slovo.
[6] Jde o závěrečný odstavec textu.
[7] Jde o celý úvodní odstavec textu.
[8] Odpověď vznikla opsáním části zadání a části textu ze závěrečného odstavce.
[9] Jde o celý závěrečný odstavec.

Slyší Červená Karkulka?

Četba vedle nezanedbatelného přínosu k výuce jazyka vytváří i kulturní povědomí, formuje a vychovává člověka už od prvních čtenářských krůčků a provází ho celým životem.

Četbou člověk získá hodně informací, vzdělává se po všech stránkách a zvlášť to platí o neslyšících dětech, které protože neslyší, nemohou postřehnout obrovské množství informací, které zachycují slyšící děti ze svého okolí, a tak **četba pro neslyšící dítě znamená často jedinou cestu ke vzdělanosti.** Vzdělaný neslyšící člověk se pak může lépe uplatnit na pracovním trhu, nenechá se lehce

ošidit od kdejakých podvodníků a širokou škálou svých vědomostí obohacuje nejen svůj život, ale své vědomosti může předávat i svým neslyšícím přátelům a dětem a tak nevědomky pomáhá zvyšovat vzdělanost ostatních neslyšících.

Téměř každé dítě, a tedy i neslyšící se dříve či později naučí zvládat techniku čtení. Ale ne každé dítě čte rádo. V tom není rozdíl mezi slyšícími a neslyšícími dětmi. **Mnoho neslyšících dětí však nečte jen proto, že čtenému nerozumí!**

„Kořeny postojů neslyšících dětí k četbě jsou myslím jasné: Četba je pro ně nesrovnatelně obtížnější, neboť neslyší. Ne že by nebyly schopny myslet a dorozumět se, tou schopností jsou obdařeny všechny lidské bytosti, ale tomu, aby se tato vrozená schopnost uspokojivě rozvíjela, je zapotřebí jednak podnětů k významuplným dialogům, v nichž se jazyk rozvíjí ve své interakční funkci, jednak podnětů, které podporují rozvoj jazyka jako prostředku myšlení, a samozřejmě také rozvoj myšlení samého. " (Macurová 2000, s. 35)

V základních školách pro sluchově postižené se často učitelé dopouštějí té chyby, že se spokojí s tím, že se jejich žáci naučí dávat všechna písmena do souvislosti s hláskami, které se učí vyslovovat, a jsou tedy schopni číst nahlas jakýkoliv text, aniž by si ověřili, zda děti chápou význam slov, která vyslovují. Neslyšící děti se pak naučí zpaměti odříkávat celé věty bez toho, aby chápaly jejich smysl. A sama ze své zkušenosti vím, že i když si to učitel a rodiče uvědomí, nechtějí to akceptovat a raději si namlouvají, jaké mají „úspěchy" u svého neslyšícího dítěte či žáka, než aby se zamysleli nad tím, jedná-li se ještě vůbec o čtení v tom pravém slova smyslu, když se neslyšící dítě „naučí číst" něco, čemu nerozumí. **Je to vůbec ještě čtení v pravém slova smyslu, když se neslyšící dítě „učí číst" něco, čemu nerozumí?**

Ve svých dalších řádcích se budu zabývat tím, jak tento jev odstranit a jaké metody k tomu použít. Na toto téma jsem si přečetla několik zajímavých knih a článků a vybrala z nich podle mne to nejdůležitější, co se má uplatňovat u začínajících neslyšících čtenářů. I já jsem neslyšící a myslím, že kdybych před více než 20 lety byla takto vedena ve svých čtenářských začátcích, neměla bych dnes s porozuměním textu problémy.

„Co bychom si měli uvědomit, abychom neslyšícím dětem vstup do světa tištěného a psaného slova co nejvíce usnadnili? V tom nejranějším věku bychom se měli snažit, aby neslyšícímu dítěti bylo jasné, že tištěnému nebo psanému slovu se připisuje nějaká důležitost. Neslyšící dítě by mělo lidi okolo sebe vídat s knížkami, časopisy, novinami apod. Měli bychom mu vysvětlit, že čtením se předávají nějaké informace či zprávy. Zároveň by dítě mělo vidět souběžně se

čtením také praktické výsledky čtení. Měli bychom ho upozorňovat, že čtený text a praktický život spolu souvisí, a předvádět mu to názorně." (Macurová 2000, s. 36)

„Nejdříve bychom se měli zaměřit na to, aby neslyšící dítě umělo dobře „číst" obrázky, protože právě ony mu budou pomáhat při rozvoji čtenářských dovedností. (...) Vhodné a věku přiměřené hříčky s obrázky, později s písmenky a slovy usnadní dítěti první kroky, podporují rozvoj zrakového vnímání, schopnost orientace a pěstují smysl pro slovní humor." (Červenková 1992, s. 13, 19)

„Je důležité na každé čtení dítě „předpřipravit", utvořit mu pro čtení nějaký „rámec" a předem mu vysvětlit, o čem bude řeč, aby mělo z čeho do textu dosazovat a aby mohlo text domýšlet." (Macurová 2000, s. 36)

Rodiče musí svému dítěti vysvětlit spoustu věcí, chtějí-li, aby se orientovalo v textu a chápalo souvislosti. Musí vycházet z předpokladu, že neslyšící dítě má jen velmi malé nebo žádné základní informace o světě a téměř žádné zkušenosti. Dospělí ho musí formou hry poučit o společenských pravidlech, o běžných zvycích a zásadách, o morálním a hodnotovém systému ve společnosti.

Zvládnutí čtení s porozuměním je pro neslyšící dítě obtížnou a náročnou záležitostí. Musíme si uvědomit, že v začátcích učení začínající čtenáři dělají hodně chyb. V tomto období je na místě tolerance, chyby a omyly v tomto období nejsou chybami v pravém smyslu slova. **Pro neslyšícího čtenáře je podle mě velmi důležité přizpůsobit děj čteného textu světu neslyšících, kterému rozumí, protože v něm žije.** Proč by třeba Karkulka nemohla být neslyšící – a přizpůsobit této situaci celý děj?

Karkulka se sklonila nad košíčkem, aby naposledy zkontrolovala víno a bábovku pro babičku. Otočila se, protože jí maminka zaklepala na rameno. Chtěla ji totiž ještě upozornit, aby v lese dávala pozor na cizí lidi a neznámá zvířata. „Karkulko, běž a neohlížej se, kdybys za sebou viděla cizí stín. Lesem se prý toulá vlk!" znakovala na Karkulku maminka.

...

Karkulka vesele poskakovala, prohlížela si stromy, sbírala borůvky, když v tom za keříčkem spatřila divný stín. Poznala v něm velký obličej se špičatým čumákem a velkýma ušima. Stín vrtěl dlouhým ocasem. Takový stín lidé nemají, pomyslela si Karkulka, zapomněla na maminčiny rady, otočila se a už stála proti vlkovi.

...

Zaklepala na dveře. Věděla, že v tu chvíli se babičce v pokoji rozsvítilo nade dveřmi světlo, tak čekala, až přijde otevřít. Nic. Ještě chvíli stála a pak vstoupila. Babička se jí dnes zdála nějaká jiná, a proto se jí zeptala: „Babičko, proč máš dnes tak velké oči?" Nad obrovskou peřinu se zvedly dvě velké ruce a velmi pomalu znakovaly: „To abych tě, moje Karkulko, lépe viděla." Karkulce údivem málem upadl košíček s dárky, když uviděla babiččinu velkou pusu...

Upravit takto pohádky, příběhy a články dá sice trochu práce, ale neslyšící čtenář vám za to bude vděčný, protože bude moci porovnávat vnímaný text se svými zkušenostmi a znalostmi. A o tom je čtení s porozuměním.

Je velmi důležité si s neslyšícími dětmi o přečtenému textu povídat, rozebírat děj a v běžném životě navozovat podobné situace. Čím více má neslyšící dítě osobních zkušeností z různých situací, tím více může už podle nadpisu předpokládat, o čem bude řeč, jak bude asi děj probíhat, a dohadovat se, jak to dopadne. Můžeme dítě vybídnout, aby si dle nadpisu a doprovodné ilustrace vytvořilo samo na základě předpokladové báze představu o obsahu a stavbě textu. Rodič pak může klást pomocné otázky zaměřené na téma čteného a vést tím dítě k samostatnému formulování otázek.

Na závěr těchto vybraných poznámek o funkčním čtení neslyšících dětí bych chtěla zdůraznit klíčový význam jazyka. A připomněla bych, že důležitou roli v raném rozvoji dítěte plní každý jazyk, ne nutně ten, kterým bude dítě později číst. ***„Ať už užíváme jakýkoliv přirozený jazyk, vždy se učíme prostřednictvím jazyka, zároveň se učíme jazyk a také se učíme něco o jazyce. A to všechno se při pozdějším vstupu do psané formy jazyka – nebo do jazyka jiného – zhodnocuje a zúročí."*** (Macurová 2000, s. 41–42)

Pokud se při učení se čtení se svým neslyšícím dítětem na toto vše zaměříme hned od počátku, určitě nám z našeho malého začínajícího čtenáře vyroste člověk, kterému nebude dělat problém si cokoliv přečíst a porozumět tomu, ale i čtenář, který bude navštěvovat knihovny, knihkupectví a odnášet si domů spousty knih a časopisů, aby si čtením v nich neustále zvyšoval svoji vzdělanost. Přeji všem, kteří to nenechají jen na učitelích ve škole a pustí se sami do této nelehké práce, spoustu výborných nápadů, ještě více trpělivosti a elánu a podpory od všech, kterým záleží na vzdělanosti neslyšících.

Dana Vodrážková

Literatura

ČERVENKOVÁ, A. *Jak jsme se učili číst.* Praha: Knihovna časopisu Gong, sv. 18, 1992.
ČERVINKOVÁ, I. *Předjetí hluchoty v úpravách českého učebního textu.* Diplomová práce. Praha: ÚČJTK FF UK, 2001.
HUDÁKOVÁ, A. Čtení s porozuměním vyžaduje znalost jazyka. In *Co a jak číst se SP dítětem.* Praha: FRPSP, 1999, s.25–26.
MACUROVÁ, A. Předpoklady čtení. In *Četba sluchově postižených.* Praha: FRPSP, 2000, s. 35–42.
NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky.* Praha: H&H, 1992.

Anketa třetí[1 2]

1) Jaký je váš názor na upravování knih pro neslyšící čtenáře?
2) Pokud jste pro, co, jak a proč by se mělo upravovat?

??? ☺

Žena, 5. ročník CNES, neslyšící, 25 let.

(1) Upravování textu je vhodné pro začínající čtenáře, které by dlouhé věty a neznámá slova odradily od čtení. Později už to není vhodné.

(2) Upravovat by se mělo pro začínající čtenáře: dlouhá souvětí, cizí a málo používaná slova. Texty v knížkách by měly být doprovázeny obrázky, které souvisí a vysvětlují text. Text by měl být krátký a výstižný. Náročnost textu by měl stoupat s věkem čtenáře.

Karel Beneš

Slyšící, student CNES, 23 let.

(1) Knihy (beletrie) by se neměly upravovat vůbec:
- Ztráta informací.
- Není možnost se při opakovaném čtení dozvědět něco nového, popř. pochopit dříve neznámé výrazy z jiných textů, které se objeví i v tom právě čteném.
- Není nic horšího a otravnějšího než číst se slovníkem v ruce, ovšem hodí se umět číst tak, aby čtenář neznámé a nesrozumitelné části prostě vypustil a zaměřil se hlavně na celkový smysl textu.

(2) Odborné texty by bylo vhodné upravit do odborné češtiny zejména nahrazením cizích výrazů jejich českými ekvivalenty. (Proč vlastně na fakultě používáme tolik cizích výrazů a tolik lidí na nich trvá, když existují i české výrazy?)

Petra Bímová

25 let, studentka CNES, žádní neslyšící v rodině, jen neslyšící přátelé a známí.

(1) Jsem pro upravování knih. Znalost určitého množství literárních děl je důležitou součástí všeobecného kulturního povědomí každého člověka. I neslyšící čtenáři mají právo vědět, jaký typ osobnosti byl např. Švejk. Kniha je (hlavně pro děti) důležitým zdrojem informací – různé situace a způsoby, jak je hrdinové knih řeší, se mohou stát modelem pro to, jak se budu já sám chovat v podobných případech. Upravená kniha, kterou dítě samo přečte, může být také povzbuzením ve smyslu „já jsem něco dokázal sám". Nebudeme si zbytečně nalhávat, že neslyšící zvládnou číst s porozuměním „normální" text. Považuji za úspěch, když neslyšící budou číst alespoň upravené knihy. Je to o moc lepší než nečíst vůbec nic!

(2) Zejména je třeba upravit jazyk knihy po lexikální i syntaktické stránce – slova, která jsou pro text klíčová, je dobré vysvětlit pod textem, „slovní vatě" se vyhýbáme, snažíme se zjednodušovat složité syntaktické konstrukce. Důležité je zachovat příběh a charakteristiku postav, aby nevznikla úplně jiná kniha. Výsledný text by však měl mít také nějakou estetickou hodnotu, nelze původní verzi „odrbat" jen na základní dějovou osu. Je mi ovšem zcela jasné, že musí být těžké vybalancovat vše tak, aby upravená kniha byla srozumitelná a zároveň si udržela nějakou uměleckou úroveň.

Kateřina Doskočilová

S neslyšícími jsem se poprvé setkala ve škole při studiu oboru CNES.

(1) Souhlasím s upravováním knih, protože nesrozumitelnost textů odrazuje neslyšící od čtení knih.

(2) Knihy by měly být zjednodušeny po stránce syntaktické – dlouhé věty jsou pro sluchově postižené čtenáře často nesrozumitelné. Obrazná vyjádření, metafory a odborné výrazy by měly být dostatečně vysvětleny.

Radka Faltínová

Slyšící studentka CNES, 22 let.

(1) Knihy by měly být upravovány vždy pro určitou konkrétní skupinu příjemců, ale ani tehdy nelze vyhovět všem. Možná vybrat určitou „základní slovní zásobu", která by se učila na školách, a podle ní přizpůsobit text – jako existují knihy v „základní" angličtině pro začátečníky, knihy pro pokročilé – jsou to různé verze jedné knihy. Důležitější než sama úprava je postava učitele, který svým žákům pomůže text pochopit, v mimoškolním prostředí nevím – je obtížné vysledovat úroveň ČJ v neslyšící populaci, neslyšící se co do znalosti gramatiky i slovní zásoby ČJ velmi liší. Také je problém, nakolik text redukovat na základní

a nakolik do něj přidávat nová slova, nové jazykové prvky: je cílem, aby neslyšící četl, nebo aby se i čtením učil jazyku?
(2) Zejména knihy pro děti, hlavně v prvních fázích učení se čtení, hodně obrázků, komiksy, grafická názornost – tam ten jazyk podchytit, učit nové – aby se pak nemuselo upravovat pro dospělé. Těm pak případně nabídnout to, co existuje pro cizince, kteří se učí např. angličtinu: jednu knihu ve více jazykových verzích, od začátečnické po běžný jazyk.

Michaela Gavroňová
Studentka CNES. S neslyšícími se setkávám v třídním kolektivu a příležitostně mimo něj.
(1) S upravováním knih souhlasím. Tyto knihy by však měly sloužit pouze jako pomocník na cestě k četbě neupravované, nikoli jako jediný zdroj četby.
(2) Domnívám se, že upravované knihy mají obrovskou výhodu v tom, že usnadní četbu čtenářům – začátečníkům, kteří si tak mohou budovat hezký vztah k literatuře a četbě vůbec. Navrhovala bych tedy zejména úpravu knih pro děti a mládež. A jakým způsobem? Asi používáním kratších vět a nahrazováním slov složitých, cizího původu a zastaralých slovy významově jasnějšími a běžně používanými. Další možnosti mne v tuto chvíli nenapadají.

Hana
Matka nejen sluchově postiženého dítěte (3 roky). Vývojově je dcera na 1 roce.
(1) Pokud to bude přínosem, tak ano.
(2) Jelikož nečteme dítěti souvislý text, názor není ze zkušeností: jednodušší věty (jednoduché věty), jasná slova – lehká, snadno srozumitelná, nepoužívat zkratky, nepoužívat cizí slova.

Jitka Holmanová
Logopedka.
(1) Určitě ano.
(2) Jednodušší věty, nahradit obtížná a neznámá slova. Nepoužívat cizí slova.

Marína Holubová
Slyšící studentka CNES; neslyšící sestřenice.
(1) Myslím si, že je lepší, když neslyšící čte alespoň nějakou literaturu. Pokud mu úprava textu usnadní porozumění, jsem pro. Pokud by měla neslyšícího odradit pouze komplikovanost textu, byla by škoda knihy neupravovat. Problémem zřejmě ale je způsob úpravy češtiny – synonyma?, redukovaná slovní zásoba? Co je lehká a co těžká gramatika? Kdo zaručí, že neslyšící porozumí i upravenému textu?

(2) Viz výše – toto je problematické a dosud jsem se za své studium nedozvěděla, zda existují jakési „čtenářské úrovně" češtiny – jak je tomu např. u angličtiny (beginner, advanced, ...).

Anna Hronová
Studentka CNES.
(1) Myslím, že pro SP čtenáře-začátečníky je to jistě pomoc velmi vítaná. Měli bychom však usilovat o to, aby každý SP dosáhl takové znalosti psaného českého jazyka, aby zvládl i texty běžné – neupravované.
(2) (a) Upravovat proto, abychom zpřístupnili psaný text i těm, kteří ovládají ČJ zatím na nižší úrovni, a abychom je motivovali k výuce ČJ např. tím, že už je schopný přečíst (byť upravovaný) český text s porozuměním.
(b) Upravovat složité větné konstrukce; složitá (těžká a neznámá), méně frekventovaná slova vynechávat.

Irena Hrubá
Deafgally[3]*, studentka CNES.*
(1) Mnoho neslyšící čtenářů neradi čtou knihy, neboť mají neslyšící rodiče, kteří neměli vzdělání v minulosti. Neslyšící neměli možnosti vybrat školy pro neslyšící. Bylo zavedeno přísně orální školy. Všechny učebnice nebo knihy jsou moc těžké pro neslyšící, protože jsou psány cizími slovními zásoby čili terminologií. Neznají různé významy, př. předložková slovesa. Knihy by měly být upraveny srozumitelně, jasně a pochopitelně. Byly by psány vysvětlení, „proč" se dělá ta gramatika v češtině, atd. To už ale patří do bodu 2.
(2) Neslyšící píšou ve slohu dost špatně, např. opakování stejných slov, špatné valence – vazby, ve slovosledu, atd. Jsou ovlivněny podle znakové řeči k psaní. V knihách jsou psány hodně cizích až odborných terminologií, které neslyšící nepochopí, ani větu, co ta věta znamená v překladu, čtou jako bez logické myšlení. Většina neslyšící děti říkají matce slovo: „PROČ". Mám hodně problémy i v češtině s odborným psaním ve slohu. Píšu špatné valence nebo slovosled s chybami. Čtení je pro mne namáhavé – pochopit, o čem v knize píšou.

Kateřina Kasanová
Studentka CNES, členka FRPSP.
(1) Myslím si, že začít upravovat knihy pro sluchově postižené čtenáře (ve většině případů se jedná o děti) byl skvělý nápad. Takto upravené knihy v nich mohou snadněji vyvolat chuť a radost nejen ze čtení, ale především z nových informací, ať jsou jakékoli. Je důležité, aby SP čtenáři (a nejen oni) rozuměli textu psanému v češtině, protože se s ním budou setkávat celý život (obzvláště

ve škole). A tyto knihy by jim měly pomoci k tomu, aby se čtením mohli začít již v dětství. Také je důležité zajistit širokou nabídku různých textů, počínaje pohádkami a dobrodružnými příběhy, jejichž oblíbenost je již prověřená časem.
(2) Při upravování knih by se mělo přihlédnout k věku čtenářů a také ke vhodnosti a obtížnosti daného textu. Upravovala bych např. příliš složité větné struktury na jednodušší, dnes již zastaralá a nepoužívaná slova bych nahradila současnými výrazy se stejným významem, knihu bych doplnila abecedně řazeným rejstříkem slov např. pro dítě neznámých i s vysvětlením jejich významu, popř. účelu. Neměly by zde chybět obrázky, které usnadní pochopení děje a podle nichž si dítě (čtenář) může příběh převyprávět, podle mého názoru i díky vizuálnímu vnímání lépe pamatovat a snadněji vybavit. Na druhou stranu bychom neměli texty a děje zjednodušovat příliš, aby pro čtenáře přechod mezi upravenou a neupravenou knihou nebyl moc obtížný.

Kateřina Matušková
Studuji CNES. Před tímto studiem jsem se s neslyšícími setkala jen málo, v okruhu přátel.
(1) Tato činnost je jistě velmi bohulibá. Upravené knihy jsou zapotřebí nejen pro školní výuku, ale také pro předškolní přípravu a četbu zájmovou – mimo školu. Četba napomáhá nejen rozvíjení představivosti, ale pro neslyšící je zvláště důležitá jako zdroj nových informací, kterých se nedostává v běžných komunikačních situacích. Myslím, že je škoda, že se stále takové knihy nevydávají ve větším množství. Jsou nedostupné pro školy, rodiny i samotné neslyšící. Měly by být běžně k dostání alespoň ve speciálních obchodech a samozřejmě v knihovnách.
(2) Upravovat by se měly knihy potřebné pro předškolní a školní výuku. Také knihy, z nichž čtenář může poznat „životaběh" společnosti, ve které žije. Ujasní si mnohé a dozví se odpovědi i na své vnitřní otázky týkající se vztahů, chování ve společnosti ap. Proto si myslím, že by se knihy neměly upravovat jen jazykově (dobré je vysvětlování méně známých slov), ale měly by se dodávat různé situace navíc. Mám na mysli obsáhlejší líčení chování v každodenních situacích, které pro neslyšící nejsou tak jednoduché a samozřejmé jako pro slyšící. Knihy pro neslyšící by měly být lákadlem k četbě, zdrojem informací i pomocníkem a rádcem do života.

Jitka Motejzíková
Studentka CNES, 25 let.
(1) Nemám vyřešeno.
(2) Pokud by se měly knihy upravovat, pak především po formální stránce (ze

složitých konstrukcí jednodušší, ale aby se text neskládal jen z jednoduchých vět), nikoliv po sémantické – neubírat informace (volit synonyma – ale nerušit pasáže).

Milena Najmanová
Nedoslýchavá studentka CNES.
(1) Domnívám se, že problém spočívá úplně jinde. Mělo by se vyřešit, jak vyučovat sluchově postižené děti, podle jaké metody a v jakém jazyku (mateřským jazykem může být ČJ či ČZJ), pak by nebyly pravděpodobně potřeba upravené knihy. Nicméně v dnešní době, v současném systému školství pro SP je dost důležité, aby se děti začaly postupně učit číst a lépe řečeno oblíbily si četbu. Toto by měl být jen první krok k úspěšné kariéře čtenáře.
(2) Záleží to spíše na tom, co učitel či žák preferuje. Ale určitě by to měly být pohádky a krátké příběhy, které jsou „čtivé", ale možná pro SP čtenáře obtížné. Myslím si, že by bylo dobré, aby učitel ČJ se snažil naučit své žáky používat slovníčky cizích pojmů, tento krok by jim měl četbu ulehčit.

Iva Nebeská
Vyučující CNES (psycholingvistika).
(1) Viz 2.
(2) Viděla bych to jako předstupeň před četbou knih neupravených. Úprava by – pokud je to možné – měla dbát na nesložitou větnou a souvětnou stavbu, za zamyšlení stojí i otázka obrazných vyjádření.

Radka Nováková
Neslyšící studentka CNES.
(1) Nesouhlasím s upravováním knih pro SP čtenáře, protože oni by stejně nenaučili jak správně psát a číst. Neměli by možnost naučit nová slovníčka a poznat, jak se to chodí ve světě slyšících a jejich konverzaci. Jednou jsem četla upravovanou knihu, nenašla jsem v ní žádnou motivaci přečíst, zdála mě dost nudné a hodně tam chyběly výrazy, např. citové zabarvení atd., prostě ztratily originalitu. Vím, že to není správná cesta pro neslyšící.

Pavla Novotná
Nedoslýchavá studentka CNES, šéfredaktorka časopisu Bez hranic.
(1) - Knihy pro SP čtenáře by neměly být jiné, než pro ostatní čtenáře.
- Správně, jasně, srozumitelně – tak mají být udělány učebnice ČJ pro SP děti ve škole. Děti se budou učit z vhodných učebnic důležité čtení, porozumění textu!
- Něco jiného jsou ovšem vědecké, odborné texty.

(2) - Knihy by měly mít dostatek obrázků, samozřejmě jen tam, kde je to vhodné.
- Nejsem pro redukci obsahu textu, ale je možné, že kniha bude napsána „jinak", se všemi informacemi stejného významu.

Lenka Okrouhlíková

Slyšící absolventka CNES, 26 let.

(1) Schvaluji upravování knih pro neslyšící, kteří se českému jazyku teprve učí (jako jazyku cizímu). Mělo by se vzít v úvahu, pro koho (věk) jsou tyto knihy určeny a jak velkou slovní zásobu by měly obsahovat. Dělá se to i v jiných cizích jazycích – knihy jsou rozlišeny podle toho, jak velkou slovní zásobu obsahují (např. červená – 1000 slov, zelená – 2000...).

(2) Úprava by neměla být na úkor obsahu knihy. Měla by se upravovat některá těžší slova a slovní obraty, zastaralé výrazy, příliš složitá souvětí apod., popř. by v knize měly být vysvětlivky nebo slovníček pojmů. Neměly by být holé věty a stále stejná slova dokola. Vhodné by byly doplňující ilustrace. Vždy by mělo odpovídat věku čtenáře a jeho slovní zásobě. Mělo by upoutat čtenáře natolik, aby sáhl po originále.

Petra

Matka neslyšícího dítěte.

(1) Souhlasím, mají tak možnost seznámit se s větším počtem literatury, budou jistě pro neslyšící děti přitažlivější.

(2) Více samostatných obrázků, dějových obrázků, jednoduchých vět, vše pro lepší srozumitelnost a pro lepší porozumění textu.

Jana Petříčková

Jsem slyšící, studuji obor CNES na FF UK, pracuji v Sociální poradně pro sluchově postižené FRPSP.

(1) Upravování knih pro sluchově postižené vítám. Domnívám se, že by mohly být takové knihy přínosem především v procesu osvojování si čtenářských dovedností. Nemyslím si však, že by sluchově postižení měli číst jen upravované knihy. Ty by měly spíš sloužit v počátku čtení, nemusely by je odradit od čtení jako některé neupravované, slohově náročnější knihy. Ale jinak se domnívám, že by sluchově postižení měli být schopni číst i neupravované knihy. Tímto směrem by se podle mého názoru mělo ubírat vzdělávání sluchově postižených.

(2) Nejsem si zcela jistá, že mám přesnou představu, jak by se knihy měly upravovat. Ale rozhodně by neměly ztratit nic co do obsahu. Spíš bych se zaměřila na zjednodušení složitých konstrukcí, použití známějších výrazů (namísto odborných termínů, cizích slov), popř. vytvoření rejstříku na konci knihy, který by obsahoval neznámá slova + jejich ekvivalent.

Lucie Půlpánová

Neslyšící studentka CNES, zpívám v ČZJ.

(1) Nemohu na tu tému nalézt dostatečný názor, nemám moc co k tomu vyjádřit, protože když vidím upravenou knihu, připadá mi, že je trochu ukradená od pravé. Nevěřím jí. Bojím se, že může postrádat pravý smysl celé knihy. Když neslyšící nebo učitel pro menší děti se SP chce začíst číst, tak má široký výběr pro první čtenáře, pak postupně podle věků. Výhodou je ale pro starší, kteří před tím nemají moc zkušenosti (např. s gramatikou, slovní zásobou) se čtením. Přesto si myslím, že jsou k tomu slovníky (synonyma, cizí slova).

(2) Když už tak pro upravenou knihu, tak:

- Stále zachovávat obsah (vtipný, smutný).
- Dobré (viděla jsem) jsou obrázky.
- Možná kratší souvětí (opět jsou k tomu knihy podle věků).

Karel Redlich

Můj otec je hluchý, mám několik neslyšících přátel. Studuji CNES.

(1) Příliš jsem se s nimi nesetkal. Věřím, že upravená kniha může sluchově postiženého čtenáře více zaujmout než běžná kniha, právě díky větší srozumitelnosti, což je při čtení knihy pro čtenáře nejdůležitější. Tyto knihy mohou tvořit stupeň mezi dětskou literaturou a širokou škálou dalších knih. Bylo by poučné porovnat upravenou knihu s „běžnou" knihou v rámci dvou dětských skupin, či skupin tvořených dospělými členy. Myslím srozumitelnost a lepší práci s textem, zábavnost.

(2) Ustálené slovní výrazy (frazémy) zanechat. V poznámce uvést slovní překlad stejného významu (zachovat slovní pestrost). Nesrozumitelné odkazování na osoby, situace a věci v předešlém textu nahrazovat jmény a popisem jevů. Objeví-li se v textu slova mající více podobných či různých významů, je potřeba na ně upozornit. Uvést v poznámce příklad na toto slovo v srozumitelném kontextu. Jde především o obrazná vyjádření.

Jana Směšná

Jsem nedoslýchavá, občas se potkávám s neslyšícími, více jsem se o ně začala zajímat od šestnácti let.

(1) Myslím si, že by se mohly upravovat. I sluchově postižení se potřebují vzdělávat čtením knih. Některé knihy (např. odborné...) jsou pro ně těžko srozumitelné.

(2) Měly by se upravovat podle potřeb sluchově postiženého čtenáře. U slov přejatých z cizích jazyků by se měl napsat český ekvivalent. Složité větné konstrukce přepsat (převést) do jednodušších, ale tak, aby obsah informací zůstal neměnný.

Marek Stratil

Student CNES, nedoslýchavý, 26 let.

(1) Myslím si, že knihy by se neměly upravovat vůbec. Pokud bude sluchově postižený čtenář správně veden ke čtení, tak si myslím, že neupravená kniha bude hodnotnější než kniha upravená.

Barbora Šálková

FF UK, CNES – 3. ročník.

(1) Čtení a poznávání světa pomocí knih je nedílnou součástí života každého z nás. Pokud je pro neslyšící nemožné porozumět klasickým knihám, je určitě dobré některé knihy pro ně upravovat a umožnit jim tak rozvoj čtenářských dovedností. Pokud v neslyšících probudí zájem číst knihy upravované, je to ideální stav, protože neupravované texty jsou každodenní součástí života a jejich pochopení předpokladem pro dobrou orientaci ve světě.

(2) Zjednodušovat komplikovaná souvětí, nahrazovat archaismy a cizí slova výrazy běžně užívanými.

Jasňa Šlédrová

Učím neslyšící v oboru CNES. Znakový jazyk neumím. Globálně lze říci, že nejsem kompetentní odpovídat na většinu otázek.

(1) Pokud chceme, a to chceme, aby se svět slyšících a neslyšících nevzdaloval, ale naopak, aby docházelo ke sbližování a většímu porozumění, je třeba neslyšícím zpřístupňovat co nejvíce informací ze světa slyšících. Psané texty, které jsou primárně určeny slyšícím, nemohou neslyšícím zprostředkovat adekvátní informace a nemohou je vést k plnohodnotným prožitkům. Způsobuje to neporozumění některým pojmům, ale i potíže s gramatickou a syntaktickou úrovní textu. Domnívám se, že je třeba upravovat hlavně odborné knihy, zejména výkladové texty, podle nichž mají být neslyšící vzděláváni, ale také beletrii i poezii.

(2) Asi bych postupovala podle čtyř úrovní čtenářských dovedností, s nimiž pracují současné didaktiky jazyka (mateřského):

1. Čtení praktické – to znamená, že neslyšící čtenář bude schopen postupovat podle návodů a instrukcí v textu. Je třeba maximálně volit takovou typografickou úpravu, náčrty, schémata, která učiní text co nejnázornějším.

2. Čtení věcné – aby neslyšící mohl získat a zhodnotit co nejvíce informací z textu. Tady by asi bylo vhodné text doplnit výkladovým slovníčkem, který by zahrnoval hlavně ta slova, jejichž význam bude pro neslyšící vágní, případně lze předpokládat značná zkreslení.

3. U čtení kritického, kdy je třeba odlišit objektivní fakta od subjektivních

názorů a vést k obraně vůči manipulaci, a u čtení zážitkového, kdy jde o vyvolávání estetických prožitků, je třeba provést větší zásah, nejlépe text přetlumočit. Zde by měl erudovaný tlumočník spolupracovat s lingvisticky vzdělaným neslyšícím. Myslím, že tuto úpravu lze provést, i když se znakový jazyk v písemné podobě nepoužívá. Půjde tedy hlavně o zjednodušení a zestručnění. Zvláštní pozornost by se měla věnovat sousloví a frazeologii.

Magdalena Vojnarová
Jsem neslyšící. Studuji 3. ročník CNES.
(1) U malých dětí by mělo být v knize hodně obrázků a pojmy. Hlavně vypadalo veselejší i výraznější a také lákavé. Nejlepší je, když neslyšící člověk píše knihu pro sluchově postižené čtenáře. Má zkušenost od své dětství je se naučit svůj ZJ a tu češtinu.
(2) Aby mohli více vyjasnit i rozumět.

Petr Vysuček
5. ročník CNES, neslyšící, 24 let.
(1) Jestli myslíte jako redukovaných osnov, tak s tím vůbec nesouhlasím, protože nikdy to nemohu pochopit, proč by měly neslyšící děti mít redukovaných než u slyšících? Jedině asi chápu, že je to hlavně důvod u slyšících učitelů, aby neměli problémy s výukou, což právě je problém! Učitelé by měli umět znakový jazyk, pak by určitě neměli problémy s výukou! Dle mého názoru, že by měly děti stejné knížky jako u slyšících dětí, ale jinou METODIKU!!!

Irena Zelená
Studuji CNES. Loni a předloni výpomoc na internátě speciální školy pro SP, Holečkova ul., Praha.
(1) Souhlasím s ním. Většina dívek z internátu nečetla, ne že by neměla chuť, ale protože nerozuměla.
(2) Nepoužívat dlouhá a složitá souvětí. Snažit se nahradit slova „víceznačná", která mohou být pochopena zcela jinak (např. „on jí zahnul").

[1] Anketa byla písemná. Osloveni byli studenti a učitelé CNES, rodiče malých neslyšících dětí a jedna logopedka. Pokud se odpovědi opakovaly, byl za každý názor vybrán pouze jeden „reprezentativní" respondent.
[2] Respondenti byli požádáni, aby se sami charakterizovali vzhledem ke komunitě Neslyšících.
[3] Respondentka trvala na tomto svém označení. Termín má demonstrovat přináležitost ke komunitě studentů Gallaudetovy univerzity.

Některé možnosti úprav textů pro neslyšící čtenáře

Úpravy textů pro neslyšící čtenáře jsou dnes v českém jazykovém prostředí především zásluhou PedF UP v Olomouci realitou poměrně známou. Podobně je známa i skutečnost, že úpravy textů, ať již pro jakýkoli účel, musí vycházet z poznatků o jazykových i mimojazykových znalostech neslyšících čtenářů. Soustavný, zevrubný a konkrétní popis těchto znalostí (zvláště recepčních) však dosud k dispozici nemáme a je otázkou, nakolik je takovýto komplexní popis vzhledem k nehomogennosti skupiny neslyšících čtenářů vůbec realizovatelný.

Některé možnosti, jak dosavadní dílčí poznatky o neslyšících čtenářích aplikovat při úpravě textu, již popsány byly (Souralová 1999). Tento okruh možností bychom zde chtěli rozšířit. Zaměříme se na úpravy textů odborných, některé závěry však mohou být využity i při úpravách textů beletristických, popř. při tvorbě nových textů odborných (např. učebnic).

První z možností, jak odborné texty upravovat, je **zvýšit míru** jejich **explicitnosti.** Opakem vyjadřování explicitního – výslovného – je vyjadřování implicitní, při kterém musí čtenář některé informace z textu sám vysoudit na základě svých znalostí a zkušeností jazykových i mimojazykových (Nebeská 1992). Protože tyto znalosti jsou u neslyšících čtenářů z různých důvodů omezené, je riziko nesprávného vysouzení či dokonce „nevysouzení" značné. Explicitní vyjadřování toto riziko naopak výrazně snižuje a v odborných textech je považováno za zásadní i pro čtenáře slyšící.

Explicitnost je také považována za jeden z rysů přechodných stadií při zvládání většinového jazyka neslyšícími osobami. Jak ukazují výzkumy provedené na anglickém jazykovém materiálu, zvládají neslyšící studenti angličtiny lépe ty syntaktické struktury, které lze označit jako explicitní (Berent 1988). V těchto strukturách jsou explicitně vyjádřeny jejich jednotlivé složky a gramatické vztahy mezi nimi. Např. v souvětí *She can't clean the house because she doesn't have any time* je ve vedlejší větě příslovečné explicitně vyjádřena jak část jmenná (*she*), tak přísudková (*doesn't have any time*). Oproti tomu např. v českém *Katka nemůže uklidit dům, protože nemá čas* je ve vedlejší větě podmět nevyjádřený, tj. implicitní, který musí být čtenářem vysouzen.

Za **explicitní podmět** (podobně můžeme uvažovat též o předmětu) je považován podmět vyjádřený zájmenem nebo plnovýznamovým pojmenováním (Kraus 1987). Vyjádření zájmenem, ačkoli explicitní, s sebou však také nese

určité problémy. Předmět řeči, ke kterému zájmeno odkazuje, je totiž nutné správně identifikovat. Např. v souvětí *Zuzka se ptá Lenky, jestli jí může půjčit pero* je nutné identifikovat zájmeno *jí* se jménem *Zuzka*. Tato identifikace předpokládá rozpoznání gramatických i sémantických významů ve větě. Užívání zájmen tedy může také recepci textu ztížit (obtíže identifikace jednotlivých předmětů řeči jsou popsány na anglickém jazykovém materiálu – Berent 1988).

K syntakticky implicitním konstrukcím dále v češtině patří především **dějová substantiva** (Jelínek 1968). Implicitní predikaci, která je v nich obsažena, je při čtení s porozuměním nutné adekvátně vysoudit. Recepce tedy může být usnadněna nahrazením dějových substantiv a jiných syntaktických kondenzátorů (např. infinitivu) vyjádřeními s predikací explicitní, tj. konstrukcemi větnými. Např. větu *Nakonec je nutné řádné promíchání*, kde je implicitní predikace obsažena v substantivu *promíchání*, lze zexplicitnit na *Nakonec směs řádně promíchejte.*

Explicitnost se v syntaktické rovině projevuje také výběrem **vhodných spojovacích výrazů**. Např. spojka *ale* je v odporovacím poměru explicitnější než spojka *a*, popř. než spojení bezespoječné. Podobně ve vztahu důsledkovém je spojka *a* méně explicitní než *proto, a proto, tedy, takže* (Svoboda 1972).

V oblasti syntaxe je třeba si všímat vedle explicitnosti a implicitnosti také syntaktické (a tím i recepční) složitosti a pasivního vyjadřování. Složitost syntaxe je záležitostí relativní, přesto je možné zmínit její obecné rysy. **Na úrovni souvětí je složitost způsobena délkou souvětí, různorodostí vedlejších vět nebo vícestupňovou závislostí vět** (např. *Vytvoří se roztok, v němž se polohydrát změní tak, že...*). **Ve stavbě vět jednoduchých je syntaktická složitost způsobena kondenzovanými konstrukcemi, užíváním dlouhých vsuvek a vícestupňovým rozvitím větných členů** (Rulíková 1978). Syntaktická složitost je jedním z charakteristických rysů výstavby odborného textu, její (alespoň částečné) potlačení však usnadňuje neslyšícímu čtenáři čtení s porozuměním.

Pasivní konstrukce jsou (opět podle výzkumů realizovaných na studentech z anglického jazykového prostředí) považovány z hlediska neslyšících čtenářů za velmi obtížné, zvláště tehdy, pokud v nich není vyjádřen nositel děje (např. *Domy se staví*) (Racková 1996). Zatímco pasivum opisné vyjádření nositele děje (agentu) umožňuje, v pasivu zvratném není možné agens vyjádřit vůbec. Recepci textu je tedy možné usnadnit **nahrazením pasivních konstrukcí konstrukcemi aktivními**, popř. užitím pasiva opisného s vyjádřeným agentem

(např. *Domy jsou stavěny zedníky*). Pasivní vyjadřování je ovšem v odborných textech velmi časté.

V oblasti kompozice můžeme o explicitnosti a implicitnosti hovořit také. **Za explicitní kompozici** (označovanou obvykle jako kompozice pevná – Čmejrková 1999) považujeme kompozici signalizovanou **mezititulky**, **průběžným číslováním jednotlivých částí textu**, v učebnicích např. přehledným značením jednotlivých typů cvičení.

V kompozici textu určeného neslyšícímu adresátovi je neméně důležitou složkou grafické ztvárnění textu, protože vyhovuje rozvinutým schopnostem neslyšících vizuálně vnímat okolní svět. Předávané **informace** je možné **vizuálně strukturovat organizací textu v prostoru** (např. vyhradit každé položce výčtu samostatnou řádku) **nebo různými typy písma**. Dále je možné užívat tzv. **grafických organizátorů**, tj. **nejrůznějších grafů, tabulek a schémat** (Anderson 2001).

Podobně jako v upravených textech beletristických, i v textech odborných je zřejmě zapotřebí nahrazovat méně frekventované výrazy výrazy frekventovanějšími a vysvětlovat termíny i výrazy slaběji terminologizované (např. *příměs*).

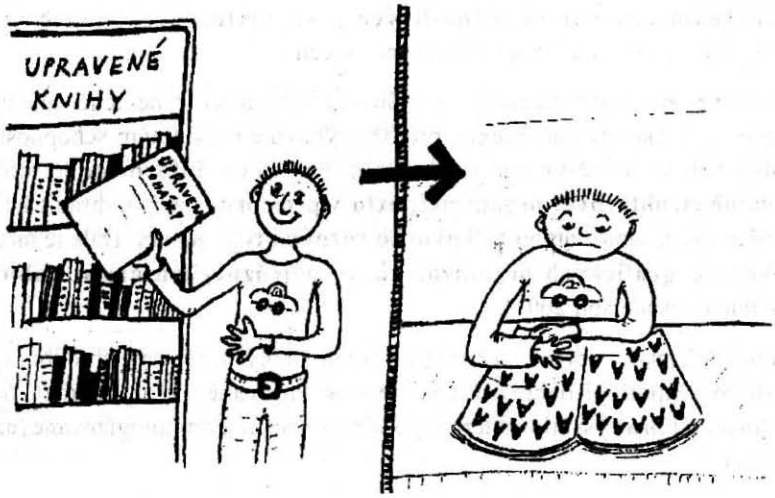
Uvedené postupy není vždy vhodné nebo možné aplikovat zcela důsledně. Měli bychom si však být vědomi obtížnosti některých typů vyjádření a pokud možno jejich kumulací obtížnost zvyšovat co nejméně.

Iva Červinková

Literatura

ANDERSON, T. J. Výuka čtení a psaní za pomoci specifických vizuálních prostředků a myšlenkových postupů. In *Proceedings of an International Seminar on Teaching English to Deaf and Hard-of-hearing Students at Secondary and Tertiary Levels of Education*. November 2–4, 2000, Prague. Praha: Jazykové centrum FF UK, 2001, s. 73–85.
BERENT, G. P. An Assessment of Syntactic Capabilities. In *Language Learning and Deafness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, s. 133–161.
ČMEJRKOVÁ, S., DANEŠ, F., SVĚTLÁ, J. *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda, 1999.
JELÍNEK, M. Funkce a vývoj syntaktických kondenzátorů v slovanských jazycích. In *Otázky slovanské syntaxe II*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1968.
KRAUS, J. *O jazyce a stylu pro informační pracovníky*. Praha: Ústředí vědeckých, technických a ekonomických informací, 1987.
NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992.
RACKOVÁ, M. *České sloveso v psaných projevech českých neslyšících*. Diplomová práce. Praha: Katedra českého jazyka FF UK, 1996.

RULÍKOVÁ, B. K charakteru větné stavby současných odborných textů. *Naše řeč*, 1961, roč. 78, s. 7–17.
SOURALOVÁ, E. Zkušenosti s úpravou literárních textů. In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999, s. 52–55.
SVOBODA, K. *Souvětí spisovné češtiny*. Praha: UK, 1972.



Úprava textů pro čtení s porozuměním

Recepce psaného textu je pro neslyšícího jedince často velmi náročná. Pomineme-li všeobecně menší oblibu čtení u celé populace, kdy většina dětí v období primárního a sekundárního stupně vzdělávání dává přednost televizi, videu a filmům, pak největší překážkou čtení u neslyšících dětí je jejich **nedostatečná znalost českého jazyka**. Vážné narušení všech jazykových rovin způsobuje, že **neslyšící dítě není k recepci textu náležitě vybaveno a musí vyvinout velké úsilí, aby bylo schopno číst s porozuměním**. Vynaložené úsilí však většinou neodpovídá dosaženým výsledkům – **neslyšící dítě je učiteli i rodiči neustále motivováno k maximálnímu úsilí, ale čtenému textu zpravidla stále zcela nerozumí**.

Jednou z možností, jak neslyšícím dětem čtení zpřístupnit a usnadnit, aby se recepce textu stala, alespoň do určité míry, příjemným zážitkem, je originální text upravit. Při modifikaci originálního textu s cílem vytvořit

upravený text jde o přepis z výchozího do cílového jazyka, kterým je vždy čeština. Nejedná se tedy o dva různé jazyky, které by se lišily v oblasti významových složek denotačních, konotačních i pragmatických, a přepis tak může splňovat více podmínek pro funkční ekvivalenci. **Při funkční ekvivalenci nezáleží na tom, jestli použijeme stejné či jiné jazykové prostředky jako v originále, ale na tom, aby plnily stejnou funkci a zprostředkovaly neslyšícímu čtenáři rovnocenné informace.**

Objem informací převáděných z výchozího textu do cílového však zpravidla nebývá totožný, neboť je modifikována jak délka textu, tak jeho obtížnost. Je důležité, aby bylo dosaženo adekvátního účinku přepsaného textu, a způsob, jakým jsou informace zprostředkovány, by měl respektovat jazykovou vybavenost neslyšícího dítěte. U většiny neslyšících čtenářů lze však jen obtížně stanovit obecnou rovinu porozumění, která by umožnila snadnou recepci literárních textů a předala čtenáři informaci jak věcnou, tak i estetickou. Literární texty totiž v mnohem větší míře než učebnice českého jazyka, z nichž především neslyšící děti čerpají informace o jazyce, užívají různé *funkční styly*, několikanásobnou *komunikační strukturu* (primární, sekundární, terciární atd.), *retrospektivu*, kdy posloupnost událostí musí čtenář vyvodit s pomocí *inferencí*, *frazeologii*, která se často mění při použití v *konkrétních komunikačních situacích* atd.

Již při prvním zamyšlením nad přepisem textu je třeba **rozhodnout, které informace ve výchozím textu jsou relevantní, tudíž budou, byť v pozměněné formě, zachovány, a které jsou redundantní, tudíž jejich vypuštění nenaruší celkovou kohezi cílového textu.** Není to rozhodnutí jednoduché, protože výběr informací do cílového textu ovlivňuje řada objektivních i subjektivních faktorů, mezi něž, kromě již zmiňované jazykové kompetence neslyšících čtenářů, patří jazykové i osobní předpoklady studenta, který úpravu provádí, a pedagog podílející se na ověřování pracovních verzí cílového textu. **Zejména komprese[1] textu musí být promyšlená, neboť neslyšící čtenář má jen omezenou možnost doplnit si vypuštěné informace z kontextu prostřednictvím inferencí – brání mu v tom malá zkušenost s užíváním českého jazyka.**

Při přepisu z výchozího textu do cílového často dochází k přidávání informací, které jsou nezbytné pro pochopení některých zákonitostí lexikálního subsystému, slovotvorby, stylistiky ap., a informací spojených s mimojazykovou situací (společenské konvence, historie, kultura, ekonomie, způsob života) popisovanou ve výchozím textu. Amplifikace by však měla být realizována uvnitř cílového textu jen zřídka, **pro neslyšící čtenáře se osvědčilo doplnit text vysvětlivkami**

mimo hlavní dějovou linii, aby nebyli neustálým odbočováním připravováni o napětí a přirozenou gradaci děje. Vzhledem k tomu, že se **cílový text vytváří především gramaticko-sémantickou substitucí**, která určitým způsobem modifikuje užité jazykové prostředky, je největší prostor věnován právě **doplňujícím jazykovým informacím.** Ty jsou nejčastěji umísťovány do *spodní části stránky*, jako *marginálie* nebo jako *samostatná stránka textu.* Vyžaduje-li to děj knihy, jsou doplňkové informace uvedeny samostatně v *úvodní kapitole nově vytvořeného textu.*

Prostřednictvím doplňující informace je nutné vysvětlit především *vztahy konotativní*, protože konotace jsou součástí jazyka a je jim třeba při přepisu věnovat stejnou pozornost jako *vztahům denotativním.* Dosavadní zkušenosti s úpravou textů ukázaly, že **adekvátně vysvětlit lexikální význam slova bývá jedním z nejtěžších úkolů.** Rozhodnout, která slova vlastně vysvětlit, není jednoduché, protože **struktura mentálního slovníku u jednotlivých neslyšících dětí bývá velmi odlišná.** Pro začínající čtenáře může být slovo objasněno *obrázkem*, protože kresba je určitým mezičlánkem mezi lineárním jazykem a reálnou skutečností. Platí pravidlo – čím menší dítě (nebo čtenář s nižší úrovní českého jazyka), tím více obrazových vysvětlivek. Výtvarné vyobrazení neznámých pojmů je tak zdrojem kognitivního vnímání, vede k prohlubování lexikálního i frazeologického slovníku neslyšících dětí a jeho kvalita často rozhoduje při výběru knihy. Vyobrazení přispívá k snadnějšímu pochopení probíhajícího děje, pro jehož vystižení neslyšící dítě nemá odpovídající jazykové prostředky, k lokalizaci předmětů a jednajících osob v prostoru ap. Pro doplňující vysvětlivky je lépe volit takové vyobrazení, které popisovanou skutečnost věrně vystihuje a respektuje reálie místa, kam je děj situován, i dobu, v níž probíhá.

Pro vyspělejšího čtenáře je možné použít *verbálně formulované vysvětlení*, ale je třeba důkladně **zvážit, zda bude význam slova objasňován jen ve vztahu k interpretovanému textu, nebo budou vysvětlovány i jeho *další významy*. Množství doplňujících informací čtenáře odvádí od základního děje příběhu stejně jako nepřiměřená námaha při orientaci ve *vysvětlivkách*.** Musí-li listovat textem nebo složitě vyhledávat vysvětlivky až na konci kapitoly, většinou o četbu ztratí zájem. Kratší vysvětlivky, vyjadřující především vztahy synonymie, je vhodné zařazovat jako marginálie na stejný řádek, delší vysvětlení či obrázek je lépe umístit na spodní část textové strany, nebo je-li text situován jen na stranách vpravo, pak lze umístit vysvětlivky na prázdnou stranu vlevo. Způsob *označení vysvětlivek (podtržení, tučný tisk ap.)* pak záleží jen na

rozhodnutí toho, kdo text přepisuje.

Upravené texty se snaží o vytvoření vstřícného postoje k recepci psaných textů, jelikož neslyšící děti prožívají k četbě zpravidla celou škálu negativních postojů, pravděpodobně jako důsledek neustálého *metodického tápání při výuce českého jazyka.* Upravené knihy se snaží **rozšířit nabídku textů pro samostatné čtení a zpřístupnit některé tituly čtenářům, jimž aktuální jazyková kompetence zatím neumožňuje číst texty původní.**

Eva Souralová

[1] Srovnej Knittlová, D. *K teorii i praxi překladu.* Olomouc: UP, 2000.

Začínající čtenář se sluchovým postižením a pohádky

Pohádkový text se může stát prvním textem, nad kterým se bude dítě se sluchovým postižením spolu se svým rodičem či pedagogem učit chápat souvislosti plynoucí z příběhu. Svou stereotypností, opakováním motivů a logickou výstavbou mohou pohádky začínajícího čtenáře připravovat na vnímání děl složitějších (Propp 1999).

Začínající čtenář s postižením sluchu se v pohádkách setkává s neskutečnými bytostmi a věcmi, kouzly a kouzelnými slovními formulemi, iracionálností a zázraky, což jsou prvky, kterým bez předchozí zkušenosti s pohádkami nemusí porozumět.

Pomoci mu můžeme úpravou pohádkového textu či vysvětlováním obsahu pohádky během vlastního čtení textu původního. Užitečnou pomocí mohou být také názorné ilustrace doprovázející text. Obsah pohádky je také možno přiblížit dítěti prostřednictvím loutkového či maňáskového divadla. Do dramatizace pohádkového příběhu lze zapojit celou rodinu.

Nachází-li dítě se sluchovým postižením zalíbení ve světě zvířat, jistě ho zaujmou ***pohádky zvířecí.*** Zde však mohou nastat potíže s pochopením mravoučné pointy, která v těchto pohádkách, podobně jako ve zvířecích bajkách, bývá. U ***jednoduchých kumulativních pohádek*** (např. *O veliké řepě*) však může

začínající čtenář se sluchovým postižením pociťovat úspěch z porozumění textu „alespoň" v těch částech, které se v pohádce opakují.

S ***pohádkami legendárními*** může náš čtenář udělat první krůček k ***biblickým příběhům***, ze kterých legendární pohádky vycházejí. Legendární pohádka má však také blízko k pověsti, což může později působit potíže s jejich rozlišením.

Realistická pohádka bude na základě potlačení fantastických prvků ve prospěch prvků realistických pro čtenáře se sluchovým postižením srozumitelnější. Problémy mohou nastat v pochopení prvků satiry a složitějších zápletek v těchto pohádkách.

Při četbě ***umělých pohádek*** bude mít začínající čtenář se sluchovým postižením podobné potíže jako u ***pohádek lidových***. Problémy mohou činit cizí jména a názvy.

Není pochyb o tom, že slovesná stránka pohádek působí na rozvoj dětské řeči. Proto stále nová a nová vydání pohádkových textů vyžadují kvalitní úpravy (Červenka 1969).

Má-li každé dítě právo na pohádku, a to na pohádku takovou, které porozumí, a upravují-li se nářeční pohádky tak, aby je dnešní dítě pochopilo, musí také dítě se sluchovým postižením, které je čtenářem se specifickými potřebami, dostat pohádku upravenou tak, aby se s ní i ono mohlo potěšit a pobavit.

Při úpravě pohádkových textů pro začínající čtenáře se sluchovým postižením není účelem upravit text tak, aby čtenář všemu bez výjimky porozuměl. Takovou úpravou bychom mu bránili v dalším rozvoji jeho čtenářství. **Upravené texty jsou zde „pouze" cestou k dosažení pozdějšího samostatného čtení textů původních – tedy čtení s porozuměním.**

Do původních textů je nutno zasahovat citlivě tak, aby byla zachována jejich původní literární hodnota. Někdy je také možno původní styl v podstatě zachovat. Ale např. texty H. Ch. Andersena jsou natolik osobité a především plné bohatých jazykových prostředků s užitím složitých větných konstrukcí, že při jejich úpravě pro začínající čtenáře se sluchovým postižením vznikne velmi volný přepis.

Upravený pohádkový text je vhodné **rozčlenit do kratších pohádkových úseků**, které je možno číst postupně. Tak i méně zdatný čtenář nebude ochuzen o pocit úspěchu z četby a nebude příliš přetěžován množstvím informací a dlouhým textem. Je však nutno si uvědomit, že **úpravou textu se nerozumí**

výlučně jeho zkrácení. Svou funkci může plnit i text „rozšířený", obohacený např. o dialog, který umožňuje postupné upřesňování sdělovaných informací.

V úvodu upravené verze pohádky je možno užívat některého z ustálených slovních spojení (např. *bylo – nebylo, žil – byl, ...*). Čtenář se sluchovým postižením se tak naučí pohádku identifikovat.

Upravený text je doplněn také **vysvětlivkami obtížných či neznámých slov**, které musí být umístěny tak, aby celek působil přehledně a esteticky. Vysvětlivky mohou být **slovní či obrázkové**.

Nezastupitelným pomocníkem při pochopení textu jsou **názorné a podrobné ilustrace**, které věrně doprovázejí děj pohádky.

Je samozřejmé, že **způsob a míra úpravy pohádkových textů není univerzální**. Texty upravené pro začínající čtenáře se sluchovým postižením však musí splňovat požadavky na četbu s porozuměním s přihlédnutím ke specifickým potřebám těchto čtenářů. **Zohledněny musí být jejich problémy v lexikální, morfologické i syntaktické rovině jazyka.**

Eva Rádlová

Literatura

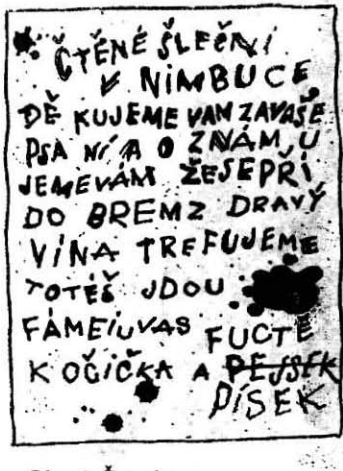
ČERVENKA, J. *O pohádkách*. 1. vyd. Praha: SNDK, 1969.
PROPP, J. V. *Morfologie pohádky a jiné studie*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 1999.

Upravený Čapek

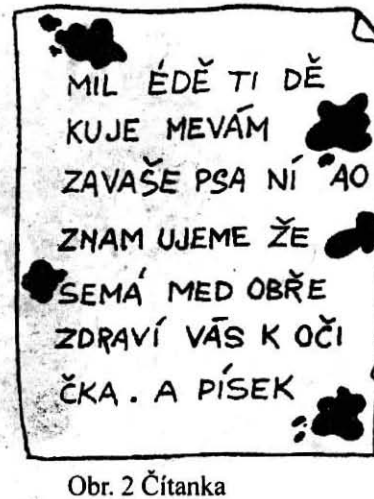
U začínajících neslyšících čtenářů je nutno brát ohled na určitá specifika, jako jsou například různorodost jazykových kompetencí v českém i českém znakovém jazyce či dosavadních zkušeností s reálným světem a sociálním prostředím. V *Čítance I pro základní školy pro sluchově postižené* (Ditmarová 1996), určené dle autorky sluchově postiženým žákům ve věkovém rozmezí 8 až 11 let, se z těchto důvodů setkáme s ***upraveným textem***. Tato učebnice je jedinou svého druhu, z velké části na ní tedy závisí výuka čtení sluchově postižených žáků.

Z čítanky jsme vybrali upravený text z knížky Josefa Čapka *„Povídání o pejskovi a kočičce"* nazvaný *„O pejskovi a kočičce, jak psali psaní děvčatům do Nymburka"*. Při procházení různých čítanek určených stejně starým slyšícím dětem jsme také nalezli několik textů převzatých z této Čapkovy knihy, avšak vždy v doslovném znění; autoři čítanek pro slyšící žáky nepovažovali za nutné nějakým způsobem přizpůsobovat českým dětem český text, který byl navíc napsán přímo pro ně.

Pokud hledáme při konfrontaci původního a upraveného textu zvláště zajímavá místa, zastavíme se jistě u dopisu, stylizovaného jako psaní pejska a kočičky dětem. Pozoruhodný je nejen svou grafickou podobou, ale především poetickou hrou s jazykem, objevováním kouzla slov a jejich skrytých možností (viz obr. 1).



Obr. 1 Čapek



Obr. 2 Čítanka

U Čapka je dopis dětem součástí textu pohádky, ilustrace s motivem dopisu je spíše doprovodná; oproti tomu v čítance není dopis obsažen v textu, má formu obrázku graficky odděleného od ostatního textu. V Čapkově knize je text dopisu včleněn do textu příběhu, ale jako ilustrace je také otištěna ilustrace – obrázek dopisu. Tento obrázek, jehož autorem je J. Čapek, názorně doplňuje vyprávění svou vizuální podobou: jsou na něm kaňky, písmena jsou nakloněna na všechny strany, každé je jinak velké, různě se přepisovalo, škrtalo, řádky jdou z kopce a do kopce. Úprava dopisu v ilustraci komicky koresponduje s jazykem dopisu (viz obr. 1). Naproti tomu **čítankový obrázek v úpravě autorky není sice použit jako organická součást textu, ale nefunguje ani jako dobrá ilustrace: jeho grafická úprava je zcela neutrální; všechna písmena stejně velká, vyrovnaná, řádky rovné apod.** Jako symboly „ošklivého psaní – škrábání" tedy slouží **jen mezery tam, kde nemají být**, a **úhledné černé kaňky** (viz obr. 2).

Obrázek v čítance tedy není jako ilustrace příliš funkční, je tedy alespoň zachována jeho hodnota obsahová, jeho role ve vyprávěném příběhu?

Původní text dopisu v Čapkově knize začíná působit *oslovením*. Již v něm si můžeme všimnout dvou důležitých věcí: že se postavy příběhu při psaní dopisu snaží používat ***„reprezentativní slova"***, vhodná podle jejich názoru do dopisu, představujícího pro ně útvar s důležitým společenským významem, a že si nejsou jisti ***kvantitou samohlásek***. Pomocí těchto dvou prostředků spisovatel začíná budovat celkový vtip. Pejsek s kočičkou se snaží používat – jejich slovy – *„jemnou řeč"*; to znamená *spisovnou češtinu* a určitou ***skupinu lexikálních prostředků knižních***. Určitým pozměněním těchto slov či nezvyklým zapojením do kontextu výsledek vždy působí komicky. V Čapkově textu hovoří pejsek a kočička o tom, že budou psát dopis *„nymburským děvčatům"*, kamarádkám z města Nymburka. Tato *„nymburská děvčata"* jsou v ilustraci dopisu, jejímž autorem je Čapek, zaměněna za *„čtěné šlečny"*. V tomto oslovení je efektu směšnosti docíleno ***dojmem přehnané snahy o důstojnost a přidaným šišláním***, které s tímto knižním výrazem velmi kontrastuje: důstojné oslovení, asociující vážené dospělé lidi, se střetává s šišláním, připomínajícím malé děti. Tento ***stylistický prostředek*** je tedy v podstatě založen na něčem, co neslyšící děti běžně neznají, šišlání je ortoepickým prohřeškem, vlastním mluvené řeči. Na principu ***rozdílnosti mluvené řeči a její psané podoby*** jsou založeny i další humorné momenty, např. zdůrazněné fonetické vlastnosti u slova *„totéš"*, slovního spojení *„fuctě"* (v úctě), nebo zaměňování i/y v *„Nimbuce"* (Nymburce), *„dravý vína"* (z-draví na-trefujete), či *„jdou"* (dou-fáme).

Při předložení těchto slov sluchově postiženým dětem by bylo třeba důkladného vysvětlení, díky němuž by se dozvěděly o existenci šišlání, o tom, že se v různých situacích používají různá slova (s tím souvisejí synonymní řady s různými odstíny, stylistické prostředky, slohové útvary atd. – takový výklad by byl vhodný až v nějakém vyšším ročníku). Autorka čítanky tento problém u začínajících čtenářů již v úvodu dopisu vyřešila tím, že v textu vyprávění nahradila *„nymburská děvčata"* *„dětmi"*, v oslovení pak také používá spojení *„milé děti"*. I nadále pak autorka čítanky postupuje podobně: **nahrazuje všechny nezvyklé jazykové jevy prostředky jinými, co nejvíce neutrálními.** Oslovení i další text přitom podle Čapkova vzoru konstruuje tak, aby **byly porušeny běžné hranice slov, což je jediná ponechaná atypičnost upraveného textu dopisu.**

„Porušování hranic slov" je ovšem také vlastnost primárně vtipná spíše pro děti slyšící, které dokonale znají slovní zásobu a tvoření vět v českém jazyce, proto jim připadá veselé, když pejsek s kočičkou něco spletou ve svém psaném projevu. Neslyšící dítě takovou základní znalost často nemá a z předložené změti písmenek si neposkládá slova. Jak jsme zmínili výše, **autorka zamýšlela usnadnit neslyšícím dětem porozumění textu převedením Čapkových slov do slov základní slovní zásoby. Ovšem tím se ztrácí** ona **směšnost užívání „reprezentativních" a slavnostních knižních slov,** jak jsme o ní hovořili výše. Ani současné slyšící dítě ale určitě nenajde ve spojení *„fuctě"* slušný pozdrav „v úctě"; stejná situace je s výrazem *„natrefovat se při dobrém zdraví"*, přesto děti Čapkovu knihu čtou i dnes. Důležitá je pomoc dospělého, ale také jejich již vytvořené jazykové zázemí, které jim pomáhá orientovat se v textu s neznámými slovy.

Čapek dosahuje komického efektu také tím, že slova textu, u nichž jsou porušeny hranice, jsou seskupena do hláskových útvarů jiného významu i formy, než měla slova původní. Některá **jen formálně působí jako slovesné a jmenné tvary, ale nenesou význam** (*jemevám, bremz, žesepří, zavaše*). Jindy jsou z původních slov vytvořena **slova nová, s významem kontrastujícím s celkovým laděním dopisu** (*kujeme, dravý, vína, trefujeme*), či **s významem také jakoby náhodným, avšak do tematiky textu zapadajícím** (*znám, psa, jdou, očička*). **Autorka čítanky sice nepoužila ve svém textu stejná slova jako Čapek, tudíž nemohla ani využít jeho jazykových hříček, ale ve své snaze přiblížit neslyšícím dětem představu textu „zvířátky špatně napsaného" rozdělila svůj text a svá slova také „chybně".** V jejím textu již tolik vtipných tvarů s aktualizovanými významy není, spíše **je samoúčelně**

rozbit na střípky slov. Je to neutrální řešení: **děti mají „pokažený" dopis, ale nejsou nuceny hledat slova, jejich nové významy, dávat nový smysl částem slov a spojovat je dohromady, protože v tomto pojetí si stačí domyslet, že kočička s pejskem napsali nesmyslný dopis, a dál ho nerozebírat** (a tím se ochudit o vtipnost dopisu Čapkova).

Naším posledním, ale zdaleka ne nejméně zajímavým zastavením je *závěr* dopisu. Humorné rozhodnutí Josefa Čapka nechat pejska podepsat se v „jemném jazyce" jako *„písek"* je založeno na skutečnostech pro neslyšící ne zcela obvyklých. Za prvé, jak jsme již uvedli, neznají různé útvary národního jazyka; za druhé to předpokládá práci s významy lexémů a jejich kombinacemi: písek je něco úplně jiného než pejsek, proč se tedy tak podepsal? Jak to, že to nevěděl? To přece není vůbec vtipné! atd.

Tyto nejasnosti jsou podpořeny tím, že čítanka vynechává předchozí část pohádky, v níž kočička uvažuje nad pejskovým podpisem: *„Psát se přece musí jemnou řečí, a tak se mně zdá, jako se nemá psát černej nebo zelenej, štěkavej, že se asi v jemné řeči nemá také psát pejsek."* Vynechání může mít samozřejmě prostou příčinu zestručnit text; mohli bychom ale také uvažovat o důvodech obsahových: tato část je založena na rozvrstvení češtiny. „Jemnou řečí" je míněna jistě spisovná čeština. V citaci se uváděnými tvary přídavných jmen demonstruje rozdíl mezi touto „jemnou řečí", již postavy příběhu považují za reprezentativní a vhodnou pro psaní dopisů, a obecnou češtinou. **Neslyšící děti se s obecnou češtinou, běžnou mluvou ani s hovorovou formou spisovného českého jazyka příliš často nesetkávají.** Mají s odezíráním mluvené řeči velké problémy[1] a český jazyk se touto formou dokonale naučit nemohou. Čeština se k nim dostává ve škole, v psané formě, nebo při odezírání, kdy se na dítě mluvčí přímo obrací a snaží se, aby jej dítě pochopilo. Používá potom většinou automaticky spisovnou češtinu.[2] Obecná čeština tak zůstává dítěti skryta. Pedagogům neslyšících je tento fakt znám. **Vynechání pasáže o „jemné řeči" si proto lze vysvětlit snahou o vyhnutí se této problematice a o ochranu čtenáře před neporozuměním. Podle našeho názoru by však při dostatečném vysvětlení ze strany učitele mohl mít neslyšící žák z takové tematiky užitek, právě proto, že se s obecnou češtinou a jejími tvary při vyučování běžně nesetká, ale (paradoxně) má potom ve většinové společnosti odezírat běžnou mluvu, ponejvíce obecnou češtinu.** Pokud autorka čítanky vynechala část o „jemné řeči", předpokládala nejspíš, že rozdíly mezi spisovnou a nespisovnou češtinou dětem učitel vysvětlovat nebude. Je tedy bezúčelné ponechávat v upraveném dopise podpis *„písek"*, a navíc bez původního, přeškrtnutého *„pejsek"*.

V daném prostoru jsme se mohli pouze dotknout některých zajímavých míst v problematice upravovaného textu. I na našem krátkém úryvku však lze vidět, jak **obtížné je uvažovat při úpravě textu o všech aspektech jazykového vnímání i zkušenostního základu budoucích neslyšících čtenářů současně a vytvořit tak text, který bude nejen srozumitelný a jazykově či didakticky přínosný, ale i zajímavý a zábavný.**

Radka Faltínová

Prameny

ČAPEK, J. *Povídání o pejskovi a kočičce.* Praha: Albatros, 1979.
DITMAROVÁ, D. *Čítanka I pro základní školy pro sluchově postižené.* Praha: Septima, 1996.

Literatura

HRUBÝ, J. Odezírání. *Speciální pedagogika*, 1998, č. 4, s. 1–11.
HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu I.* Praha: Septima, 1997.
HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu II.* Praha: Septima, 1998.
STRNADOVÁ, V. *Hádej, co říkám.* Praha: FRPSP, 1998.
STRNADOVÁ, V. *Hluchota a jazyková komunikace.* Praha: UK, 1998.

[1] Srov. o odezírání např. Strnadová, 1998 – a, b; Hrubý, 1997, 1998.
[2] Strnadová, 1998 – a, s. 88: *„Neslyšící se učí mluvit jiným způsobem než lidé slyšící. Učí se to řízeným učením ve škole. Tam nebyli vedeni ke znalostem obecné češtiny, různých dialektů a slangových výrazů.“*

Před 155 lety

V Knihovně Národního musea se pod signaturou I F 5 skrývá útlý rukopis, který obsahuje jednu z prvních zmínek o vyučování neslyšících u nás i v Evropě. Je to velmi stručný nástin historie vyučování neslyšících od Petra Miloslava Veselského.

P. M. Veselský se narodil 1. července roku 1810 v Novém Kníně a začínal jako podučitel v Ledči nad Sázavou[1], poté se v červnu 1834 dostal do Prahy, kde se stal druhým učitelem v ústavu hluchoněmých v Praze a jako jeden z prvních se věnoval vyučování neslyšících. Od roku 1838 učil neslyšící česky, protože výnosem c. k. gubernia měla výuka od tohoto roku probíhat v mateřském jazyce chovanců[2]. Podle dobových pramenů o něj byl zájem tak veliký, že mu bylo nabídnuto místo dokonce i ve Filadelfii v USA[3]. Nicméně zůstal ve vlasti a v roce 1840 se přestěhoval do Kutné Hory, protože mu bylo pro jeho vlastenecké aktivity zabráněno v tom, aby se stal prvním učitelem. V Kutné Hoře se stal nejprve ředitelem kůru a poté ředitelem archivu. Věnoval se jak odborné činnosti, tak beletrii[4]. Z doby jeho působení v Kutné Hoře se dochovaly práce historicko-topografické, které se staly zřejmě z celého jeho díla nejznámějšími[5]. Petr M. Veselský zemřel v Kutné Hoře roku 1889.

Text je datován k roku 1846 a obsahuje 24 stran kvartového formátu, je všit do papírové novější vazby potažené tmavofialovým mramorovaným papírem. Kromě razítek a starých i nových signatur není ani na deskách, ani uvnitř textu žádný přípisek, takže nelze rekonstruovat jeho vznik ani osud. Autor pravděpodobně zamýšlel rukopis uveřejnit jako novinový či časopisecký článek, zda k tomu došlo, se mi dosud nepodařilo zjistit. Nejde přitom zřejmě o jediný autorův text, v témže roce napsal i spisek o výchově neslyšících[6].

Stručný dějepis vyučování hluchoněmých a ústavu hluchoněmých v Praze
Od Pet. Mls. Veselského

Po naše věky považováno bylo němých za nejnešťastnější tvory lidské společnosti, a to tím více, ano se po tisíciletí pro zlepšení aneb jen ulehčení jich

samotného stavu ničeho jiného nedělo, leda že se jím poskytováním tělesných potřeb bídný dosti jejich život udržoval. Bývaliť ovšem od mnohých politováni, více ale bylo takových, kteří se jich báli, neboť nemohouce se s nimi nijak srozuměti považovali jich za zlostné a mstivé: předsudky to, kterých lidstvo až posud ještě ouplně zbaveno není. Třebať by i mnozí němí tento přísný úsudek zasluhovali, tedy to při nedostatku nějakého vyučování méně jejich vinou bylo, jako spíše těch, mezi nimiž žili, a kteří jim ouštěpkami, pokušením, podvodem a zlým nakládáním veškerou důvěru k lidstvu odejmuli a tím u nich jen zlost a zpupnost budili – vášně to, které pak třeba po celý svůj věk podrželi. Jsouť tedy němí tím více k omluvení a politování, poněvadž následkem nedostatku jednoho čidla (2) – sluchu – i řeči zbaveni jsou, a tudy ze všeho obcování s lidmi takřka vyvrženi ostávají, na radostech a výhodách lidské společnosti podílu bráti nemohou, a tak toliko sobě zanecháni ostávají: ano i někdy i zlomyslností lehkovážných osob ještě pokoušeni, k zlosti drážděni, neb i k nezpůsobnostem aneb nemravnosti sváděni bývají.

Bolestné, ba velmi bolestné musí pro rodiče býti nabyté přesvědčení, že jejich outlé dítě hluché jest a tedy nedostatkem toho neduhu i němé ostane. Pře očima neustále tvora vidějí nešťastného, jemuž se řečí sdíleti nemohou, a jemuž mimo obstarávání tělesných potřebností nijak pomoci v stavu (~~nemohou~~) nejsou, nýbrž jej smutnému osudu jeho ponechati musejí. Hluchoněmé dítě musí pak uprostřed vzdělaných lidí bez vychování a vzdělání vyrůsti, jeho duševní vlohy se vyvinouti nemohou; ano, netuší ničeho o určení svém, nenabude pojmu o právu a bezpráví, o zákoně a povinnosti, o Bohu a náboženství. Málokdo žádostem jeho porozumí, málokdo ulituje; mnozí ním však opovrhují, jiní jej snad i týrají: a tak bloudí takové dítě i v své vlastní domácnosti jako cizinec mezi svojími; z nedostatku sluchu a řeči nemůže (3) bráti podílu na žádném zaměstnání, na žádném vyražení, na žádné zábavě. Kolem sebe vidí hojnost předmětů, o žádném si však náležitého pojmu představiti nemůže, o ničem nedozví se pravé příčiny, oučinku neb jiné nějaké známosti. Od narození, neb aspoň od nejoutlejšího věku němé, nemůže se ani tázati, ani na otázky odpovídati; čímž jiné dítky již hned záhy hojnost pojmů a vědomostí si přisvojejí.

Hluchoněmé dítě tedy nejen v mladosti, nýbrž po celý věk svůj o mravech a způsobech, o umělostech a vědách, o veškerých občanských záležitostech, o státu a náboženství, jakož i o požadování rozumu a svědomí zcela nevědomé ostává; tudy obyčejně toliko svým blouznivým nápadům, neukrotitelným žádostem, aneb dokonce své svéhlavosti hoví, které žádným poučením, žádnou dobrou radou aniž žádným zákonem krotiti nelze. Není tedy jináče, nežli že se často přestupků škodlivým sobě neb jiným dopouští, aneb cos jiného koná, co

nepravé jest. A jakým způsobem bývá od podobných poklesků zdržované? Obyčejně výhrůžkami, a nespomohou-li ty – jak se obyčejně stává – pak následuje citelný trest. Často také rodičům nic jiného nezbývá, chtíce škodě neb zlým následkům předejíti: (4) neboť nedostatek sluchu a řeči jím nemožno činí, by mu zlých následků jeho jednání moudrým a laskavým představováním vysvětlili; tím se hluchoněmé dítě málokdy, a snad i nikdy pravé příčiny nedozví, proč trestáno bylo, proč to neb oné sem mu zapovídá. – Častěji se i také stává, že se takovému dítěti náležitě neporozumí, že se jeho přirozené posunky špatně vykládají, a tedy se mu někdy zlé oumysly neb jednání připisují, které mu nikdy na mysl nepřišly; bez všeho dalšího vyšetřování bývá pak – třeba i nevinně – potrestané, neboť se samo ani omlouvati, ani zastávati nemůže: musí tedy také často i trest za nedorozumění snášeti – Jindy opět mívají rodičové s němým dítětem přílišnou outrpnost, povolují mu všelikou rozpustilost, omlouvají neduhem jeho veškeré poklesky: a tudy se stává, že dítě pak tak pokaženo bývá, že později ani trest nepomáhá.

Buď již jak buď; němé dítě nepovažuje potrestání nikdy co následek své rozpustilosti, nýbrž jej vždy svévoli a násilí jiných připisuje. Co při jiných vidívá, soudívá, že samo také práva k tomu má: a tedy vyhrožuje, neb i samo bije jiných, pakliže činějí co se mu dle náhledu jeho nelíbí. – Často však bývá také od jiných dětí škádleno, posmíváno (5) neb i týráno; proto bývá skorem vždy nedůvěřlivé, u každé příležitosti se strachuje trestu, proto se hned rozzlobí. Těchto svých citů může však rovněž tak málo slovmi vyjádřiti, jako se slovmi zastávati; přikročí tedy hned k skutku, hrozí a tluče kolem sebe, aby tak každého zlého s ním nakládání zbavilo, aneb stejné stejným oplatilo: právě z těchto příčin považují se hluchoněmí za mstivé a urputné, ačkoli jím k jejich obraně ničeho jiného nezbývá. – A poněvadž hluchoněmé dítě obyčejně samo sobě zanechané bývá, tedy i srdce jeho nezvíce pro cit přátelstva, důvěry, outrpnosti a dobrodiní zavřené ostává, a probudí-li se snad v něm nějaká jiskra pocitu takového v srdci jeho, musí neomylně hned v počátku nepříznivými proň okolnostmi se udusiti, Smíme se tedy tomu diviti, pakliže hluchoněmí za zlostné vykřičení bývají!

Rovněž se němým i náchylnost ku krádeži připisuje, což však též následkem zvláštních okolností bývá. Vůbec dítky zvědavé bývají, což potvrzuje neustálé dotazování o předmětech jím se nadhozujících. Hluchoněmí jsou to tím více, poněvadž tak mnoho předmětů kolem sebe opatřují a přec o žádném z nedostatku sluchu a řeči nějakého (~~žádného~~) vysvětlení nabýti nemohou. V upokojení tohoto vnitřního pudu svého, aby o tom neb oném předmětu (~~ně~~)jakéhosi přesvědčení (6) nabýti mohly, rozlámou neb roztrhají mnohé věci v té naději, že to opět

dohromady dáti moci budou, což se jím asi více nepodaří, mnohé z nich z nevědomosti (~~neb~~) zničejí, neznajíc opatrnosti, jaká se při tak mnohých věcech upotřebiti musí. Děti chtějí i všeho míti, co vidějí; toliko patřičným poučením navykají žádostí svých krotiti, a tím se upokojovati, čeho jejich rodičové neb jiní lidé jím poskytnouti za dobré býti uznávají. Hluchoněmé dítě poučení toho nepoužije, nezná ani zákona ani povinnosti, ani práva ani bezpráví, sáhne tedy po tom, co se mu líbí, béře si to, po čem baží, aniž při tom na co zlého pomyslí. Bývá-li pak pro to trestáno, považuje trest ten za nespravedlivé trýznění, a hledá pak tajně neb i ouskočně chtivost svou ukrotiti, z čehož arci náklonnost k zlodějství povstane, která se pak časem tak hluboce zakoření, že ji třeba nemožno více ubrániti.

Každý člověk, není-li příliš šťastně štěstěnou na tento svět uveden, aby tajného bohatství zdědil, bývá přinucen hned z mládí se nějakému řemeslu, kunštu neb některé vědě se oddati, ne vůbec nějaké schopnosti si přisvojiti, nižto by si v mužském věku k živobytí svému nevyhnutelných potřebností vytěžil. – I k tomu jest hluchoněmý neschopen, poněvadž mu nemožno jiným rozuměti, jakož i sám od jiných rozuměnu býti. Tak vyrůstá nevědomý, nevzdělaný a zdivočilý; a co pak má počíti když mužného stáří dosáhne? Pak nastane teprve pravá bída, když mu ti odejdou, kteří až (7) posaváde oň péči vedli aby za obtíž nepadl jiným! – Při prosbě jeho o pomoc zaznívá velmi často: „Vždyť jest tak veliký a silný, ať pracuje a chléb si vydělá," a tudy jak často musí hlad trpěti; neboť čím větší a starší bývá, tím menší s ním bývá útrpnost. Na velikosti a síle ku práci mu arci nechybí, ale na známosti a schopnosti k tomu. Při vší chuti a vůli k práci setrvá bez zaměstnání, život svůj stráví v nevolné lenosti a nečinnosti, a tím tedy na všech nevyhnutelných potřebnostech největší nedůstatek trpí. Jediná jeho výživa jest jeho vlastní bída, která ho nutí chléb vezdejší za dveřmi outrpných lidí vyžebrávati, neb se zvonkem při cestě o milosrdnou almužnu okolojdoucích vyzývati. Přijde-li večer, za šťastného se považovati musí, pakliže se mu někde v kůlně, stodole neb stáji nocleh popřeje, aby snad pod širým nebem, každé povětrnosti vystaven, noc stráviti nemusel. – Bídně ucházejí mu dnové, beze sna noci, neboť přestálé nehody minulého dne a bojácné obávání dne příštího zažene mu spánku k posilnění těla potřebného.

A jak se s ním pak děje, naň churavost neb nemoc překvapí? Blaze pro něj pakliže se milosrdní lidé o jeho bídě (~~utrpení~~) dozvědí a jemu nějaké pomoci neb aspoň občerstvení poskytnou, aby docela bez pomoci zahynouti nemusel.

Tak žije hluchoněmý na větším díle po celý (8) svůj život nepoznán, falešně posuzován, opovrhován, v pouhé nečinnosti a v největším nedostatku, až jej

smrt – pro něho častěji ten největší dobrodinec – z tohoto bídného a strastného života vysvobodí.

Totoť jest politování hodný stav hluchoněmých ve stavu nevzdělanosti a surovosti, k jehožto vylíčení jsem dozajista žádných křiklavých barev nepoužil, a o němžto se snad každý z čtenářů našich sám přesvědčiti dosti často příležitost měl[1].

Po mnoho století se marně přemýšlelo jakým způsobem by těmto ubohým spomoženo býti mohlo. Duch lidský, tento neustálý tvořitel novějších a novějších věd a vynálezů, i těmto ubohým ku vzdělání a vycvičení cestu vynašel a ouplnou soustavu vyučovací toho uspořádal, která od nepatrných počátků, vždy dále a dále se dokonalila.

Nejprvnější stopy o vyučování hluchoněmých nacházejí se ve Španielích, kdežto řeholník z řádu sv. Benedikta v klášteře St. Salvador d'Ogna Pedro de Ponce[122] /zemřel v roce 1584/ několik hluchoněmých dítek vyučoval. Jeden z jeho žáků Pedro de Villasico[8] popisuje vyučování svého učitele takto: „Jsa malým a ještě nevědomým jako kámen, počal jsem nejprve to opisovati, čeho mi můj učitel předepsal; nato jsem do své knížky veškera Kastiliánská slova vepsal; pak jsem počal slabikovati, a pak ta slova se vší možnou mi silou vyslovovati, při čemž mi mnoho slin z úst vycházelo. Nato jsem se učil dějepisu a pak latině."

Po tomto zmíněném Pedro de Ponce pozůstal způsob (9) jeho vyučování hluchoněmých v rukopise, který se v tomtéž klášteře dosti dlouho choval, v době však revolučního zbouření se ztratil[9]. – O šest a třicet let později, totiž v roce 1620 vydal jiný řeholník téhož kláštera malý spisek v 4 s osmi obrazy a jednou tabelí[11], v němžto prostředky uvádí prostředky jichžto při vyučování bratra konetábla Kastilionského, který ve čtvrtém roce sluch ztratil, s dobrým prospěchem užíval. Šťastnou náhodou dostal se spisek ten do rukou pověstného Abbé d l'Epée[10], který z toho tak zvanou ruční abecedu hluchoněmých sestavil, a při svém vyučování zavedl, která se pak do veškerých ústavů hluchoněmých rozšířila[III]. Španielsko jest tedy první kolébkou vyučování hluchoněmých, kde se vyučování to soustavně uvedlo, a první poukázání k tomu tiskem vyšlo.

Mezi tím časem se i v jiných zemích zkoušky ve vyučování hluchoněmých dály: Vlach Petr de Castro z Mantui, Angličané Wallis[11], Digby, Gregori, Bonnet[12] a Holder[13] vyučovali jednotlivých hluchoněmých, a poslední vydal v roce 1669 ponaučení o způsobu (10) vyučování toho. v Německu známe z toho věku Jachyma Paesche školního dozorce ve Wusterhausenu v Branibořích, který svou

hluchoněmou dceru pomocí obrazů vyučoval a v roce 1578 zemřel; dále M. z Helmontu, který roku 1657 v Sulcbachu svůj spis: „Kurzer Gutwust das eigentlichen Natur... der .. Sprache, nach dem man Taubgwordens verstehen und reden lernen kennen" s mnoha obrazy vydal. Ještě známější je Konrad Amman[14] ze Schafhausenu v Nizozemsku žil a roku 1692 v Amsterodamě malý spis: „Surdus loquens seu Methodus, qua qui surdus natus est, loqui discere posit", a později svoji dissertaci: „Dissertatio de Loqueta etc." tiskem vydal.

Veškeré tyto pokusy byly však pro ubohé němé jakož i pro vědu samu beze všeho dalšího užitku, neboť se na ně brzo zapomenulo, a kdokoli později nějakého hluchoněmého vyučovati hodlal, musel si teprv návodství k tomu sám tvořiti. Aspoň to s jistotu se ví, že ve Francouzsku o vyučování hluchoněmých v té době ničeho nevěděli, neboť když roku 1735 Portugalčan J. R. Pereine v Paříži se usadil, a pak tam dva hluchoněmé vyučoval, osmělil se sebe za nejprvnějšího vynálezce vyučování hluchoněmých prohlásiti, ano i pařížskou vědeckou akademii svými dvěma spisy: „Observation remarquable sur deux enfants sourds et mueto de naissance, a qui l'on apris â articuler de sons a 1747" a pak: „Memoire sur l'instruction d'un sourd et muet, qu'il a presente a l'Academie royale des scientes 1749" k tomu svedl, že jej za vynálezce toho vyučování uznala a potvrdila. (11) Poněvadž ale Pereine způsob svůj hluchoněmých vyučovati v tajnosti choval aniž koho v tuto tajnost svou zasvětiti chtěl, vydal roku 1768 pařížský profesor Ernaud své návodství k vyučování hluchoněmých, a docílit též toho, že jej ta sama vědecká akademie za prvního pravého vynálezce vyučování hluchoněmých prohlásila. Brzo na to však přišly dřívnější spisy Bonneta, Ammana a Helmonta v známost, z nichžto oba dříve uvedení svá návodství čerpali, a tudy v pohanění upadli.

Snad by i tentokráte veškeré vyučování hluchoněmých opětně v zapomenutí bylo přišlo, kdyby as po polovici minulého (XVIII.) století šlechetný lidumil Abbé de l'Epée dvou velmi sličných hluchoněmých děvčat byl neseznal, a nářkem a prosbami jejich matky, která nad neštěstím svých dcer hořekovala, jakož i tím, že o náboženství pražádného pojmu neměly, k tomu se byl neodhodlal toho zkoušeti, zdaž by mu možno bylo dívkám těm nějakého pojmu o pravdách sv. náboženství přisvojiti. Podniknutí toto bylo pro něho tím obtížnější, poněvadž o způsobu dřívnějšího vyučování hluchoněmých žádného pojmu neměl: tím se i stalo, že se způsob vyučování hluchoněmých ním zavedený od předešlých značně se liší.

Dřívnější učitelové hluchoněmých hleděli zvláště, aby svým učňům toho získali, co jim ve světě nejvíce prospěšno bude, totiž řeč, protož (12) ves svůj

um k tomu obraceli, aby němých mluviti naučili. Bylot' to arci velmi chvalitebné; nedá se však upříti, že při pouhém mluvení hluchoněmým smysl slov a průpovědí velmi často nepovědomý byl. Abbé de l'Epée nestaral se tak dalece o to, aby své školačky mluviti naučil; on se toliko snažil, aby jim nejdůležitější pravdy náboženství vštípil, a tedy byla jediná péče jeho, aby je pořádně mysliti, a myšlenky i náhledy spojovati naučil: tedy mu nikdy nenapadlo, aby jich dříve po několika let vyslovováním slov zdržoval. Po mnohých nezdařilých pokusech přišel konečně na ten nápad, aby k vyučování svému přirozené hluchoněmým řeči – totiž posunkování použil. Radostně pozoroval nyní daření se vyučování svého; tudy vynaložil na usrovnání soustavy vyučování svého všemožnou péči, neboť při delším užívání té samé a dalším bádání nahlédl potřebu nutnou posunkovou gramatiku si uspořádati, a tou spojováním jednotlivých slov v průpovědě uvést. Také pokus tento se mu dařil, a on návodstvím svým hluchoněmých s tak velikým prospěchem vyučoval, že na se pozornost nejen celé Paříže a Francouzska nýbrž celé takřka Evropy obrátil.

Pověst o jeho vyučování se brzo všeobecně prohlásila a přivedla mu veliký počet hluchoněmých dítek k vyučování, jejichž rodičové slzavýma očima jej o pomoc a vysvobození dítek ze stavu takřka zvířecího co nejdůrazněji prosili, a jichžto pěstování se tento šlechetný (13) lidumil s pravou sama sebe obětování oddal. Tímto způsobem byla první škola hluchoněmých neb takřka první ústav hluchoněmých zařízen, a sice tak, že způsob hluchoněmých vyučovati již v zapomnění ani přijíti nemohl, neboť (~~již~~) takřka celá Evropa se (~~již~~) o rozšiřování způsobu toho starala. Abbé de l'Epée může tedy směle za prvního stanovitele soustavy veškerém nyní zavedeného způsobu vyučování hluchoněmých považován býti. Svým přičiněním a snažením uspořádal posunkování k soustavnému vyučování hluchoněmých; jeho obětovavost k nešťastným, jeho láska k bližnímu a horlivost pro vše dobré pohnuly ho k tomu, že si často i těch nejpotřebnějších věcí odepřel a svůj otcovský podíl po čtyřicet roků k tomu vynakládal (~~ložil~~), aby chudých hluchoněmých dětí v otcovskou ochranu přijmouti, jich vychovati, vzdělávati, a lidské společnosti co potřebných oudů navrátiti mohl. Takovéto šlechetného jednání, a novota tak důležité vědy přivábilo množství učených mužů i jiných lidumilů ze všech skoro zemí do Paříže, aby tento podivuhodný ústav spatřili, a se o skutečnosti již rozhlášeného neslýchaného dříve vyučování přesvědčili; a nabyvše přesvědčení toho, a seznavše v de l'Epée muže laskavého a učitele výtečného, který známostí svých ochotně sdělil s těmi, kteří by vyučování (14) podobnému obětovati se chtěli navraceli se z Paříže mnozí zpět do svých vlastí, kteří se pak v domácnosti s vyučováním hluchoněmých zabývali.

V té též době, když de l'Epée v Paříži ústav k vyučování hluchoněmých již zaveden měl, povstal v Německu Samuel Heinicke[15], který v Lipsku školu pro hluchoněmé zavedl. Tento bádavý duch opustil zcela návodství posunkové řeči a počal vyučování své návodstvím znakovým /:Lautiermethode:/, kteréž později přednost před posunkovým (~~áním~~) dosáhlo, a nyní všeobecně s největším prospěchem při vyučování hluchoněmých zavedeno jest. [*Nelze však zapříti, že bez posunkování zvukové návodství pravého cíle při vyučování nedosáhne, tak jako opět posunkování bez mluvy. Obé však spojené při vyučování použito vede nejlépe cíli žádanému.]

Když slavné paměti císař Josef II. v Paříži jsa, ústav ten navštívil, aby zakladatele ústavu hluchoněmých seznal a způsob vyučování toho obdivoval, přitom o výtečnosti vyučování toho se přesvědčiv, ustanovil i ve svém státu bídu hluchoněmých zřízením podobného ústavu uleviti. Po svém zpět navrácení vyslal na své outraty vídeňského kněze Bedřicha Storka do Paříže, aby se tomu zvláštnímu způsobu vyučování hluchoněmých u vynálezce samého vycvičil, po jehožto navrácení z Paříže Vídeňský ústav hluchoněmých v roce 1779 císařem Josefem nadán a zřízen byl, o jehož rozšíření i následující slavní panovníci pečovali. – Zřízením Vídeňského ústavu pro hluchoněmé rozmnožovala se i outrpnost k těmto nešťastným, a vřelá tužba, aby se vyučování to více a více rozšiřovalo, a tak hluchoněmí všech krajin mocnářství Rakouského dobrodiní vyučování a vzdělání dosíci (**15**) mohli.

Za tou příčinou tehdejší společnost Freimaurů v Praze lože od „Třech hvězd", na vybídnutí svého přednosty Kašpara hraběte z Küniglů[16] v roce 1786 památku návštěvy císaře Josefa II. šlechetným skutkem oslaviti, který by po věčné doby v paměti vděčného potomstva se uchoval. I bylo ustanoveno ze skrovných sbírek jednotlivých oudů, kteří se nejen ku složení nějaké části k základní jistině uvolili, nýbrž i ku každoročnímu příspěvku zavázali, základ k prvnímu a posud jedinému ústavu k vychovávání a vzdělávání hluchoněmých v Čechách položiti. Usnešení toto J. M. C. Josef II. nejen schváliti, ale i milostivě potvrditi a k základní jistině přispěti ráčil. Nemalá starost nastala pak pro představené ústavu toho ve volení schopného pro své chovance učitele; neboť způsob vyučování toho byl ještě nový, a učitelů s ním seznámených velmi řídký. Však i tu přispěla prozřetelnost věčná, která dle slov proroka Isaiáše[IV] i těmto němým knihu svého zákona otevře. Žiltě tehdáž v malém horním městečku Blatné[V] kraje litoměřického ctihodný duchovní Karel Berger[17], který z outrpnosti o hluchoněmé své osady pečoval, a jich dle možnosti své vycvičiti se snažil. Sotva že o zřízení ústavu hluchoněmých ve Vídni byl doslechl, ochotně tam chvátal, aby se s návodstvím

vyučování hluchoněmých seznámil. Cíle žádoucího svého neminul! (**16**) Radostně a vesel vrátil se zpět a počal opět hluchoněmých své osady poznovu vyučovati. Bylť on tedy prvním učitelem hluchoněmých v Čechách. Pověst o jeho oučinkování dostala se i k uším představených nově zřízeného ústavu pro hluchoněmé v Praze, nad čímž oni radostně zaplesali, doufajíce jej pro svůj ústav získati. Berger povolání tomu radostně vyhověl, přeje sobě již dávno větší okres působení svého. Když tedy představení pro své budoucí chovance tak schopného učitele získali, otevřeli ústav svůj se šesti chovanci dne 7. prosince 1786, najmouce jím prozatím dům na Dobytčím trhu pod číslem 671. Když však as po osmi létech dům ten prodán byl, byli opět nuceni nové obydlí pro ústav svůj zjednati, a přeložen byl v měsíci květnu 1794 na hořejší díl Dobytčího trhu čís. 315, kde však ústav dlouho nepobyl, neboť posavádní učitel a ředitel vyučování vlb. Karel Berger byl za děkana do Chomutova povolán. Ačkoli se představeným ústavu poštěstilo velb. Frt. Möhra z řádu benediktinského na Slovanech za učitele pro svůj ústav získati, nemohli mu přec vedení mladičkého ústavu toho ještě svěřiti, poněvadž se teprv se zvláštním návodstvím vyučování sám seznamovati musel. Ustanovili tedy představení ústav hluchoněmých pod ohlídku svého prvního učitele a děkana v Chomutově dáti, a tudy ústav samý do zmíněného města přenésti, což se i také v měsíci květnu 1795 stalo, kdež magistrát města Chomutova pro ústav ten jeden z obecních domů k použití ochotně vykázal. Toto přestěhování ústavu (**17**) z Prahy do Chomutova zavdalo příčinu, že ve vypočítávání ústavů pro hluchoněmé v zahraničních časopisech v Čechách dvou uvedených nalézáme, jeden totiž v Praze a druhý v Chomutově[V1]. Berger se sice z počátku ústavu sobě svěřeného horlivě ujímal, později však dílem mnohými duchovními pracemi, jakož i přidělením vikariátního ouřadu na mnoze zaměstnán, přinucena se viděl ředitelství ústavu ze sebe: a jelikož tímto hlavní příčina odstraněna byla, proč ústav do Chomutova přenešen byl, ustanovili představení ústav ten opět do Prahy přeložiti; a k tomu oučelu koupila jednota dům v Lípové ulici čís. 478–479, do něhož počátkem listopadu 1797 chovanci i s učitelem uvedeni byli. Po čtyři a třicet roků byl ústav ten v tomto domě, jelikož však počet chovanců příznivými okolnostmi se rozmnožil, byl dům ten již ne dosti prostranný, a za tou příčinou musel pro ústav ten nový dům zvolen býti, a k tomu dům na Dobytčím trhu čís. 669 zakoupen, kamž koncem měsíce října 1831 ústav (**18**) přeložen byl. Nedostatky tohoto stavení pro ústav ten brzo se zjevovati počínaly, a představení opětně nuceni se viděli příležitějšího, prostrannějšího a ústavu výhodnějšího stavení zvoliti, což se jím také v zakoupení tak nazvaného faustovského domu na Dobytčím trhu čís. 302 zdařilo, kdežto se ústav ten od roku 1840 nachází.[18]

Po šedesát roků stává tedy v naší vlasti outočiště pro nešťastné hluchoněmé, kdežto vynasnažením horlivých učitelů při oučinlivém prostředkování obezřetné vrchní direkce již znamenitý počet hluchoněmých – dříve opovrhovaných – lidské společnosti opětně navráceno bylo. Skrovný byltě počátek ústavu toho, neboť se šesti chovanci na počátku otevřen byl, ač nyní již padesát chovanců každoročně vydržovati může. Z toho patrno jak horlivého oučastenství obecenstvo na ústavu tom bralo, neboť bez znamenitých a velikých obětí a připomínání, nebylo by nikdy možno bývalo soukromý ústav tento, který toliko od vlasteneckých dobrodinců nadán a vydržován byl, na tak skvělý stupeň přivésti. Nejprvnější a znamenitou podporu dosáhl ústav tento hnedle v roce 1793, kdežto navržením prvního zakladatele hraběte Kašpara z Küniglů pod přednostenstvím hraběte Filipa z Sweerts-Sporcku c.k. rady oudové společnosti ústavu toho se shromáždili a uzavřeli, aby kromě dříve již zřízeného sirotčince u sv. Jana Křtitele a ústavu pro hluchoněmé, ještě ústav k zaopatření svých vdov a sirotků, jakož i bez příčiny vlastní (**19**) znešťastnělých přispívajících spoluoudů a sice pomocí ustavených ročních příspěvků zřídili. Usnešení to dosáhlo nejen všeobecného schválení, nýbrž i dne 17. února 1794 nejvyššího potvrzení. Byltě to první zaopatřovací ústav pro vdovy v Čechách. Každý přistoupilý spoluoud byl povinen kromě vysazené části k zaopatřujícímu ústavu vdov ještě co příspěvek k sirotčinci 4 zl. a k ústavu hluchoněmých 8 zl. 30 kr. v.č. přispěti. Brzo však na to byl uvedený sirotčinec od této společnosti zcela oddělen, tudy i příspěvky k němu pro spoluoudy odpadly, a jedině k ústavu hluchoněmých každý spoluoud 4 zl. v.č. přispíval. V krátkém čase po zřízení zaopatřujícího ústavu pro vdovy zašla zakládající společnost ústavu pro hluchoněmé[v III], a od té doby ostal tento ústav toliko ústavem vdov spojen a vede jediný název: „Všeobecný český zaopatřující ústav vdov a sirotků a s ním spojený ústav pro hluchoněmé."

Tímto zřízením stvrdila se jestost ústavu pro hluchoněmé, a jelikož mnozí oudové více než předepsáno pro ústav ten přispívali, bylo možno rok od roku větší počet chovanců přijímati.

Aby se jmění dobročinného ústavu toho ještě více rozmnožilo, dosáhla direkce spojených ústavů těchto v roce 1804 zvláštního dovolení ve prospěch ústavu pro hluchoněmé každoročně zápisku dobrovolných příspěvků zavésti, čímž ústav rok od roku (**20**) znamenitého přispění nabýval. Rovněž i nejvyšší vláda zemská v roce 1809 povoliti ráčila, aby se každoročně na Květnou neděli v prospěch ústavu toho se v ustanoveném divadle divadelní představení provozovati smělo. Byloť toto představení každoročně hojným pramenem rozmnožování jistiny.

Jelikož však rozmnožování chovanců i více učitelů požadovalo nelzelo toho představeným učiniti, jelikož jím znamenitějších nových výloh činiti nelzelo. V této nesnázi nápomocen jim byl slavné paměti zvěčnělý panující císař František I., který roku 1810 ústav ten navštíviti, nad celým zřízením nejen svou nejvyšší spokojenost projeviti, nýbrž peníze k základní jistině 2000 zl. darovati, a mimo toho plat pro prvního učitele z c.k. kamerální kasy ráčil. takovéto znamenité a častější dary nejvyšších a vysoce postavených osob, jakož i získání znamenitých dobrodinců pro ústav ten rok k roku sem množilo, takže možno bylo činnost jeho většiti a rozšiřovati a toto oučinkování i v nejtěžších a strastiplných letech věku našeho udržeti, k čemuž i to nemálo prospělo, že nejvyšší milostí J. M. Císaře Pána později direktor a spolu učitel náboženství, první učitel a učitelka ženských prací platů svých z c.k. kas obdržovali a až posaváde obdržují.

Znamenité rozmnožení jistiny nabyl ústav ten v roce 1827, kdežto nejmenovaný přeštědrý dárec ve prospěch ústavu toho čtrnáct kusů metallních obligací po 1000 zl. darovati ráčil, aby se z ouroků peněz těch pět chovanců v ústavu tom udržovalo (**21**) a vychovávalo[IX]. Od té doby množila se znamenitě podílnost obecenstva a zvláště obyvatelů pražských k ústavu tomu. A poznovu v roce 1832 jasná hvězda pro ústav ten vzešla, neboť ve sněmu P. P. stavů Českých 16. dubna t.r. velikomyslně uzavřeno bylo, že na památku slavného čtyřicetiletého vladaření J. M. Císaře Františka 40,000 zl. stř. k podpoře čtvera dobročinných ústavů pražských obětovati hodlají, a tím i ústavu pro hluchoněmé 10,000 zl. stř. k rozšíření svého působení přibylo.

Dne 2. září 1832 byl ústav ten opětně od J. M. C. a K. Františka milostivě navštíven, a při té příležitosti ve 600 zl. stř. obdarován.

Též J. C. M. nynější panující mocnář Ferdinand neopomenul při své návštěvě hlavního města svého království Českého také ústav tento milostivě navštíviti, o jeho zřízení se důkladně přesvědčiti, jakož i při každé návštěvě znamenitými dary k rozmnožení jistiny přispěti ráčil; a sice při návštěvě dne 11. října 1835 500 zl. stř. a 14. září 1836 500 zl. stř. Též Jj. M. Císařovna Marie Anna ráčila při návštěvě roku 1835 160 zla roku 1836 200 zl. stř. ústavu tomu darovati. Také J. C. V. arcivévoda Karel Ludvík navštíviv ústav ten dne 9. října 1835 obdařil ústav třetím dílem ze 100 kusů dukátů jichžto ve prospěch tří od něho navštívených dobročinných ústavů věnoval a mimo toho i patero (**22**) akcií po 200 zl. stř. na vystavení pražského řetězového mostu k užívání ústav tomu toho darovati ráčil.

Takovýmito hojnými a štědrými dary nejvyšších a vysoce postavených osob, takovým podporováním nejvyšších ouřadů, přispíváním, podporováním naši šlechty a obecenstv zvláště Pražského, bezplatným vedením veškerých ústavu se týkajících záležitostí, jakož i zdarma poskytování mnohých ústavu předůležitých potřebností od lidumilných dobrodinců bylo možno ústav tento z malého prvního počátku na nynější vyspělý stupeň přivésti · ; a přejeme srdečně, aby se k blahu nešťastných pro něž určen jest, ještě více rozmnožil. Blaze zemi té, kde se tak ochotně k ulevení bídy svých spolubližních krajané ujímají. Tak mnohých dobročinných ústavů chová již vlast naše, kterých obývatelové její založili a až posud štědře udržují.

Odešli již veškeří šlechetní zakladatelové jakož i mnozí podporovatele tohoto dobročinného ústavu do krajin blaženějších, ale skutek jejich dobročinnosti posud žije, a bohdá žíti a oučinkovati bude k blahu nešťastných hluchoněmých ještě dlouhá a dlouhá léta, až i z nás tu nic nebude. Toho nadíti se lze od jednoty ústav ten i veškeré jmění jeho bez ohledu na mnohé vlastní nepohodlí ošetřující a rozmnožující.

My však toto blahočinné působení ústavu, který toliko ku vzdělání a vycvičení hluchoněmých (23) zřízen jest tím více oučinkovalo, a všestrannému požadování se vyhovovalo, jest zapotřebí, aby se vyučování to v obojí v naši vlasti panující řeči dálo, pro ty totiž kteří z českých krajin jsou v české, pro oné z německých krajin v německé řeči, jak to smysl vysokého nařízení c. k. zemského gubernium ode dne 3. července 1828 a 4. srpna 1838 požaduje, a jak to od roku 1836 do roku 1841 stávalo a jak se o tom žádost obecenstva projevila[x]. Můžeme se tedy nadíti, že nynější vyučovací direkce která v svém blahodějném působení tak horlivě oučinkuje, i na tu část českých svých chovanců ohled vezme, a tím nejen spravedlivému požadování zákona i obecenstva vyhoví, jakož i horlivého svého působení zasloužilého uznání a pochvaly si tím více utvrdí.

Z uvedeného rukopisu, který vznikl zřejmě až po autorově odchodu z místa učitele neslyšících, je patrné, jak obtížné byly začátky vyučování neslyšících, ale v uvedeném textu nalezneme i předsudky, které se vůči neslyšícím objevují dodnes, stejně jako dodnes trvá spor mezi zastánci různých výukových metod.

Ediční poznámka

Celý článek je psán pravopisem I. poloviny XIX. století. Vzhledem k tomu, že se v něm vyskytují jevy, které současného čtenáře ruší a k pochopení charakteristiky jazyka té doby přispívají jen minimálně, učinil jsem v textu několik změn:

Ponechávám původní pravopis, ale vložil jsem současnou interpunkci a upravil psaní velkých písmen a psaní příklonky -li *jsem upravil podle současné normy, stejně jako kvantitu vokálů (zejména ve slovech* ustav *a* duvěra*).*

Jednotlivosti: zájmeno málo kdo *a adverbium* málo kdy, *která jsou v textu psána rozděleně, uvádím podle současné normy. Kromě toho jsem rovněž změnil výraz* „prosuňky", *který autor důsledně užívá, na* „posunky". *Změnil jsem také* dc *ve slovech* třidcet, čtyřidcet *a* předc *na* třicet, čtyřicet *a* přec. *Místo* dobitčí trh *píši* Dobytčí trh. *Místo tvaru* pojemu *uvádím současný tvar* pojmu. *Na str. 4 místo* svévolí *dnešní* svévole, *na s. 5 místo* hnede hned, *na s. 17* zahraničních *místo* zahraničných, *na s. 18* chovanci *místo* chovancemi, *na str. 21 místo* arcivývoda arcivévoda.

Užití dvojhlásky ou *a adjektivum* šírý *ponechávám v původní podobě, stejně jako původní koncovky sloves.*

Textová poznámka

Přeškrtnutá slova, zkratky a poznámky pod čarou označené římskými číslicemi jsou dílem autorovým.

Albert Kubišta

[1] Jan Fr. Urbánek: *Biografický a bibliografický slovník českých spisovatelů 1800–1900. Díl II. Spisovatelé vědečtí.* Telč s. d., s. 205–206.
[2] Vojtěch Kryšpín: *Obraz činnosti literární učitelstva československého za posledních 100 let. Od roku 1780 do roku 1882.* Praha 1885, s. 285–286.
[3] Jan Neruda: Podobizny IV. In *Sebrané spisy. Sv. 32.* Praha 1957, s. 16–17.
[4] Petr M. Veselský: *Královské horní město Kutná Hora.* 1867. Týž: *Průvodce po král. hor. městě Kutné Hoře.* 1877. Týž: *Karla Havlíčka Borovského kutnohorský pobyt a porotní soud konaný 12. listopadu 1851.* 1889. aj.
[5] Arne Novák: *Dějiny literatury české.* Olomouc 1945, s. 634.
[6] J. Zeman: Rukopis Petra Miloslava Veselského o výchově hluchoněmých. Knihovna úchylné mládeže. Sv. VI. Praha 1931.
[I] Spisovatel tohoto článku podá později pojednání o (...) zlých následcích hluchoty při dětech z ohledu rozumu, mysle a povahy.
[7] Pedro Ponce de Leon (1508/1520–1584)
[8] Jeho žáky se stali dva synové kastilského maršálka Francisco a Pedro de Velasco.
[9] Zřejmě shořel při požáru kláštera kolem roku 1814. Jaroslav Hrubý: *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po vlastním osudu.* II., přepr. vydání. Praha 1999, s. 93.
[II] „Způsob němé mluvit učiti" – Nelze pochybovati, že při vydání spisku toho rukopisu svého předchůdce Pedra de Ponce dobře použil.
[10] Charles Michel de l'Epée (25. 11. 1712 – 23. 12. 1789)
[III] Novější učitelové hluchoněmých hledějí tuto ruční abecedu z vyučování docela vymeziti, což nikdá k chválení není, neboť ostane vždy co výhodná pomůcka při vyučování a co

nenahraditelný prostředek v rozmlouvání hluchoněmých mezi sebou. Bez posunků a ruční abecedy nemohou si hluchoněmí mezi sebou ničeho sdílet. – Levou rukou představovaná abeceda ruční má ouplný ráz latinského písma-

[11] John Wallis (1616–1703)

[12] Juan Martin Pablo Bonet (1579–1633)

[13] Wiliam Holder (1616–1696)

[14] Johann Konrad Amman, švýcarský lékař (1669–1724)

[15] Samuel Heinicke (10. 4. 1727 – 30. 4. 1790)

[16] Kašpar Heřman hrabě Künigl (!) (1745–1824)

[IV] 29 k. 18 v.

[V] *Platten*

[17] Karel Berger SJ (1743–1767)

[VI] Viz „Troiseme Circulare de l´Instiut des sourds-muets de Paris etc. 1832. – Memoria sui sordo – muti etc. Genova 1834. Ano i výtečný učitel – hluchoněmých – a ředitel vídeňského c.k. ústavu Frt. Čech uvádí ve svém spisu „Versimlichte denk und Sprachlehre" Wien 1836 na přiložené mapě veškerých ústavů pro hluchoněmé též podobný ústav v Chomutově a v Litoměřicích. Mýlku s Chomutovem jsem již vysvětlil; Litoměřic uvedl p. spisovatel – snad – proto, že tam v novější době vlb. p. Mareš několik hluchoněmých soukromě vyučuje, a bohomluvcům návodství k vyučování hluchoněmých přednáší, což prý se nyní též v semináři Královehradeckém děje.

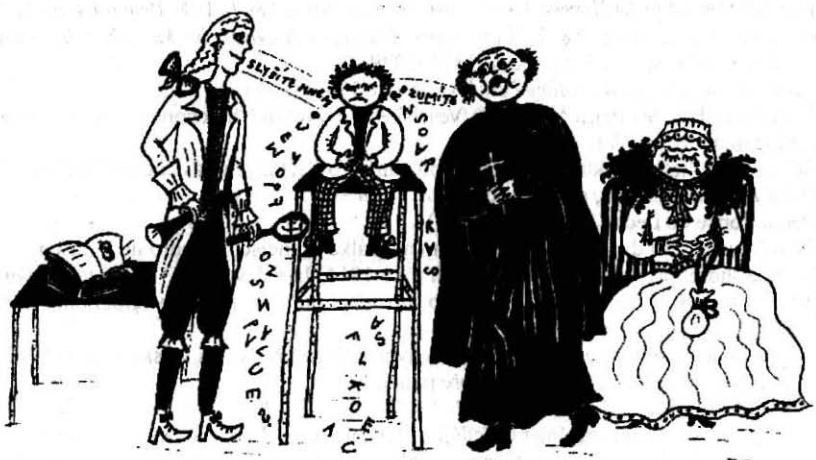
[18] V prvních letech 20. století byla pro ústav hluchoněmých postavena budova v Holečkově ulici, v níž škola sídlí dodnes.

[VIII] Vyzdvižením všech freimaurovských loží v Rakouské říši.

[IX] Byl to tehdejší nejdustojnější pražský arcibiskup Václav Chlumčanský z Chlumčan a Přestavlk; a dar svůj odevzdal pod jménem přijatým Jan Traugott, což však teprve po jeho úmrtí se zvědělo.

· Chová se nyní 50 chovanců muž. a žen. pohlaví v ústavu

[X] Květy 1835, čís. 33. – Prager Zeitung 1846, 183.



O třech generacích

Chcete něco vědět o vzdělanosti neslyšících u nás? Mé babičce je 77 let a moc mi vyprávěla o svém životě, např. o škole, o klubu neslyšících, o práci. Mé matce je 43 let a mně je 23 let. Budu psát o třech generacích žen, z nichž každá měla úplně jiný život.

MÁ BABIČKA Z OTCOVY STRANY prožila 2. světovou válku. Před ní navštěvovala **základní školu pro hluchoněmé v Lipníku nad Bečvou.**[1] Bylo pro ni těžké opustit rodinu, protože nevěděla, co ji tam čeká. Jednou jela s tatínkem do Lipníka a pořád nevěděla, kam půjde a proč. Když ji tatínek doprovodil do krásné budovy, uvědomila si, že tam bude chodit do školy, aby se tam něco naučila. Viděla různé neslyšící, jak se domlouvali českým znakovým jazykem. Pochopila, že není sama postižená, že takových dětí žije více. Do této školy chodilo, podle toho, co si pamatuje má babička, asi 60–70 dětí. Řekla mi, že se tam **nesmělo ukazovat při vyučování**, ale mimo školní vyučování děti znakový jazyk používaly. **Když děti chtěly jet do města, nesměly vůbec ukazovat, prý by to byla ostuda.**

Když někdo neuměl mluvit, musel se to učit o to intenzivněji. Proč? *„Orální metoda považuje za vůbec nejdůležitější charakteristiku člověka jeho schopnost ovládnutí mluvené řeči. Všechno musí být obětováno jednomu jedinému cíli – naučit neslyšící dítě mluvit. Mluva je (...) dokonce považována za mnohem důležitější než vzdělání!"*[2] Právě proto babička na školu nerada vzpomíná.

Jako učitelé ve škole pracovali samí profesoři-muži a vychovatelky byly řádové sestry. Tehdy se ženy nesměly stát učitelkami, musely se starat o domácnost a podřídit se svému muži. Do školy se chodilo každý den kromě neděle, kdy bylo volno. **Vyučovalo se pouze 5 předmětů**: český jazyk, matematika, prvouka, přírodověda a ještě jeden předmět, na který si babička bohužel už nepamatuje. Děti se musely **učit hlavně psát a číst nahlas**. Profesor vždy opravoval správnou výslovnost. Pro babičku to bylo strašně náročné a nepříjemné. Když někdo škaredě psal, profesor ho hůlkou zbil přes ruce a žák to musel napsat znova, třeba i vícekrát. Babička tam zažila ještě jiné nepříjemnosti, které mi nechtěla říct. Pokud vím, **nejezdila domů každý víkend, ale jen 3krát za celý rok**, když byly Velikonoce, Vánoce a letní prázdniny. Do Lipníka chodila asi pět roků, pak vypukla válka. Dokud nepřestala, musela se schovávat ve sklepě.

Po válce, **když jí bylo 16 let, šla se do Prahy do pokračovací školy pro**

hluchoněmé v Radlicích[3] **učit švadlenou**. Studovala zde pouze tři roky, pak obdržela výuční list. Poté hned nastoupila ve Frýdku-Místku do práce jako pánská krejčová. Na stejném místě pracovala celý život až do odchodu do důchodu. Měla těžký život.

Podle mého názoru se ve škole skoro nic nenaučila, možná pouze základním výrazům a trochu mluvit. **Její vzdělání není skoro žádné.**

Teď budu psát o **MOJÍ MAMINCE**, které se zhoršil sluch ve třech letech jako následek nemoci. Kdysi bydlela v **Českých Budějovicích**, kam chodila tři roky do **mateřské školy pro hluchoněmé** a do první a do druhé třídy **základní školy pro hluchoněmé**[4]. Pak se s rodiči přestěhovala z Českých Budějovic do Frýdku-Místku.

Docházela do **základní školy pro hluchoněmé na Svatém Kopečku u Olomouce.**[5] Do této školy chodila spousta neslyšících dětí. Má maminka mi vyprávěla, jak se tam děti cítily jako jedna rodina. Moje matka však byla nedoslýchavá a její spolužáci měli větší sluchovou vadu a někteří vůbec neslyšely. Při mluvení mělo každé z dětí nepřirozený hlas. Maminka nerada vzpomíná, jak jednu spolužačku, která vůbec neslyšela, měla jiný hlas a neměla talent na mluvení, učitelé nutili mluvit a mluvit, a že mojí mamince bylo té dívky hrozně líto. Kdežto má maminka uměla mluvit pěkně – skoro jako slyšící lidé, tak neměla problémy. Od třetího až do devátého ročníku měla samé jedničky. **Ve škole se nesmělo ukazovat, při vyučování používali orální metodu komunikace.**

Pro ní byl **největší šok, když v osmé třídě onemocněla žloutenkou**. Musela trávit v nemocnici tři měsíce a tam se také učilo. Přišla paní učitelka a ptala se, do které třídy chodí, a ona jí opověděla, že do osmé. **Učitelka vzala učebnici osmé třídy běžné školy a začaly se učit. Bohužel, maminka neuměla vůbec nic.** Cítila se trapně. Paní učitelka vzala učebnice od první až do osmé třídy, řekla jí, ať si ty učebnice vezme a vyhledá tam, co se učili. Probírala je a **zjistila, že umí věci z třetí třídy. A to byla osmačka!** Samozřejmě se před dětmi v nemocnici styděla. **Díky tomu začala číst knížky a sama se vzdělávat.**

Problém byl v tom, že jak se blížil konec školní docházky, musela se rozhodnout, kam půjde dál. Chtěla jít na zubní laborantku s maturitou, přihlásila se tam a dělala přijímací zkoušku. Nevzali ji, protože nic neuměla a navíc nerozuměla cizím slovům a ruský jazyk se vůbec neučila. Tak musela vzít jinou školu, a to aranžérskou. Za tři léta ji ukončila výučním listem. Chodila mezi slyšící a naučila se tam víc než v neslyšící škole v Olomouci. Proto **se rozhodla,**

že bude více mezi slyšícími a naučí se víc slov a hlavně že bude číst. Čtení jí pomáhalo rozšířit slovní zásobu a chápat význam mnoha slov.

Za komunismu neměla možnost studovat střední školu s maturitou pro sluchově postižené, protože v té době byly v Československu pouze dvě takové školy, a to gymnázium v Praze v Ječné ulici a střední průmyslová škola oděvní v Kremnici. Podle toho také vypadá její oficiální vzdělání, je pouze vyučená.

JÁ. Teď budu psát o svém dosavadním vzdělávání. Asi tři roky jsem chodila do **mateřské školy pro neslyšící na Svatém Kopečku**. Pak jsem nastoupila **na základní školu pro nedoslýchavé v Ostravě.**[6] **Měli jsme učebnice jako děti ze slyšících škol. Používala se pouze orální metoda komunikace. Bylo pro mě těžké soustředit se při vyučování pouze na odezírání**, přesto jsem se o soustředění co nejvíc snažila. Musela jsem každý týden jednou chodit na logopedii, abych měla správnou výslovnost. Jenomže z vyučování jsem stejně nic neměla. **Vůbec jsem nerozuměla významu slov, nechápala jsem, co ta česká slova znamenají.** V češtině jsem měla vždycky problémy. **Nerada vzpomínám, jak jsme museli pořád psát diktáty, vždycky jsem měla samé pětky. Díky mé mamince, která mě doma učila pomocí českého znakového jazyka, jsem to nakonec vždy pochopila** a měla jsem větší slovní zásobu. **Naučila jsem se brzy číst knížky.** S ostatními předměty jsem problémy neměla vůbec.

Pak jsem se přihlásila **do Brna na oděvní průmyslovku.**[7] Byla jsem přijatá, studovala jsem tam pět let. Někteří učitelé používali český znakový jazyk a někteří preferovali mluvení a odezírání. Neměla jsem zde žádné problémy, cítila jsem se v pohodě, nic mi nechybělo.

Po maturitě jsem se rozhodla, že budu dále studovat vysokou školu. Ale jakou? Byl rok **1998**. Náhodou jsem četla v Učitelských novinách, že **Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze poprvé otvírá obor Čeština v komunikaci neslyšících**. Studenti byli přijímáni do denního bakalářského studia. Tak jsem neváhala a přihlásila se. Nyní jsem ve čtvrtém ročníku. Díky této škole jsem pochopila, že **neslyšící mohou také studovat vysokou školu, když mají tlumočníka, a že vlastně mohou zvládnout v životě vše jako slyšící.**

Konečně se rozšiřuje nabídka středních[8] a vysokých škol pro neslyšící. Dneska už neslyšící studují na vysokých školách také v Hradci Králové, v Brně, v Olomouci, v Pardubicích, v Ostravě i v jiných městech.

Jsem ráda, že je demokracie. Proč? Konečně mohou neslyšící studovat, dostat se kam chtějí a začíná se uznávat český znakový jazyk. **Generace mojí babičky**

žila v izolaci v ústraní, neslyšící neměli možnost se vzdělávat. Vrstevníci mojí maminky měli situaci o malinko lepší, ale možnost studovat střední školu s maturitou nebo dokonce vysokou školu také neměli. A já doufám, že za pár měsíců budu mít bakalářskou promoci.

I když situace ještě zdaleka není úplně ideální, **došlo během tří generací k neuvěřitelně velkému pokroku ve společnosti ve vztahu k neslyšícím a k jejich vzdělávání.** Neslyšící dnes v České republice nacházejí plnohodnotné uplatnění.

Magda Racková (roz. Kuhejdová)

[1] *„Moravský zemský ústav pro hluchoněmé v Lipníku byl stavěn podle stejného plánu jako v Ivančicích a byl otevřen ve stejném roce – 1894. Vyučovat se začalo 16. září 1894.“* (HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. I. díl.* 2., doplň. vyd. Praha: FRPSP, 1999, s. 158.)

[2] Tamtéž, s. 57.

[3] *„...dne 12. prosince 1930 se z ní stává škola veřejná a dostává vznešenější název Všeobecná živnostenská škola pokračovací pro hluchoněmé. Ve školním roce 1932/33 již působí v nové budově spolku na Radlické třídě. Počet učňů kolisal mezi 15 až 33. Zásadní charakteristikou školy bylo, že se učňům dostávalo odborného vzdělávací předměty. Ve 20. roce svého trvání vyjmenovává škola obory, ve kterých se její absolventi vyučili: zámečníci, klempíři, automontéři, optici, rytci, truhláři, čalouníci, fotografové, knihaři, malíři pokojů, lakýrníci, zlatníci, klenotníci, štukatéři, keramici, brašnáři, zahradníci, brusiči drahokamů, mozaikáři, soustružníci, pekaři, krejčí a krejčové, švadleny a modistky.“* (Tamtéž, s. 183.)

[4] *„Koncem šedesátých let 19. století zjistil českobudějovický vlastenec a lidumil biskup Valerián Jirsík, že se v budějovické diecézi nachází 74 hluchoněmých dětí ve věku 8 až 13 let, kterým se nedostává žádného školního vzdělání. (...) S vyučováním bylo možno započít již v roce 1871 se 14 chovanci.“* (Tamtéž, s. 139–140.)

[5] *„V roce 1950 byl ústav v Lipníku ze své budovy přestěhován do budovy bývalého kláštera na Svatém Kopečku u Olomouce. Vyučování bylo zahájeno 1. září 1950. V roce 1991 byla tato budova restituována řádu premonstrátek a škola v ní byla pouze v pronájmu. V červenci 1999 byla slavnostně otevřená nová budova školy přestavěná z bývalých kasáren v Olomouci.“* (Tamtéž, s. 159.)

[6] *„V roce 1982 byla v budově bývalé základní školy otevřena Základní škola pro nedoslýchavé v Ostravě-Porubě.“* (Tamtéž, s. 198.)

[7] *„V roce 1992 zřídilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve stejné budově Střední průmyslovou školu oděvní, na kterou nastoupilo 10 studentek. A konečně v roce 1996 bylo zřízeno ještě odborné učiliště s učebními obory šití oděvů, zámečnické práce a údržba, na které jsou přijímáni absolventi zvláštních škol. V současné době se škola jmenuje Střední průmyslová škola oděvní, Střední odborné učiliště pro sluchově postiženou mládež a Odborné učiliště, Brno, Gellnerova 1.“* (Tamtéž , s. 199.)

[8] Střední zdravotnická škola pro sluchově postižené v Berouně, Střední průmyslová škola oděvní pro sluchově postižené v Brně, Střední pedagogická škola pro sluchově postižené v Hradci Králové, Gymnázium pro sluchově postižené v Praze – v Ječné ulici. (Adresář služeb pro sluchově postižené 2000. Praha, FRPSP 2000.)

Takový byl můj život[1]

Jaké jsem byla, když jsem byla malá? Myslela jsem, že jsem byla a jsem normální dívka jako každá jiná, ale zjistila jsem později, že ve mně něco není v pořádku. Byla jsem u té paní psycholožky, která mě zjistila, že mě něco trápí a já sama si to neuvědomuji. Mám vzpomínku v podvědomí?

Začala jsem víc vzpomínat o sobě, proč u sebe nenosím veliké rádosti a nemám dost štěstí. Proč já takhle chovám jakoby mi nikdo nevšímal, co mně trápí. Možná, že umím s každým bavit. Každý, kdo mně znají, si myslí, že jsem pro ně velmi sympatická a s ním často směju.

Já mám ráda všechno, co mám a co vídím. Také mám ráda někoho na koho spoléhám. Nebo taky možná nemám dobrý vztah na někoho, kdo na mně nebyl milý.

Takhle je něco to, co prožívám v mém nynějším věku. Teď si začnu vzpomínat v mém mladším věku, jak jsem cítila svoje trápení v té době, kdy jsem chodila do jesli, když mi bylo 2 roky. Já dobře chápu, že jesle je pro každé dítěti nejlepší cesta jak dokázat sami žít do dalšího života. Pro dítěti musí být jesle plný her a radosti a jim přinaši štěstí. Já jsem tam ale nikdy nezažila. Zažila jsem tam úplně jinak. Prožívala jsem tam nesmírnou nudu. Tam nikdo děti nikdy nesměli vyslovit alespoň jedinou hlásku.

Měli jsme dvě paní vychovatelky velmi přísně a nepříjemné. Říkaly, když někdo začne mluvit, vezmou si kleště a vytahnou na ucho. My jsme jí strašně bály. Já jsem byla slyšící, cítila jsem tam ticho jako na hřbitově. Všichni jsme vůbec nemluvili. Mohli jsme jen hrát nebo běhat. Když jsme chtěly něco říct, používaly jsme nejjednodušší znaky.

Později, když jsem ohluchla, ztrátila jsem kamarádky, které mi moc chyběly. Cítila jsem nepříjemné sama. Vždycky jsem byla sama. Nejvíce času jsem trávila ve svém pokojíčku. Můj pokojíček byl pro mě nejoblíbenějším místem, kde jsem měla spoustu hraček. Tam jsem nejen oblékala krásně šaty pro Bárbie, ale také jsem učila panenkám.

Nesnášela jsem ten pocit to, co jsem prožila, když mi moje maminka oblékla si a obula si boty. Já jsem váhala, kam asi půjdeme. Viděla jsem jak vzala tašku, pochopila jsem, že jdeme nakupovat. Když jsme šly jinou cestou, která nevedla do obchod, nástoupily jsme na tramvaj. Stálé jsem nevědela kam jedeme, ale jinak mě to nevádilo, protože já jsem měla ráda cestování. A když jsme vešly

do budovy, spatřila jsem tam lidé s bílé plášti a bílé boty. Hned jsem zjistila, že to byli lékaři a pak jsem zjistila, že ta budova byla nemocnice. nesnášela jsem to, necítila jsem dobře a začala jsem brečit, chudák maminka nevědela, co je se mnou. Já jsem neuměla vysvětlit, co mě trápí.

O víkendu moje maminka mi občas posílala k babičce a dědečkovi. Tam jsem nikoho nepřátelila. Neměla jsem všechny hraček. Všechny zůstali doma. Já jsem tam přinesla jen velikého medvěda. Ale pro mě to bylo málo. Někdy jsem tak plakala, ne ze samoty nebo bez maminky, ale šíleně jsem se tam nudila. Když babička koupila nového kocourka. Já jsem svému kocourka milovala. S ním jsem svěřila, co mně nebylo příjemné a co mně trapilo. Ten kocourek byl pro mě jediný, ten kdo mně pochopil. Pak postupně jsem tam našla nové kamarádky.

Snažila jsem najít správnou cestu, která mi mohla přinést radosti. Povedlo se mi to něco. Začala jsem lépe mluvit, otevřela jsem oči. Sama jsem pochopila díky knížkám. Já jsem nikdy nečetla celou knihu, ale jen jsem se prohlédla. Našla jsem několik písma a slova, kterým jsem rozuměla. Komunikace s mým rodinou zlepšila. Psát jsem začala velmi brzo, než jsem nástoupila do první třídy.

Štěstí a radost mi nevydrželi dlouho, od té doby, kdy jsem chodila do zakladní školy. Ve škole jsem se někdy cítila příšerně. Nejen já, ale také všichni mí spolužáci jsme se báli jednu paní učitelku, byla ze všech nejpřísnější.

Když ta paní učitelka nám vyučovala matematiku, vždycky se mluvila ke tabuli, ne ke nám. Svěřili jsme jí, že jí vůbec nepochopíme. Ona nám nikdy nechtěla pochopit a hrozně na nás křičela. Celá škola to slyšela. Měla jsem jí strach, cítila jsem v ruce studeno. Nevydržela jsem být dlouho ve škole, ani jsem nemohla na ní podívat. Nikdy jsem nedokázala hlasit čemu nerozumím. Já dodneska nezvládnu matematiku.

Hrozně jsem se těšila, že tu školu dokončím. Byla jsem šťastnější, když jsem nastoupila do jiné střední školy.

Jsem zvědavá, co mi život dá příště, kdy najdu práce. Já už nikdy nechci prožívat to, co jsem prožívala od dětství. Mám svého přítele, který o mně všechno ví, pomohl mi překonat zlé minulé časy.

To, co jsem měla trápení, teď si dokážu nekomu pomoct, tím kteří neumějí nebo nevědí, jak z toho ven. Když někdo potřebovali poradit, jak na to, jak z toho najít správnou cestu, vysvětluji každému ráda, aby se citili štastny. Mé

přáteli mě vídí, že jsem bezstarostná, bezproblémová, snadno se umím poradit, ale nikdo o mně nevědeli nebo neví.

J. S.

[1] Redakční poznámka: Text byl J. S. napsán v ruce (nikoliv na počítači).

Neslyšící žák očima slyšícího učitele

Začínající slyšící učitel se po příchodu na školu pro neslyšící žáky[1] setkává s mnoha pro něj novými situacemi. Některé z nich potvrzují poznatky nabyté v průběhu přípravy na učitelskou praxi, jiné rámec těchto poznatků překračují a nezřídka nutí k zamyšlení. **Zde se budeme zabývat především těmi situacemi, které se odehrávají na půdě školy a jejichž hlavním aktérem je žák.**

Když do „školního života" neslyšícího žáka vstoupí nový učitel, je žák vystaven většímu tlaku než žák slyšící. Vedle obvyklých obav, zda učitel bude hodný či přísný, mají neslyšící žáci navíc ještě další, daleko naléhavější problém: *„Budeme si rozumět?"*. Tato otázka se týká výhradně problematiky jazykové, tj. *„Budu rozumět tomu, co učitel říká? Bude rozumět učitel, když budu mluvit[2] já?"*

První z uvedených dvou otázek – **porozumění žáků učiteli – se nemusí vždy krýt s otázkou, zda učitel bude vyučovat v českém znakovém jazyce.** Kompetence dětí v českém znakovém jazyce je značně rozdílná, ani děti, které v prostředí českého znakového jazyka vyrůstaly, zpravidla mnohé znaky potřebné pro výuku neznají. A tak se může začínající učitel na hospitaci setkat např. s touto situací: Jiný **učitel, který právě přijel z kurzu českého znakového jazyka, ve vyučovací hodině český znakový jazyk používá. Po chvíli je však přerušen požadavkem neslyšícího žáka: *„Mluv normálně!“*** Jak se ukáže, žák tím míní, aby se učitel vyjadřoval tak, jak je žák od něj zvyklý, **tj. aby používal znakovanou češtinu.** Ačkoli změnu způsobu komunikace ze znakované češtiny do českého znakového jazyka bychom z teoretického hlediska považovali za pozitivní, žák tuto změnu odmítl.

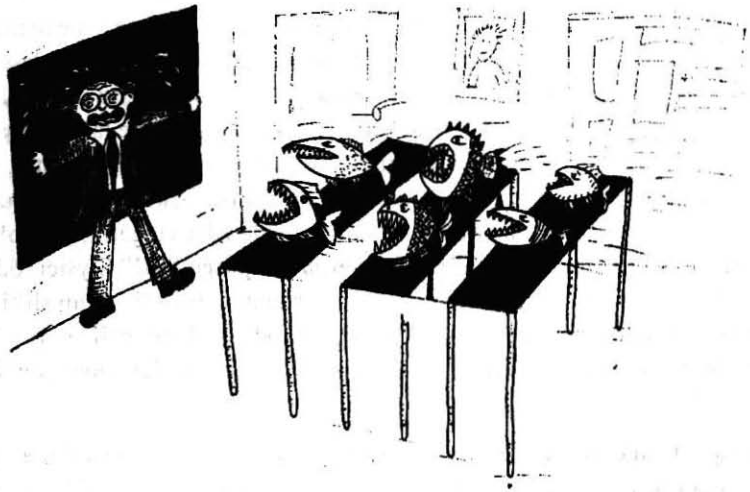
Ani druhá otázka – porozumění učitele žákům – není pochopitelně zanedbatelná. Pokud je budoucí učitel slyšící (jak se to děje v drtivé většině případů), vyslovují své obavy zejména ti žáci, jejichž mluvní projev je slabší. Žáci totiž často zejména v počátcích užívají mluveného projevu i tehdy, když na ně učitel (slyšící) znakuje. **Pokud učitel, který na mluvní projev jednotlivých žáků není zvyklý, mluvené řeči žáka nerozumí, může se setkat s tím, že slova jsou znovu a znovu opakována nebo že je o pomoc při komunikaci požádán spolužák.** „Vyspelovat“ např. vlastní jméno prstovou abecedou – to bývá úkon, o který musí mnohý učitel výslovně požádat.

Není tedy divu, že **neslyšící žák se s nástupem nového učitele smiřuje jen obtížně. Znamená to totiž pro něj obvykle nutnost projít kratším či delším obdobím, kdy si s učitelem vzájemně zvykají na různé způsoby komunikace a kdy se snaží tyto způsoby přizpůsobit tak, aby komunikace probíhala úspěšně. Toto období – jehož některé rysy mohou přetrvat – pro žáka pochopitelně znamená zvýšenou námahu a někdy také komunikační trauma ze situací, kdy je žák neúspěšný ve snaze sdělit něco učiteli, nebo naopak nemůže pochopit, co se mu snaží sdělit učitel.** Toto obtížné období bohužel ne vždy končí překonáním alespoň základních obtíží. Taková situace nastává zejména tehdy, užívá-li učitel znaků jen sporadicky nebo vůbec. Není a nemůže být v silách žádného neslyšícího žáka celou hodinu odezírat (žák neudrží vypjatou pozornost, neznámá slova nemůže odezřít vůbec atd.). Žákovi tedy v takovém případě nezbývá než se celé hodiny nudit, popř. si krátit nudu „zlobením“, na závěr si opsat z tabule poznámky a doma se je naučit nazpaměť. Jak bylo naznačeno výše, ani užívání českého znakového jazyka samo o sobě však nezaručuje, že žák učiteli vždy porozumí.

Jaký vztah ke škole a k celému vzdělávání pak žák získává? Je pro něj škola skutečně místem, kde se může dozvídat kýžené poznatky o světě (a o českém jazyce), jichž se mu z různých důvodů jinde nedostává a jichž je k životu v naší společnosti tolik zapotřebí? Ať už jsou žákova komunikační traumata ve škole přechodná či trvalejší, nutně se musejí do odpovědí na tyto otázky promítnout. Neuspokojivé postavení neslyšícího žáka ve škole jistě není možné vyřešit jednorázově jedinou změnou. Učitelé se v některých případech snaží zlepšit situaci navštěvováním kurzů českého znakového jazyka. Žákovi, který má ze zákona[3] právo na vyučování v českém znakovém jazyce, nikoli však na jeho vyučování jako předmětu, však tyto snahy pomáhají jen (či spíše alespoň) částečně. **Ojedinělé soukromé iniciativy učitelů nemohou nahradit chybějící systémové řešení komunikační situace ve škole.** Cílem tohoto článku však není nalézt systémové řešení, ale zformulovat některé problémy, se kterými se dnešní neslyšící žák v průběhu školní docházky setkává a které by učitel měl brát v úvahu.

Iva Červinková

[1] Míněno zde i v celém článku *ZŠ pro SP*.
[2] Výrazy *říkat, mluvit* jsou zde užity ve smyslu komunikovat, ať už jazykem českým, českým znakovým či jinými způsoby..
[3] Zákon o znakové řeči a změně dalších zákonů č. 155/1998 Sb.



izolováni. Znám jeden případ neslyšících rodičů, kteří když se jim narodilo dítě, byli stresovaní, zda je slyšící nebo ne. Poté, co zjistili, že je „zdravé", že slyší, měli velkou radost. Hrozně se totiž báli, aby nebylo neslyšící, nechtěli, aby je museli dát do ústavu pro neslyšící. Důvodem byly jejich špatné zkušenosti a ošklivé vzpomínky na ústav pro hluchoněmé. Když zjistili, že čekají další dítě, byli si téměř jistí, že bude také zdravé, ale po jednom a půl roce se dozvěděli, že je neslyšící. Byli velmi nešťastní, ale museli ho brát takové, jaké bylo. Až po dlouhé době si uvědomili, že měli velké štěstí, že mají alespoň jedno neslyšící dítě, protože se starším slyšícím dítětem mají bohužel špatný vztah, nerozumějí si spolu, mají neustálé rozpory...

Další příklad je od Carol J. Ertingové. Jiná neslyšící matka, která má tři slyšící děti, říká: *„Pamatuji si to zklamání, které jsem při komunikaci se svými slyšícími dětmi zažívala, když se ti tři baví mezi sebou, jsem mimo, protože nevím, o čem mluví. Když se zeptám, co říkali, otravuje je opakovat mi to a často mi neřeknou všechno. Říkají vždycky: „Ale nic. To nebylo nic důležitého."* " (Erting 1998, s. 119)

Vidíme, jaké jsou problémy mezi rodiči, kterým se narodí „jiné" dítě. Zajímalo by vás, **jak funguje škola pro neslyšící a jaká je její spolupráce s rodiči?** Víme, že dříve u nás nepůsobili neslyšící pedagogové. Carol J. Ertingová potvrzuje, že tomu tak bylo i v USA: *„Neslyšící děti obvykle vzdělávají mladé, bílé, vysokoškolsky vzdělané ženy, které nemají žádnou sluchovou vadu. K hluchotě přistupují v podstatě stejně jako slyšící rodiče, a je proto velmi pravděpodobné, že* ***jejich identita je založena na skutečnosti, že jsou učitelky a že slyší a mluví. Hlavním cílem*** *většiny, ne-li všech* ***vzdělávacích programů pro učitele neslyšících, je vychovat učitele, kteří budou pomáhat neslyšícím dětem rozvíjet jejich dovednosti, nezbytné pro zapojení do většinové společnosti slyšících****. Důraz se klade na to, aby se děti s pomocí různých sluchadel naučily používat zbytky sluchu, srozumitelně mluvit, odezírat a používat angličtinu."* (Erting 1998, s. 120; zatmavil P. V.)

Skutečností je, že v Československu dříve nebyla možnost, aby neslyšící studovali, aby se pak stali neslyšícími učiteli neslyšících dětí. Neslyšící svět byl diskriminován, slyšící populace si myslela, že je vyloučené, aby neslyšící lidé učili děti, protože neslyšící by stejně nedokázali studovat, protože mají „velmi nízkou slovní zásobu". Faktem je, že dosud hodně lidí říká, že neslyšící jsou „hloupí". Přesto v dnešní době je situace už mnohem lepší, začínají se rozšiřovat informace o světě Neslyšících. Díky tomu mají Neslyšící možnost studovat na vysoké škole. V České republice je v současnosti několik neslyšících

Neslyšícíma očima

Jak je známo, jazyková a kulturní menšina (má vlastní kulturu a jazyk) bývá často diskriminována. A jak je to u Neslyšících? A co slyšící rodiče? Jak reagují slyšící rodiče, když se jim narodí neslyšící dítě? Carol J. Ertingová to popsala takto: *„Když se rodiče dozvědí, že jejich dítě neslyší, nastane v jejich životě prudký zvrat. Jsou nuceni přemýšlet o svém rodičovství i o tom, co znamená lidství. Mění se jejich rodičovská role – stávají se rodiče neslyšícího dítěte. Brzy zjistí, že musí změnit svá očekávání v souvislosti se současným a budoucím životem dítěte. Mezi nimi a jejich dítětem nedojde k rozvoji bezproblémové komunikace, jako s nimi a jejich rodiči, protože hluchota takovou samozřejmou a zdánlivě přirozenou věc neumožňuje...* " (Erting 1998, s. 117)

Zkusme se zamyslet nad tím, když se neslyšícím rodičům narodí neslyšící dítě. Jak reagují? Často chtějí, aby bylo spíše neslyšící, než slyšící nebo nedoslýchavé. Je trochu zvláštní, že neslyšící rodiče nikdy neříkají, že mají postižené – neslyšící dítě. Neslyšící matka, jejíž rodiče slyší a sama má neslyšícího manžela a tři neslyšící děti, vypráví, jaké je to mít hluché děti: *„Jsme rádi, že jsou zdravé. Je to v pořádku. ... Je pro nás snazší s nimi komunikovat, protože jsou stejní jako my. ... Když jsem byla malá, byla jsem úplně ztracená. Všude kolem byli samí slyšící lidé. ... Já jsem s nimi nemohla domluvit ... oni nemohli komunikovat se mnou. Takže my jsme blízcí, protože nikdo z nás neslyší,* " napsala Carol J. Ertingová (Erting 1998, s. 119).

Opravdu jsou to velmi rozdílné názory, zdá se to trochu smutné, ale nedivím se, protože mi je jasné, že slyšící rodiče často nevědí, jak komunikovat s vlastním neslyšícím dítětem, nevědí, jak se k němu mají chovat. V první chvíli si samozřejmě hned myslí, že mají postižené dítě. Zajímavé je, že také neslyšící rodiče se často bojí, že se jim narodí slyšící dítě. Proč? Nevědí totiž, jak komunikovat se slyšícím dítětem, mají jedinou starost, jak ho naučí mluvit. Občas se zamýšlím nad tím, možná se vám to bude zdát vulgární, **že v obou případech se dítě narodí do světa, do kterého nepatří.** Proč? Slyšící rodiče jsou často zoufalí, myslí si, že se musejí o dítě starat po celý život, myslí si, že to samo nezvládne a tak podobně. A neslyšící rodiče? Také mají starost, jak naučit mluvit slyšící dítě, jaké to bude ve škole, zda mu budou moci pomáhat s úkoly.

Nezapomeňme, že v době komunismu to u nás bylo ještě horší než teď, lidé byli neinformovaní, o neslyšícím světě nevěděli skoro nic, a „jiní" lidé byli

izolováni. Znám jeden případ neslyšících rodičů, kteří když se jim narodilo dítě, byli stresovaní, zda je slyšící nebo ne. Poté, co zjistili, že je „zdravé", že slyší, měli velkou radost. Hrozně se totiž báli, aby nebylo neslyšící, nechtěli, aby je museli dát do ústavu pro neslyšící. Důvodem byly jejich špatné zkušenosti a ošklivé vzpomínky na ústav pro hluchoněmé. Když zjistili, že čekají další dítě, byli si téměř jistí, že bude také zdravé, ale po jednom a půl roce se dozvěděli, že je neslyšící. Byli velmi nešťastní, ale museli ho brát takové, jaké bylo. Až po dlouhé době si uvědomili, že měli velké štěstí, že mají alespoň jedno neslyšící dítě, protože se starším slyšícím dítětem mají bohužel špatný vztah, nerozumějí si spolu, mají neustálé rozpory...

Další příklad je od Carol J. Ertingové. Jiná neslyšící matka, která má tři slyšící děti, říká: *„Pamatuji si to zklamání, které jsem při komunikaci se svými slyšícími dětmi zažívala, když se ti tři baví mezi sebou, jsem mimo, protože nevím, o čem mluví. Když se zeptám, co říkali, otravuje je opakovat mi to a často mi neřeknou všechno. Říkají vždycky: „Ale nic. To nebylo nic důležitého."* " (Erting 1998, s. 119)

Vidíme, jaké jsou problémy mezi rodiči, kterým se narodí „jiné" dítě. Zajímalo by vás, **jak funguje škola pro neslyšící a jaká je její spolupráce s rodiči?** Víme, že dříve u nás nepůsobili neslyšící pedagogové. Carol J. Ertingová potvrzuje, že tomu tak bylo i v USA: *„Neslyšící děti obvykle vzdělávají mladé, bílé, vysokoškolsky vzdělané ženy, které nemají žádnou sluchovou vadu. K hluchotě přistupují v podstatě stejně jako slyšící rodiče, a je proto velmi pravděpodobné, že* ***jejich identita je založena na skutečnosti, že jsou učitelky a že slyší a mluví. Hlavním cílem*** *většiny, ne-li všech* ***vzdělávacích programů pro učitele neslyšících, je vychovat učitele, kteří budou pomáhat neslyšícím dětem rozvíjet jejich dovednosti, nezbytné pro zapojení do většinové společnosti slyšících****. Důraz se klade na to, aby se děti s pomocí různých sluchadel naučily používat zbytky sluchu, srozumitelně mluvit, odezírat a používat angličtinu."* (Erting 1998, s. 120; zatmavil P. V.)

Skutečností je, že v Československu dříve nebyla možnost, aby neslyšící studovali, aby se pak stali neslyšícími učiteli neslyšících dětí. Neslyšící svět byl diskriminován, slyšící populace si myslela, že je vyloučené, aby neslyšící lidé učili děti, protože neslyšící by stejně nedokázali studovat, protože mají „velmi nízkou slovní zásobu". Faktem je, že dosud hodně lidí říká, že neslyšící jsou „hloupí". Přesto v dnešní době je situace už mnohem lepší, začínají se rozšiřovat informace o světě Neslyšících. Díky tomu mají Neslyšící možnost studovat na vysoké škole. V České republice je v současnosti několik neslyšících

učitelů a několik neslyšících vychovatelů. A jaké jsou zkušenosti neslyšících a slyšících rodičů s pedagogy? Podívejme se, jak to napsala Carol J. Ertingová: *„Slyšící i neslyšící rodiče přicházejí do školy s různými postoji k hluchotě a s různými zkušenostmi. Názory slyšících rodičů a pedagogů jsou si mnohem bližší než názory neslyšících rodičů a slyšících pedagogů...“* (Erting 1998, s. 116) Souhlasím s ní, neboť slyšící a neslyšící mají opravdu různé pohledy a vidí stejnou věc často jinak. Myslím si, že chyba je asi hlavně na straně slyšících, **protože slyšící nerespektují a netolerují neslyšící.** Například mnoho slyšících učitelů nevěří znakovému jazyku a neuznává ho. Tomu říkám diskriminace. Je to pro mě **skutečně nepochopitelné,** protože **neslyšící se musí přizpůsobit slyšícímu světu a nikdo z neslyšících například neříká, že český jazyk je špatný nebo něco podobného. Proč slyšící neuznávají vlastní znakový jazyk Neslyšících? Nejde to?** Myslím si, že znám důvod. Cítím, že učitelé ví, že znakový jazyk není jednoduchý, i když říkají, že je to primitivní jazyk, který nemá gramatiku. A také myslím, že ví, že se ho nikdy dobře nenaučí, popřípadě se ho nechtějí naučit. Proč to dělají? Aby měli zaměstnání, přišli by totiž o práci. Všechno je možné... Můžeme se zamyslet nad tím, co napsala autorka o názorech neslyšících rodičů: *„Pro identitu neslyšících rodičů představuje hluchota jejich dítěte problém v okamžiku, kdy je zapíší do školy a musí se stýkat se slyšícími pedagogy. Tato interakce je problematická nejen proto, že slyšící pedagogové a neslyšící rodiče chápou hluchotu odlišně, ale je také proto, že slyšící mají nad neslyšícími relativně velkou moc a uplatňují ji i při rozhodování o tom, jak budou děti neslyšících rodičů vychovávány a vzdělávány.“* (Erting 1998, s. 120)

Společnost slyšících, „většina“, si vůbec neuvědomuje, že neslyšící svět má svůj mateřský jazyk – jazyk znakový. Děti se trápí, že nemají ve škole vlastní přirozený jazyk, český jazyk totiž není jejich mateřským jazykem, je to pro ně druhý jazyk. A jak můžou děti ihned rozumět druhému jazyku, když učitelé neumějí znakový jazyk? A kde je tedy jejich přirozený jazyk? Pro děti je psychicky náročné neustále se dívat na ústa učitelů, i když dobře artikulují, a navíc, neslyšící člověk nerozezná každou hlásku, například „č“, „ř“, „š“ vypadají úplně stejně, obdobně třeba „s“, „c“, „z“ a tak dále. **Důležité je připomenout, že schopnost dobře odezírat vydrží max. 20 minut!!!** Poté jsou oči unavené a neudrží pozornost. Představte si vyučovací hodinu o 45 minutách 4–7krát denně! Zmatek, neporozumění látce, nejasnosti v českém jazyce... a **čí je to vina? Dětí? Ba ne! Přece učitelů!**

Jedinou možností je, že se musejí učitelé naučit znakový jazyk, jen tak to

bude ideální. Mohu to potvrdit z vlastní zkušenosti asistenta českého jazyka (jsem prelingválně neslyšící). Když jsem poprvé učil, děti se na mě celou dobu upřeně dívaly, dávaly moc dobrý pozor, nerušily, a když jsem jim položil nějakou otázku, nečekal jsem, že se budou poctivě hlásit, dokonce některé takovým způsobem, že málem převrhly svůj stolek. **Opravdu je moc důležité přizpůsobit se vlastnímu jazyku neslyšícího dítěte, jinak učení vůbec nemá smysl. Bezbariérová komunikace, porozumění, zpětná vazba mezi učitelem a dětmi jsou moc důležité.**

Napsal jsem, že je velmi důležitá **zpětná vazba** mezi dětmi a učitelem. Jak to vypadá, když neslyšící rodiče musí chodit na třídní schůzku svých dětí? Škoda mluvit, neboť znám mnoho případů, kdy neslyšící rodiče dost neradi chodí na třídní schůzku, vždycky říkají: *To je zbytečné, nemá to cenu, stejně bychom tam ničemu nerozuměli a nudili se. Všichni tam mluví a nikdo nám netlumočí, na konci schůzky k nám přijde třídní učitelka, a velmi omezeně nám sdělí informace. Samozřejmě, že hodně důležitých informací vynechá... Zbytečně musíme dlouho čekat a pak se s námi mluví 10 minut...* Takový je názor neslyšících, mohu říci, že např. moji rodiče chodili na třídní schůzku velmi málo. Na to, co výše citovaní rodiče označují jako „vynechané informace", se podíváme z pohledu Carol J. Ertingové: *„Neslyšící rodiče užívali slovo „informace" velmi často. Cítili potřebu vzájemně se informovat a požadovali informace také od školy. Měli dojem, že jejich děti potřebují od učitelů hlavně informace. Neslyšící matka, která vystupovala jako mluvčí skupiny neslyšících rodičů, při diskusích o potřebách předškolních dětí často zaměňovala znak INFORMACE se znakem KOMUNIKACE. (...) Zdůrazňovala také, že je důležité, aby se s předškolními dětmi komunikovalo, aby získávaly informace a aby byly povzbuzovány a motivovány."* (Erting 1998, s. 124)

Mnoho neslyšících rodičů požadovalo hlavně informace, nejhorší je to při již zmíněných třídních schůzkách, vždyť jsou to jejich děti, chodívají do školy a **rodiče přece mají právo na plnohodnotnou informaci o vlastním dítěti!** Nedokáži si představit, kdybych měl dítě a chodil na třídní schůzku jen tak, z povinnosti! Vy, slyšící rodiče, zkuste si představit, že by škola byla určena jen pro neslyšící pracovníky. Tato představa vás jistě děsí... A třídní schůzka? Plno hlav neslyšících, sem tam slyšící lidé, a vy byste nerozuměli vůbec nic, jen tak seděli a usmívali se... Umím si představit, jak byste se cítili a vím jistě, že byste to nevydrželi a hned si stěžovali. To je fakt zajímavé! Neslyšící rodiče si téměř nikdy nestěžují a neprotestují. Proč? Je smutné, že **neslyšící skoro vždycky poslechnou „většinu" a podřídí se jí**. Bohužel, to je zvyk. Kdyby tito rodiče získali jako malé neslyšící děti plnohodnotné informace jako slyšící

děti, určitě by se chovali jinak. Nemlčeli by. I to je jeden pohled na vzdělávání neslyšících.

A ještě jedna poznámka na závěr. Kdyby rodičům, kteří mají dítě s vadou sluchu, podával informace o světě Neslyšících dospělý kultivovaný vzdělaný Neslyšící, jistě by se tím zmírnily jejich obavy z pro ně neznámého tichého světa. U nás zatím s rodiči komunikují pouze slyšící odborníci se slyšící identitou... Je to trochu začarovaný kruh.

Petr Vysuček

Literatura

ERTING, C. J. Deafness, Communication and Social Indetity: An Anthropological Analysis of Interaction among Parents, Teachers, and Deaf Children in a Preschool. In HOMOLÁČ, J. *Komunikace Neslyšících.* Praha: FF UK, 1998, s. 116–124.

Kolik řečí umíš?

V souvislosti s výchovou a se vzděláváním neslyšících dětí se u nás v poslední době stále častěji mluví o tzv. BI-BI (bilingválním a bikulturním) modelu. Avšak mnozí rodiče i pedagogové mají o bilingvismu dosud pouze mlhavé představy. Proto jsme se rozhodli zařadit příspěvek, který o bilingvismu pojednává velmi obecně, bez konkrétních aplikací na výchovu a vzdělávání neslyšících dětí.

PROČ PSÁT O BILINGVISMU?

Dnes se většina lidského světa dá označit za bilingvální. Problematice bilingvismu se ve světě věnuje řada odborníků. V posledních letech se poněkud opožděně začíná také v naší republice v souvislosti s otevřením hranic a s větším přílivem přistěhovalců stále častěji hovořit o problémech menšin a jejich vzdělávání. Toto „zpoždění" se dá do jisté míry vysvětlit uzavřeností naší republiky v poslední polovině minulého století, kdy jsme sice žili v bilingválním česko-slovenském prostředí, ale kde vzájemná blízkost obou jazyků nevyžadovala speciální přístupy k problematice, a kdy se před problémy jazykových menšin žijících v našem státě zavíraly oči.

CO JE MATEŘSKÝ JAZYK ?

Mnoho bilingvních jedinců má problém s odpovědí na otázku, který z jazyků je jejich mateřským jazykem. Tato otázka může být podstatná například v situaci, kdy má být rozhodnuto, kterým jazykem bude příslušník jazykové menšiny vzděláván. Existují čtyři kritéria, podle kterých je možné mateřský jazyk definovat (Skutnabb-Kangas 1984, s. 12–15):

1) kritérium původu:

a) Mateřský jazyk je ten jazyk, kterým mluví matka jedince, popřípadě osoba, která se na jeho výchově nejvíce podílí.

b) Mateřský jazyk je ten, který se jedinec naučil jako první.

2) kritérium kompetence: Mateřský jazyk je ten, který mluvčí umí nejlépe.

3) kritérium používání (funkce)**:** Mateřský jazyk je ten, který jedinec nejvíce používá.

4) kritérium identifikace: Mateřský jazyk je ten, se kterým se jedinec sám identifikuje, nebo ten, který je mu připisován rodilými mluvčími daného jazyka.

DEFINICE BILINGVISMU

Existuje mnoho definic bilingvismu, neboť řada odborníků, kteří se touto problematikou zabývají, na ni pohlíží z různých úhlů pohledu. My zde uvedeme základní rozdělení definic podle čtyř kritérií, jehož autorem je finský jazykovědec **T. Skutnabb-Kangas**. Tato čtyři kritéria jsou opět kritérium původu, kompetence, používání a identifikace (Skutnabb-Kangas 1984, s. 81–89):

1) **kritérium původu:**

„Jedinec se učí oběma jazykům od začátku v rodině od rodilých mluvčích.“ (M. Swain)

2) **kritérium kompetence:**

- *„Ovládání dvou jazyků jako jazyků rodných.“* (L. Bloomfield)
- *„Aktivní, kompletně vyrovnané ovládání dvou nebo více jazyků.“* (M. Braun)
- *„Kompletní ovládání dvou rozdílných jazyků, bez vzájemné interference jazykových procesů.“* (J. P. Oestreicher)
- *„Alespoň nějaké znalosti a částečné ovládání gramatické struktury druhého jazyka.“* (R. Hall)
- *„Mluvčí rozumí cizímu jazyku, ale není schopen jím mluvit.“* (J. Pohl)

3) **kritérium používání:**

„Bilingvismus je střídavé užívání dvou nebo více jazyků jedním mluvčím.“ (W. F. Mackey)

4) **kritérium identifikace:**

- *„Mluvčí se identifikuje s oběma jazyky, jazykovými komunitami a jejich kulturou.“* (B. Malberg)
- *„Mluvčí musí být při používání druhého jazyka akceptován rodilými uživateli tohoto jazyka.“* (B. Malberg)

Jak je patrno z výše uvedených definic, může být vymezení bilingvismu velmi úzké – zahrnující jen relativně malou skupinu mluvčích –, nebo naopak velmi široké – zahrnující do představy bilingvního mluvčího každého člověka, který se „setkal s cizím jazykem“.

Je zřejmé, že není jednoduché a snad ani prakticky možné utvořit jedinou generalizující definici námi sledovaného pojmu, která by uchopovala danou problematiku v celé její šíři a nahlížela ji ze všech úhlů pohledu, aniž bychom se dopouštěli značných zjednodušení. Není to ostatně ani cílem této práce. Pro zajímavost však přeci jenom uveďme jednu z definic, pokoušející se o výstižnost:
„Bilingvální mluvčí je někdo, kdo je schopen užívat dvou (nebo více) jazyků v jednojazyčných nebo v dvojjazyčných komunitách v souladu se sociokulturními požadavky těchto komunit (či mluvčího samotného) na jedincovu komunikační a kognitivní kompetenci na stejné úrovni jako rodilí mluvčí, a zároveň někdo, kdo je schopen se jednoznačně identifikovat s oběma (či se všemi) jazykovými skupinami (a kulturami) či jejich částmi.“ (Skutnabb-Kangas 1984, s. 90)

TYPY BILINGVISMU

Bilingvismus se může vyskytovat v mnoha varietách a být nahlížen z různých úhlů pohledu. Uvedeme proto pouze základní dělení, jehož autorkou je A. Hudáková:

1) Dělení bilingvismu na **kolektivní** a **individuální** se týká počtu jedinců, kteří jsou do tohoto jevu zahrnuti.
- **Bilingvismus kolektivní:** Situace, kdy všichni členové (většina členů) společnosti jsou bilingvní. Vyskytuje se v zemích, které mají více oficiálních jazyků. O kolektivním bilingvismu hovoříme také v souvislosti s menšinovými komunitami, jejichž jazyk není oficiálně uznáván a jejichž členové jsou nuceni naučit se jazyk většiny.
- **Bilingvismus individuální:** Bilingvní jsou pouze jednotlivci.

2) Dělení na **bilingvismus s dominancí jednoho z jazyků** a **bilingvismus vyvážený** se týká jazykové kompetence jedince v obou jazycích.
- **Bilingvismus s dominancí jednoho z jazyků:** Znalost jazyků není vyrovnaná.

Osvojení obou jazyků nemusí probíhat na všech úrovních (porozumění mluvené řeči, produkce mluvené řeči, čtení a psaní). Například mnoho jazyků světa psanou formu nemá, a přesto existují rodilí mluvčí těchto jazyků.[1]
- **Bilingvismus vyvážený:** Mluvčí ovládá oba jazyky na stejné (podobné) úrovni. O vyváženém bilingvismu hovoříme například v případě jazykové situace dětí ze smíšených manželství, kdy oba rodiče jsou rodilí mluvčí svého jazyka a dítě je vystaveno oběma jazykům relativně stejnou měrou.

3) Dělení na bilingvismus **simultánní** a **sekvenční** bere v úvahu čas, kdy dítě bylo jazykům vystaveno.
- **Bilingvismus simultánní:** Jedinec se oba jazyky učí současně (ve stejnou dobu).
- **Bilingvismus sekvenční:** Jedinec se učí druhý jazyk až ve chvíli, kdy první jazyk už ovládá.

4) Rozdělení bilingvismu na **přirozený** a **umělý** se týká prostředí a způsobu, kde a jak se jedinec jazykům naučil.
- **Bilingvismus přirozený:** Mluvčí se učí oba jazyky v přirozené komunikaci, bez formálního vyučování.
- **Bilingvismus umělý (školní):** Výsledek formálního vyučování ve škole.

VLIV BILINGVISMU NA PSYCHIKU DÍTĚTE

Na tuto otázku se snažilo hledat odpověď mnoho psychologů, lingvistů i pedagogů. Dříve převládal názor, že bilingvismus negativně ovlivňuje intelektuální vývoj dítěte. Někteří psychologové upozorňovali na nebezpečí směšování obou jazyků a zpomalení osvojování jazyka, jiní odborníci byli dokonce přesvědčeni, že bilingvismus omezuje kapacitu mozku, a limituje tak schopnost nabývání jiných znalostí a bývá příčinou vzniku koktavosti (Valentová 1998, s. 43).

Výsledky pozdějších výzkumů však tyto názory jednoznačně vyvrátily a naopak poukázaly na mnohé výhody, které bilingvismus přináší. Jsou to například:
- **větší vědomí arbitrárnosti jazyka,**
- **rychlejší oddělení významu od formy,**
- **větší schopnost kreativního myšlení,**
- **větší kognitivní a jazyková variabilita,**
- **větší schopnost při tvoření představ.** (Jabůrek 1998, s. 8)

V neposlední řadě můžeme upozornit na skutečnost, že znalost dvou jazyků

umožňuje bilingválním jedincům komunikovat se širším okruhem lidí, poznat lépe jejich zvyky i kulturu, a stát se tak citlivějšími a tolerantnějšími vůči rozdílným způsobům myšlení.

BILINGVÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (školní bilingvismus)

Je patrné, že problematika bilingvismu úzce souvisí se vzděláváním. Existuje celá řada způsobů bilingválního vzdělávání, lišících se v závislosti na množství faktorů (bilingvální vzdělávání a výchova v rámci rodiny, předškolní bilingvální výchova, bilingvální vzdělávání v cizojazyčných školách, bilingvální vzdělávání Neslyšících jako jazykové menšiny, bilingvální vzdělávání etnických či kulturních jazykových menšin na území cizího státu atd.)

Vzhledem k rozsahu této práce se omezíme pouze na **problematiku formálního bilingválního vzdělávání jazykových menšin v rámci cizího státu prostřednictvím speciálních institucí (škol).**

Při komunikaci menšin s okolím si v tomto případě vzájemně konkuruje menšinový jazyk, používaný minoritou, s jazykem oficiálním, většinovým. Jazykovou menšinu může v rámci jednoho státu tvořit:
a) skupina přistěhovalců, jejichž jazyk je rozdílný s jazykem většiny,
b) skupina jedinců, jejichž území se stalo součástí většího politického celku a jazyk většiny je jejich oficiálním vzdělávacím jazykem,
c) cizí státní příslušníci či skupiny obyvatel krátkodobě pobývající na území cizího státu,
d) neslyšící lidé, jejichž vizuálně-motorický jazyk znakový je odlišný od většinového audio-orálního jazyka mluveného.

Různé typy bilingválních vzdělávacích programů určených pro vzdělávání jazykových menšin se zaměřují na podporu dvojjazyčnosti – souběžné vzdělávání v obou jazycích – s důrazem kladeným na její udržení, nebo naopak upřednostňují asimilaci minoritního mluvčího k většinovému jazyku. Uveďme si zde pro přehlednost základní klasifikaci těchto vzdělávacích programů, jejímž autorem je J. Fishman (Arnberg 1983, s. 11–12):
1) Přechodný bilingvismus: Menšinový jazyk je užíván do té doby, než znalosti dítěte dosáhnou takové úrovně, že může být vzděláváno většinovým jazykem.
2) Jednogramotný bilingvismus: Oba jazyky jsou rozvíjeny v oblasti produkce a percepce řeči, gramotnost je však podporována pouze u většinového jazyka.
3) Částečný bilingvismus: V obou jazycích je rozvíjena produkce a percepce řeči i gramotnost, u menšinového jazyka se však omezuje pouze na oblasti,

které se týkají minoritní komunity a kulturního dědictví.

4) Kompletní bilingvismus: U dětí jsou rozvíjeny oba jazyky ve všech oblastech (produkce a percepce řeči, čtení, psaní, myšlení). Výuka se také zaměřuje na znalosti reálií a kulturního dědictví společností, hovořících danými jazyky (tento typ vzdělávacího programu podporuje **bikulturismus**).

BILINGVÁLNÍ VÝCHOVA VE SMÍŠENÝCH MANŽELSTVÍCH

(přirozený bilingvismus)

Zaměřme se nyní na situaci, která se v souvislosti s problematikou bilingvismu velmi často objevuje – na výchovu dětí ve smíšených manželstvích, kde každý z rodičů hovoří jiným rodným jazykem. Ačkoli je v dnešní době všeobecně přijímán kladný vliv bilingvální výchovy na jedincovu identitu (viz výše), je poměrně zajímavé, že řada rodin, které vychovávají své děti v dvojjazyčném prostředí, o správnosti této výchovy pochybuje. Pro ilustraci můžeme zmínit některé problémy, s nimiž se mohou rodiče, žijící ve smíšeném manželství, potýkat.[2]

Někteří rodiče se například obávají, že se jejich dítě nenaučí pořádně ani jeden jazyk. Tento názor odborníci vyvracejí a zdůrazňují fakt, že **naučit se zároveň dvěma nebo více jazykům je pro dítě zcela přirozené** (Lukeš 2000, s. 16). **Je však nutné, aby si dítě spojovalo daný jazyk s určitou situací nebo osobou.** Rodiče by se měli rozhodnout, v jakých situacích se kterým jazykem budou s dítětem dorozumívat, a potom tento plán důsledně dodržovat. **Dítě, které se učí svůj první jazyk, nechápe, že existují různé, vzájemně nesrozumitelné jazyky.** Nejdříve se mu budou plést, ale kolem třetího roku věku se je naučí odlišit (Lukeš 2000, s. 16).

Další problém je spatřován v situaci, kdy *jeden z rodičů nerozumí jazyku svého partnera a obává se, že tento fakt se později neblaze odrazí v jeho vztazích s potomkem – nebude rozumět komunikaci mezi partnerem a potomkem, obává se tajné komunikace „za zády"*. Vyvrátit tuto obavu není tak jednoduché. Nutno ale podotknout, že tento stav v rodině může nastat i v případě, že oba rodiče hovoří stejným jazykem – celý problém spadá spíše do sfér problematiky vzájemné důvěry a vyrovnaných vztahů v rodině.

Při sledování podobných diskusí však můžeme s uspokojením dospět k názoru, že ačkoli se stále ještě vyskytuje mezi rodiči řada pochybností o způsobu, jak správně dvojjazyčně vychovávat své dítě, z převážné většiny příspěvků, které svou radou (vycházející z osobních zkušeností) tápajícím

rodičům pomáhají, je patrno, že **dvojjazyčná výchova se i v České republice stává zcela běžným a žádoucím jevem.**[3]

Kateřina Doskočilová

Literatura

Arnberg, L. *Bilingual Education for Preschool Children.* Linköping 1983.
Fitzpatrick, F. *The Open Door.* Clevedon, 1987.
Hudáková, A. *Bilingvismus z pohledu rodičů.* INFO Zpravodaj, 2001, č. 4, s. 7–9.
Jabůrek, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících.* Praha: Septima, 1998.
Lukeš, D. *Nebojme se dvojjazyčné výchovy.* Lidové noviny, 29. 12. 2000, s. 16.
Skutnabb-Kangas, T. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities.* Clevedon, 1984.
Valentová, P. *Bilingvální vzdělávání sluchově postižených jedinců.* Diplomová práce. Praha: Katedra speciální pedagogiky PedF UK, 1998.

[1] Viz též definice R. Halla: *„Mluvčí má alespoň nějaké znalosti gramatiky druhého jazyka a částečně ji ovládá."* (Skutnabb-Kangas 1984, s. 82)
[2] Jako inspirace nám sloužila stále probíhající internetová diskuse na serveru www.rodina.cz, v níž si rodiče vyměňují své zkušenosti s bilingvální výchovou.
[3] Bylo by jistě zajímavé doplnit informaci o tom, kdo a jak je v České republice bilingválně vzděláván; na serveru ministerstva školství www.msmt.cz se nám však bohužel nepodařilo potřebné informace nalézt.

Několik poznámek k uplatnění neslyšících pedagogů v procesu bilingvální výchovy a vzdělávání neslyšících žáků

Znakový jazyk je prvním jazykem neslyšícího dítěte. K tomu, aby se jej naučilo, potřebuje vhodnou přirozenou jazykovou interakci s okolím. Neslyšící dítě potřebuje kontakt s neslyšícími dospělými a také s ostatními neslyšícími dětmi.

Pracovní program, Northern Council of the Deaf, 1987 (Gregory, Hartley 1991)

Již několik let probíhají diskuse nad možnostmi přijetí bilingválního výchovně-vzdělávacího modelu na našich speciálních školách pro sluchově postižené. ***Bilingvismem neslyšících se rozumí znalost a používání znakového***

jazyka a jazyka majoritní společnosti země, v níž neslyšící žijí (Jabůrek 1998).

Bilingválně vzdělávaný český neslyšící by měl:

- komunikovat v českém znakovém jazyce,
- číst s porozuměním texty v českém jazyce,
- být schopen písemně se vyjadřovat v českém jazyce.

Zavádění nových přístupů do stávajícího systému s sebou přináší mnoho změn. Jednou z nezbytně nutných podmínek pro přijetí *bilingválního* (a s ním neoddělitelně spjatého *bikulturního*) modelu výchovy a vzdělávání neslyšících dětí je zajištění pedagogického personálu se znalostí českého znakového jazyka. Jak potvrzují zkušenosti zahraničních odborníků, **bilingvální výchovně-vzdělávací přístup nelze uplatnit bez zapojení kvalifikovaných neslyšících pedagogů.**

Na školách s bilingválním přístupem v zahraničí se přiklánějí ke kooperativnímu stylu vyučování, jehož cílem je u neslyšících dětí vzbudit zájem o jazyk, úctu k němu. Jako vzor má sloužit také rovnocenný vztah mezi neslyšícími a slyšícími pedagogy. Tam, kde slyšící pedagog respektuje znakový jazyk jako plnohodnotný a souhlasí se vzájemnou spoluprací, již zaznamenali pozitivní přínos přítomnosti neslyšícího pedagoga:

- **Neslyšící pedagog ovládající znakový jazyk je nejlepším jazykovým vzorem.** Zejména prelingválně neslyšící druhé a další generace užívají znakový jazyk na takové úrovni, jaké slyšící pedagog, jehož mateřským jazykem není znakový jazyk, nemůže prakticky dosáhnout.

- Pokud **neslyšící pedagog** dokáže komunikovat ve znakovém jazyce a v psané podobě jazyka majoritní společnosti, **je vzorem bilingvální osoby**.

- **U dětí je setkáním s neslyšícím pedagogem posilováno vědomí příslušnosti ke kulturní a jazykové minoritě Neslyšících**; jeho prostřednictvím mohou svou kulturu lépe poznat.

- **Neslyšící pedagog má pozitivní vliv na socializaci dětí.** Dochází tak k sociálně-kulturní identifikaci, k podpoře sebedůvěry a sebeúcty žáků.

- **Neslyšící pedagog se může pro své neslyšící žáky stát vhodným vzorem chování a rovnocenných partnerských vztahů ke slyšícím.**

- **Na základě bohatých osobních zkušeností pomáhá neslyšící pedagog neslyšícím dětem lépe se orientovat v životních situacích souvisejících se sluchovým deficitem.**

· **Neslyšící pedagog může usnadnit slyšícímu kolegovi jednání s neslyšícími rodiči.**

Jednou z cest, jakou mohou školy zajistit prostředí k optimálnímu komunikačnímu rozvoji neslyšících dětí, je tým složený z neslyšícího a slyšícího učitele v každé třídě. Toto uspořádání neumožňuje pouze setkávání dětí s přirozenými uživateli znakového jazyka, ale zároveň může demonstrovat produktivní spolupráci mezi slyšícími a neslyšícími lidmi, kteří respektují jeden druhého a své kompetence. Kromě toho tak učitelé sami získají příležitost vzájemně se učit o svých jazycích a kulturách (Erting 1998).

Pavlína Chvátalová

Literatura

ERTING, C. J. Acquiring linguistic and social identity: interactions of deaf children with a hearing teacher and a deaf adult. In Strong, M. *Learning and Deafness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
GREGORY, S., HARTLEY, G. M. *Constructing Deafness*. London: Casell, 1991.
JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: SEPTIMA, 1998.
KYLE, J. *Sign and School: Using Signs in Deaf Children's Development*. Avon: Multilingual Matters Ltd., 1987.

Co a proč by se měly učit neslyšící[1] děti?

Představte si následující situaci: *Je večer, asi devět hodin, po chodbě internátu jisté střední odborné školy zakončované maturitou hystericky tam a zpátky pobíhá asi třiadvacetiletý mladý mírně přihrblý a proplešatělý obrýlený muž, neustále křečovitě rozhazuje rukama a zajíkavě vykřikuje, že do rána umře. Na překvapené přihlížející mává krabicí od trvanlivého mléka.*

Přesně toto se mi před několika lety stalo – byla jsem mezi těmi nechápajícími diváky. Po čase, když se mi podařilo rozrušeného muže trochu uklidnit, jsem se dozvěděla, že **do rána umře, protože mu zmrzlo v lednici mléko** (Aha, ta krabice!), v kterém jsou vitamíny nezbytné pro jeho zdraví (život?). **Protože zmrzlé mléko pít nemůže, vitamíny nedostane a (zcela logicky) umře.**

Opravdu se to stalo, ten mladý muž byl neslyšící a maminka mu vždy říkala:

„Musíš pít mléko, protože jsou v něm vitamíny, které potřebuješ, abys byl zdravý. Když nebudeš pít mléko, budeš nemocný (umřeš?)." Zdůrazňuji, že mu to sdělovala tak, že pohybovala rty (mluvila česky) a on se snažil odezřít[2], co říkala. Samozřejmě **taková komunikace moc úspěšná nebyla, a tak se maminka snažila své výpovědi co nejvíce zkracovat a zjednodušovat, na vysvětlování podrobností a souvislostí tento způsob komunikace prostě nestačil.** Dělala to tak na rady odborníků od jeho narození, činili tak i pedagogové ve všech školách, ve kterých dosud studoval. Pro všechny to byla nebetyčná dřina. A výsledek? Z výše popsané „mléčné příhody" mi dodnes leze mráz po zádech[3].

Učit se komunikovat a myslet

Většina našich odborníků je bohužel dodnes přesvědčená, že jediným plnohodnotným lidským komunikačním prostředkem, jediným možným stavebním materiálem pro myšlení je mluvená řeč; svědčí o tom i úvodní teze z učebních osnov[4] Českého jazyka a literatury pro sluchově postižené ze dne 2. 3. 1994[5 6]): *„Řeč je úzce spjata s myšlením. Učíme-li žáky přesně a jasně se vyjadřovat, učí se zároveň i přesně a správně myslet. Soustavným poznáváním stavby českého jazyka se u nich současně rozvíjí i racionální myšlení a intelektuální schopnosti, zejména schopnost analyzovat a syntetizovat, abstrahovat a generalizovat. V jazykovém vyučování se žáci učí využívat vhodné myšlenkové postupy a logické operace. V tom je jeho velký formativní význam v soustavě učebních předmětů a z tohoto hlediska má ústřední postavení."* (s. 2)

„Jazykové vyučování má tři složky: ***tvoření a rozvíjení řeči***[7]*, gramatiku a slohový výcvik. Další složkou předmětu český jazyk a literatura je čtení a literární výchova."* (s. 2) *(...)* ***„Každá složka předmětu má svá specifika, ale celý výchovně vzdělávací proces sleduje jediný cíl – aby si žák osvojil řeč pasivně i aktivně – a dosáhl tak jeden ze základních předpokladů společenské integrace. Z tohoto hlediska má prvořadý význam tvoření a rozvíjení řeči***[8].

Tato složka zahrnuje:
- *tvoření a rozvíjení obsahové a technické stránky řeči*
- *odezírání*
- *využívání sluchu při rozvíjení řeči*
- *příležitostné rozhovory při společenském styku."* (s.3)

„Značný vliv na překonání pasivního postoje k budování a rozvíjení řeči, s kterým se setkáváme u těžce sluchově postižených žáků, má vhodná jejich stimulace a volba takových metod (...) se zřetelem k individuálním možnostem

žáků, s využitím i znakové formy řeči[9 10]." (s. 1)

Během staletí se střídaly názory na neslyšící a na jejich schopnosti a možnosti. V důsledku toho se měnily metody jejich vzdělávání. V posledních zhruba sto letech převládalo (a podle výše uvedených úryvků z platných učebních osnov stále převládá) ve školách v Československu přesvědčení, že neslyšící lidé jsou „nepovedení, nedokonalí", protože neslyší, a proto se spontánně nemohou naučit mluvit, a že tato **„neschopnost mluvit" je vyřazuje ze společnosti**. Jako by hodnota neslyšícího člověka byla jeho schopnosti mluvit přímo úměrná.[11] **„Nemluvení" činí neslyšící defektními a znakový jazyk jejich defektivitu prohlubuje, znakový jazyk neslyšící dokonce segreguje od společnosti**. Tento názor jasně prorůstá do citovaných osnov českého jazyka a literatury pro sluchově postižené: **místo výuky jazyka se v hodinách češtiny provozuje řečový výcvik (logopedie v užším smyslu slova): děti si trénují sluchové zbytky, procvičují odezírání**[12], **učí se správně vyslovovat české hlásky, slova a věty**, ale **vůbec se neučí češtinu** jako systém[13 14].

Je jasné, že k základním lidským právům patří právo rozumět svému okolí. To ale čistě audio-orální komunikací (zvláště u menších dětí) nelze uskutečnit. Proto by dítě mělo mít možnost žít v takovém prostředí, kde se komunikuje tak, že ono tomu rozumí, tzn. v prostředí, kde se komunikuje ne audio-orálně (mluvenou češtinou), nýbrž vizuálně-motoricky (českým znakovým jazykem, popř. psanou češtinou – u těch, kteří už umějí číst)[15].

Ovšem ze všech dětí, jež v roce 1997 navštěvovaly MŠ, ZŠ nebo SŠ pro SP v ČR (1602 dětí) jich mělo 86,4 % slyšící rodiče, 9,5 % oba rodiče neslyšící nebo nedoslýchavé, tzn. pouze **necelých 10 % neslyšících dětí mělo to štěstí, že byly od útlého dětství vystaveny sobě smyslově přístupnému vizuálně-motorickému jazyku, jazyku znakovému.** (Hrubý 1999, s. 53) V našich školách se český znakový jazyk (až na malé začínající výjimky) nepoužívá ani jako jazyk vyučovací, ani jako jazyk vyučovaný. A „sám od sebe" se ho nikdo naučit nemůže.[16]

Je jistě užitečné umět komunikovat mluvenou češtinou, ale je to k ničemu, když jsem degradován do role papouška, který pouze reprodukuje naučené fráze[17]. Jak mám potom získávat zkušenosti se světem (viz „mléčná příhoda") a jak mám MYSLET?

Být vychováván jako Neslyšící

Hluchota, a zvláště prelingvální hluchota, je patrně jediným **zdravotním** omezením, které vytváří **jazykovou a kulturní menšinu**, menšinu **Neslyšících**.

Hlavním rysem této jazykové menšiny je vnímání znakového jazyka jako svého přirozeného jazyka, popř. jazyka mateřského. (Hrubý 1999, s. 53)

Existence komunity Neslyšících je v našich speciálních školách pro sluchově postižené také soustavně ignorována[18]. K základním lidským potřebám řadíme jistotu, že někam patříme. Samozřejmě, že první referenční skupinou dítěte je (měla by být) rodina, ale postupně člověk potřebuje i další vzory[19]. **Je přirozené, že jako člověk, který neslyší, za primární formu přímé mezilidské komunikace považuje český znakový jazyk a svět vnímá především vizuálně, se budu chtít stát členem jazykové a kulturní menšiny Neslyšících. To mě nijak neomezuje v tom, abych se dovedl náležitě orientovat a komunikovat i v majoritní slyšící společnosti.** Ovšem musím k tomu být veden od útlého dětství, v rodině i ve škole. Nejlépe, budu-li vychován a vzděláván **bi**lingválně (český znakový jazyk a čeština) a **bi**kulturně (kultura a společnost českých Neslyšících a kultura a společnost slyšících Čechů)[20].

Švédský přístup

Jak diametrálně odlišně od těch českých znějí názory ze švédské příručky *Švédština pro neslyšící. Číst, psát, mluvit* z roku 1991: „*Starý typ pedagogiky zprostředkování musí být nahrazen pedagogikou aktivity. Hlavními rysy pedagogiky zprostředkování byly: aktivita vycházející z učitele, pevné učební plány, přesně stanovené hranice předmětů, jednotné učební pomůcky a individuální práce probíhající pouze ve třídě.* ***Ve škole pro neslyšící to znamenalo, že učitel řídil komunikaci, a to jak volbu jazyka, tak obsahu.***[21] *Pedagogika aktivity vyžaduje aktivitu vycházející ze studentů (...). U tohoto typu práce je třeba rychlé a fungující komunikace, jak ve skupině, kde je učitel jedním z účastníků, tak i venku ve společnosti s jinými lidmi.*

Znalosti jak znakového jazyka, tak švédštiny se zdají být nutné pro všechny účastníky takového vyučování neslyšících.[22]

Naše speciální škola měla charakter silně strukturovaného vzdělávání. Výběr materiálů se stále více prováděl tak, že to byly materiály pro „podávání" jazyka.[23] [24] *Specifická metodika podávání jazyka poznamenala prostředí/třídu. Půlkruh při konverzaci a skupinový zesilovač zablokovaly žáky a tlumily samostatnou* (s. 9 překladu), *aktivní, tvůrčí činnost. (...) Dejte žákům šanci pracovat a získávat zkušenosti na vlastní pěst a vybírat si příležitost k jazykové pospolitosti s dospělými.*'" (s. 10 překladu)

Mít právo být vychováván bilingválně a bikulturně

Zbývá mi jen se ptát: **Kdy se i u nás přejde od mechanického „podávání" jazyka za účelem sociální integrace do slyšící/mluvící společnosti** (rozuměj alespoň částečného zamaskování neslyšení) **k živé komunikaci a k smysluplné a produktivní výuce češtiny na základě perfektní znalosti českého znakového jazyka? Kdy už začneme místo nesebevědomých nevzdělaných nesamostatných neslyšících jedinců bez kouska sebeúcty v našich školách učit a vychovávat plně harmonicky rozvinuté neslyšící děti – Neslyšící – plnohodnotné, hrdé, plnoprávné a svéprávné osobnosti bez pocitů méněcennosti vůči slyšícímu (a mluvícímu) okolí?**

Andrea Hudáková

Literatura

BELLUGI, U. The Link Between Hand and Brain: Implications from a Visual Language. In MARTIN, D. S. (Ed.). *Advances in Cognition, Education and Deafness.* Washington: Gallaudet University Press, 1991, s. 11–35.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu I.* Praha: Septima, 1999.

MACUROVÁ, A. Bilingvální vzdělávání neslyšících. Pro a proti. *Speciální pedagogika*, 1994, č. 5, s. 12–19.

OKROUHLÍKOVÁ, L. *Pojetí dějepisu na 2. stupni základní školy pro sluchově postižené.* Bakalářská práce. Praha: ÚČJTK, 2002.

SOVÁK, M. *Logopedie (metodika a didaktika).* Praha: SPN, 1987.

Speciální škola. Učební plány, rozvrhy hodin, kritéria hodnocení a komentáře. Švédsko: školský úřad, nedatováno. Neoficiální překlad ze švédštiny půjčený z knihovny FRPSP v Praze ve Stodůlkách.

Švédština pro neslyšící. Číst, psát, mluvit. Metodická příručka. Švédsko: Hlavní školská správa, 1991. Neoficiální překlad ze švédštiny půjčený z knihovny FRPSP v Praze ve Stodůlkách.

[1] Tento článek se týká pouze dětí neslyšících (převážně prelingválně neslyšících). V žádném případě nepojednává o dětech nedoslýchavých (víceméně schopných přirozeně si osvojit se sluchadly mluvenou češtinu jako svůj mateřský jazyk), o dětech postlingválně ohluchlých, ani o dětech s kochleárním implantátem.

[2] Slova, věty, gramatické konstrukce atd., které neznám, nelze v podstatě odezřít. K tomu více např. STRNADOVÁ, V. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění.* Praha: ASNEP, 2001 – recenzováno v tomto čísle ČDS.

[3] Příklady na podobné nechápání „běžných" životních dějů a situací např. POLÁKOVÁ, M. *Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšící a české texty).* Diplomová práce. Praha: ÚČJTK FF UK, 2000 nebo MACUROVÁ, A. Předpoklady čtení. In *Četba sluchově postižených.* Praha: FRPSP, 1999.

[4] Platí pro ZŠ.

[5] O výběru vzdělávacího programu pro děti s vadou sluchu v ZŠ více např. ČERVINKOVÁ, I. *Stavba slova v učebnicích českého jazyka pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu* v tomto čísle ČDS.

[6] Osnovy byly ve stejné podobě schváleny znovu v roce 2001.

[7] Tučně zvýraznila A.H.
[8] Tučně zvýraznila A.H.
[9] Tučně zvýraznila A.H.
[10] Autoři osnov se patrně domnívají, že „znaková řeč" je vizualizovaná čeština.
[11] Ještě několik ukázek ze starší, u nás však v odborných kruzích stále vysoce uznávané literatury:
- *„...už před staletími se poznalo, že řeč je jediným prostředkem, jak neslyšícího vytrhnout z jeho společenského osamocení a rozvinout jeho duševní život. Proto je orální metoda už po staletí jedinou spolehlivou cestou, vedoucí k socializaci neslyšících osob."* (Sovák 1987, s. 95)
- *„Speciální úlohou škol pro neslyšící je formovat mluvenou řeč na základě hmatu, zraku a při tom aktivizovat i zbytky sluchu."* (Sovák 1987, s. 47)
- *„**Úsilí o demutizaci neslyšících** není krátkodobým úkolem, ani náplní jednoho nebo několika vyučovacích předmětů. Určuje zaměření celkového režimu školy ve výchově a v učení po celou dobu docházky do školy. Z tohoto důvodu se stává jazyková výchova principem školní práce v nejširším slova smyslu:*
- neslyšící žák poznává, že mluvená řeč je běžným prostředkem dorozumívání mezi lidmi; (Sovák 1987, s. 95)
- ověřuje si, že i jemu tato forma řeči otvírá cestu k lidem;
vytváří si kladný vztah k mluvené řeči, aby ji spontánně dával přednost před jinými komunikačními prostředky (před psaním a před posunkovou řečí). (Sovák 1987, s. 96, tučně zvýraznila A.H.)
[12] Opravdu *procvičují*, protože k odezírání musí mít člověk přirozené vlohy, které může zlepšovat. Kdo vlohy nemá, naučit odezírat se (nezávisle na stavu sluchu) nemůže.
[13] K tomu více např. KUČEROVÁ, I. *Poznámka tak trochu osobní* v tomto čísle ČDS.
[14] Tento systém procvičování češtiny je navíc velmi časově náročný, proto mají děti vzdělávající se podle *Učebních osnov pro sluchově postižené* „upravené" (tj. redukované) osnovy.
[15] V ČR je zhruba 15 000 nedoslýchavých a neslyšících, kteří se s vadou sluchu narodili nebo jejichž vada vznikla v dětství. To je asi 1,46 ‰ populace, z toho je asi 3 900 osob s praktickou hluchotou (cca 0,38 ‰ populace) a asi 3700 osob s úplnou hluchotou (cca 0,36 ‰ populace), celkem tedy **cca 7600 prakticky a úplně neslyšících, tj. 0,74 ‰ populace.** (Hrubý 1999, s. 53)
[16] Newport vedl „přirozený" experiment tak, že zkoumal skupinu neslyšících lidí, kteří pocházeli ze stejného společenství, navštěvovali stejnou školu a znakovali již minimálně třicet let. Se znakovým jazykem se však setkali v různých letech, někteří brzy, jiní později v životě. Jedna skupina neslyšících dětí neslyšících rodičů se setkávala se znakovým jazykem od narození; jiná skupina neslyšících dětí slyšících rodičů byla vystavena znakovému jazyku mezi čtvrtým až šestým rokem, když děti začaly navštěvovat školu pro neslyšící; a ve třetí skupině se poprvé setkaly s tímto jazykem až po dvanáctém roce. Všichni respondenti byli zcela neslyšící a používaly americký znakový jazyk jako svůj primární jazyk. Zpracovávání gramatiky u těchto rozdílných skupin – rozdílných pouze v tom, v jakém věku se poprvé setkaly se znakovým jazykem – bylo zkoumáno a výsledky naznačují, že skutečně existuje citlivé období pro učení se jazyku. Jinými slovy, učení se jazyku je u lidí optimalizováno v určitých raných letech. *(Bellugi 1991)*
[17] O dovednostech českých neslyšících číst a psát česky např. HUDÁKOVÁ, A. *Helena nechce hada* nebo POLÁKOVÁ, M. *Specifické strategie využívané neslyšícími respondenty v testech čtenářských dovedností* v tomto čísle ČDS nebo ČERVINKOVÁ, I. *Předjetí hluchoty v úpravách českého učebního textu.* Diplomová práce. Praha: ÚČJTK

FF UK, 2001; MACUROVÁ, A. ... *protože já bavím spolu vypravovat (Komunikace v dopisech českých neslyšících).* SaS, 1995, roč. 56, s. 23–33; MACUROVÁ, A. *Jazyk a hluchota.* SaS, 2001, roč. 62, s. 92–104; MACUROVÁ, A. *Jazyk v komunikaci neslyšících (Předběžné poznámky).* SaS, 1994, roč. 55, s. 121–132; MACUROVÁ, A. *Náš – jejich jazyk a naše vzájemná komunikace.* Naše řeč, 1994, roč. 77, s. 44–50; MACUROVÁ, A. *Naše řeč?* Naše řeč, 1998, roč. 81, s. 179–188; POLÁKOVÁ, M. *Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšící a české texty).* Diplomová práce. Praha: ÚČJTK FF UK, 2000; RACKOVÁ, M. *České sloveso v psaných projevech českých neslyšících.* Diplomová práce. Praha: Katedra českého jazyka FF UK, 1996; STRNADOVÁ, V. *Současné problémy české komunity neslyšících I. Hluchota a jazyková komunikace.* Praha: FF UK, 1998.

[18] Svědčí o tom např. i naprostá absence informací o komunitě neslyšících v *Učebních osnovách pro sluchově postižené* i v učebnicích speciálně vydávaných pro děti s vadami sluchu. Více např. OKROUHLÍKOVÁ, L. *Pojetí dějepisu na 2. stupni základní školy pro sluchově postižené.* Bakalářská práce. Praha: ÚČJTK, 2002.

[19] O důležitosti neslyšícího pedagoga v systému bilingválního a bikulturního vzdělávání viz např. CHVÁTALOVÁ, P. *Několik poznámek k uplatnění neslyšících pedagogů v procesu bilingvální výchovy a vzdělávání neslyšících žáků* v tomto čísle ČDS.

[20] K bilingválnímu a bikulturnímu vzdělávání neslyšících více např. GUNTHER, K. a kol. *Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy.* Praha: MŠMT, 2000; HEJLOVÁ, H. *Bilingvismus a bilingvální vzdělávání neslyšících.* ČDS, 1999, č.1, s. 45–48; JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících.* Praha: Septima, 1998; JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících v Dánsku.* In INFO Zpravodaj, 2000, č. 2–3, s. 13; JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání v Holandsku.* In INFO Zpravodaj, 2000, č. 1, s. 4–7; JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání ve Finsku.* In INFO Zpravodaj, 1998, č. 4., s. 4–7; JABŮREK, J. *První zkušenosti s bilingválním vyučováním v Rakousku.* In INFO Zpravodaj, 1998, č. 4, s. 17–19; JABŮREK, J. *Průběžná zpráva o hamburském bilingválním školním experimentu.* INFO Zpravodaj, 1999, č. 4, s. 10–14; JABŮREK, J. *Průvodce bilingvismem pro rodiče a učitele.* INFO Zpravodaj, 1998, č. 2, s. 16–17; HUDÁKOVÁ, A. *Bilingvismus z pohledu rodičů.* INFO Zpravodaj, 2001, č. 4, s. 7–9.

[21] Tučně zvýraznila A.H.

[22] Tučně zvýraznila A.H.

[23] Tučně zvýraznila A.H.

[24] O našich „podávacích" učebnicích češtiny např. ČERVINKOVÁ, I. *Stavba slova v učebnicích českého jazyka pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu* v tomto čísle ČDS.

Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených

KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených.* **Praha: Karolinum, 1996. 214 s.**

Kniha Beáty Krahulcové-Žatkové *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených* je prý v současné době na katedře speciální pedagogiky PedF UK **jedním ze základních učebních textů budoucích surdopedů.** Zamysleme se nad tím, zda je tento text skutečně vhodný jako základní příručka pro přehled o komunikaci neslyšících (alias *těžce sluchově postižených*).

Z názvu knihy bychom očekávali, že se dílo bude zabývat systémy, které jsou pro komunikaci *komplexní*, tedy takové, že **komunikace může v jejich rámci probíhat stoprocentně, plnohodnotně.** Takové komunikační systémy (systémy plně smyslově přístupné) jsou pro neslyšící dva: znakový jazyk a psaná forma mluveného jazyka, a to zejména jazyka daného regionu. (To v našich podmínkách znamená **český znakový jazyk a psaná čeština.**) Kniha doc. Krahulcové-Žatkové má celkem 214 stránek, z toho je ovšem **těmto dvěma komunikačním možnostem věnováno 13 (!) stran.** I kdybychom přijali předpoklad autorky, že komplexními komunikačními systémy jsou pro neslyšící i mluvení (audioorální řeč), odezírání, prostředky vizualizace mluvené řeči, jako např. prstová abeceda (ta je ale spíše jinou formou jazyka psaného) a fonemické posunkové kódy, přesto nemůžeme souhlasit s tím, kolik je jednotlivým metodám věnováno prostoru v práci, která chce informovat o komunikačních systémech neslyšících komplexně. A už vůbec s tím nemůžeme souhlasit tehdy, spočítáme-li, že mluvení a logopedickému vyvozování orální řeči (českých hlásek) věnuje autorka pozornost na 102 stranách textu, tj. na téměř jedné polovině.

Kromě toho, že kniha nevěnuje jednotlivým možnostem komunikace „spravedlivý díl" pozornosti a prostoru, je navíc jednostranně zaměřená pouze na *výuku* těchto komunikačních prostředků, přesněji na jejich používání při pedagogické komunikaci.

Zcela bez vysvětlení je do knihy o komunikaci neslyšících zařazena kapitola o facilitované, augmentativní a alternativní komunikaci. Je sice pravda, že tyto formy komunikace používají osoby s problémy v běžné audioorální komunikaci, avšak jde o ty osoby, jejichž komunikační bariéra není způsobena sluchovým deficitem, nýbrž problémy fyzickými, dysfatickými/afatickými, motorickými, neurologickými apod. Autorku možná k zařazení těchto informací vedla skutečnost, že různé formy facilitované, augmentativní a alternativní komunikace využívají spojení „slova" a „pohybu" (popř. ještě/nebo obrázků či textů), jako např. komunikační systém Makaton. Možná to autorce připomínalo znakovanou češtinu nebo český znakový jazyk. Za tímto omylem zřejmě stojí nepochopení základních aspektů vizuálně-motorické komunikace neslyšících. Nezbývá než dodat, že i pro člověka neslyšícího by mohly býti prvky facilitované, augmentativní či alternativní komunikace užitečné a použitelné, a to tehdy, měl-li by kromě toho, že špatně slyší, navíc ještě problémy například pohybového (DMO apod.), autistického, dysfatického/afatického či jiného podobného rázu. O lidech s kombinovaným postižením však tato práce (podle názvu) pojednávat nemá.

Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených mají být seriózní přehlednou publikací, nicméně při jejich četbě jsem měla neustále pocit, že čtu zápisky z jakéhosi autorčina *brainstormingu*, při kterém se snažila zachytit v souvislých větách všechno, co ví nebo se jí asociuje ohledně vzdělávání neslyšících. Jen tak si mohu vysvětlit zmiňovaný fakt, že **polovinu díla tvoří jakási logopedická příručka, neorganicky vložená mezi ostatní, poměrně stručně pojaté přehledy ostatních komunikačních metod.**

Dále mne přinejmenším zaráží fakt, že **text je z velké části vlastně kompilací nejrůznějších názorů nejrůznějších autorů, takže má čtenář čas od času pocit, že místo celistvé knihy čte jakýsi řetězec výpisků, bez vnitřní souvislosti řazených za sebou.** Dochází tak občas k tomu, že si názory odporují i na jedné stránce, např. na str. 33 čteme: „*V případě, že se s ním* (se znakovým jazykem při výuce, pozn. autorky) *začíná, bývá náročnější orální komunikace často odmítána.*" O pár řádků níže potom čteme: „*Znakový jazyk je pro neslyšící děti nezbytným základem pro zvládnutí slovního jazyka*[1]." Jedná se sice o úryvky z různých kapitol, ovšem ani u jednoho z nich není zmíněno něco jako *zastánci této metody se často domnívají...*, takže čtenář čte sled postulátů, které všechny vypadají jako všeobecně platné, avšak vzájemně si protiřečí. **Chce-li čtenář zjistit, co je pro neslyšící spíše dobré a co spíše ne, rozhodně se to nedozví z textu samotného, jakoby autorka žádný názor ani vyjádřit nechtěla.**

Přesto ho ale vyjadřuje – právě tím, čemu dává nejvíce prostoru, a klade tak na to největší důraz. Pokud čtenář do problematiky není hlouběji zasvěcen, musí pak podle toho, čemu je věnována největší pozornost, dojít k jedinému závěru: **nejdůležitější ze všech komunikačních systémů je mluvená řeč, a proto je třeba největší úsilí věnovat tomu, aby se neslyšící naučili mluvit a odezírat** (mluvení + odezírání = 118 stran knihy, k tomu ještě připočtěme historický přehled orální vzdělávací metody, 12 stran, tj. 130 stran z 214 – to je téměř 61 %).

Domnívám se, že tvorba knihy *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených* byla vedena upřímnou snahou vytvořit přehledný zdroj informací o tom, jak komunikovat s neslyšícími ve vzdělávacím procesu. Problémem je, že tato snaha jako by v půli cesty vymizela, jako by autorka vyčerpala veškerou energii při zpracovávání informací o audioorálních způsobech komunikace a zbylým komunikačním metodám už nemohla (nebo snad nechtěla) věnovat stejný díl. **Výsledkem je nesmírně zavádějící soubor nesourodých dat, která zasvěcenému čtenáři mohou posloužit jako zdroj některých užitečných materiálů, zejména obrazových, nicméně jako primární text pro informování se o komunikaci neslyšících (jak slibuje název knihy) může čtenáře jen zmást.** Nutně si bude klást otázky, na něž mu text nebude schopen odpovědět: Tolik metod, a všechny obecně postulované jako správné? Jak je možné v bilingvální metodě výchovy a vzdělávání pracovat se znakovým jazykem, když je podle autorky morfologicky a syntakticky tak nedostatečný oproti mluvenému jazyku? Proč autorka nazývá mluvený jazyk jazykem slovním, copak je znakový jazyk neslovním, tj. neverbálním komunikačním prostředkem? Proč je tak důležitá logopedická průprava těžce sluchově postižených, když jejich mluvené řeči budou v dospělosti rozumět stejně jenom jejich blízcí a se zbytkem lidí se budou dorozumívat písemnou formou nebo pomocí tlumočníka? A koneckonců, proč se v kapitole o psané formě mluveného jazyka píše tak převažující měrou o problémech se slovní zásobou, když přinejmenším stejné problémy způsobuje neslyšícím gramatika češtiny?

Takto bychom mohli pokračovat dále, mohli bychom se např. ptát, proč je téměř stejný prostor jako znakovému jazyku v knize věnován alternativní medicíně à la doktor Jonáš a tak dále. Je ovšem třeba se zeptat: **jak je možné, že je tento poněkud zmatený soubor informací v současné době** (nikoli třeba v 80. letech minulého století) **jedním ze základních učebních textů budoucích učitelů neslyšících?**

Jana Servusová

[1] Termínem *slovní jazyk* má autorka patrně na mysli *většinový mluvený jazyk.*

Učíme se českou znakovou řeč

RŮŽIČKOVÁ, Marie. *Učíme se českou znakovou řeč. Společná učebnice pro děti předškolního věku a jejich rodiče.* **Praha: Septima, 1997. 128 s.**

Učebnice je rozdělena tematicky do jednadvaceti kapitol (např. *rodina; co chceš dělat? – slovesa; dopravní prostředky; v koupelně; zdraví – nemoc; dětské hřiště*), které obsahují **základní slovní zásobu tříletého zdravého dítěte** a také pojmy, **které potřebuje dospělý k tomu, aby si tematický okruh dobře osvojil** (s. 6). Každá kapitola je *uvedena vstupním obrázkem*, který odpovídá náplni kapitoly a který mohou rodiče využít při didakticky zaměřené hře se svým dítětem. Poté následují *obrázky, které představují jednotlivé znaky.*

Většinu obrázků doprovází *krátký komentář*, který *slovně popisuje pohyb*, jakým je znak vytvářen. V popisku je často možné nalézt i *vysvětlení znaku odkazem na znak* (např. ZÁCHOD – ruka dělá na žaludku krouživý pohyb; odvozeno od znaku pro STŘEVO) *či na reálnou skutečnost* (např. LOĎ – ruce znázorní houpavý pohyb lodi dopředu), kterými byly stávající znaky motivovány. Někdy však vysvětlení podoby znaku neodpovídá skutečnosti a popis znaku je spíše *mnemotechnickou pomůckou pro rodiče*, aby si znak lépe zapamatovali (např. znak DĚLAT – ruce se otáčejí jedna přes druhou jako při hře „Šiju boty").

Každou kapitolu uzavírají *cvičení* pro rodiče i děti a *slovníček* nově nabytých znaků. Cvičení, která rodičům poskytují možnosti pro vlastní procvičení jazyka, a také cvičení pro děti však nemají žádný klíč, v němž by si mohli rodiče ověřit, plní-li zadávané úkoly správně. Problém by šlo však jednoduše vyřešit tím, že učebnice bude opatřena videokazetou se správnými odpověďmi.

Na několika místech v učebnici jsou rodiče nabádáni, aby *co nejdříve znakovali ve větách a nepoužívali pouze jednotlivé znaky,* protože tak podpoří *rozvoj myšlení svého dítěte* (s. 16). V okamžiku, kdy se zaměříme na výklad *gramatiky znakového jazyka*, objevíme ale zásadní problém této učebnice. **Ačkoliv autorka proklamuje, že rodiče v učebnici najdou základní mluvnická pravidla znakového jazyka, naleznou zde pouze tvrzení, která je od znakového jazyka „na hony" vzdálí.**

Popisky znaků, které jsou umístěny pod obrázky, jsou sice dobrou pomůckou pro rodiče, mohou v nich ale vzbudit **dojem, že všechny znaky jsou motivovány skutečností (tzn. jsou ikonické).** Tak tomu ovšem není, ikonické znaky

(vizuálně motivované) tvoří asi polovinu znakové zásoby, ostatní znaky jsou arbitrární. Také rozdělení znaků na ikonické, umělé a moderní neodpovídá skutečnosti. **Úloha nemanuálního chování (např. mimiky) v gramatice znakového jazyka je podána vágně a z vysvětlení vyplývá, že v podstatě záleží na libovůli mluvčího.**

Další poučky o gramatice znakového jazyka pak jen dále odrážejí autorčinu neznalost tohoto jazyka a její neschopnost odpoutat se od pohledu na jeden jazyk skrze jazyk jiný. Autorka totiž představuje znakový jazyk rodičům skrze český jazyk a jeho strukturu. Je nutné si uvědomit, že v tomto případě **vedle sebe stojí dva jazyky, které mají odlišný způsob existence (mluvená forma českého jazyka je vytvářena hlasem a vnímána sluchem; český znakový jazyk je vytvářen rukama a tělem a je vnímán očima).** Tvrzení, že v českém znakovém jazyce se neskloňují a nečasují lexikální jednotky a že se nerozeznávají slovní druhy, potom lehce čtenáře přivede k dojmu, že český znakový jazyk je agramatický. Pravda je ale taková, že znakové jazyky mají jen vlastní gramatická pravidla, která vycházejí z odlišného způsobu jejich existence. **Český znakový jazyk je rodičům v učebnici představen tak, že v nich může snadno vzniknout představa, že jde o něco velmi jednoduchého.**

Autorka na jedné straně podává tvrzení, která se týkají českého znakového jazyka, byť jsou zkreslená (např. tvrzení o neexistenci slovních druhů ve znakovém jazyce), na straně druhé však nabízí pro téměř každé slovo českého jazyka ekvivalent z českého jazyka znakového. Neprotiřečí si tedy? Odpověď je nasnadě: **autorka učebnice sice mluví o českém znakovém jazyce, ve skutečnosti rodičům podává popis znakované češtiny**. Ačkoliv v úvodní pasáži učebnice najdeme stručně a výstižně vyjádřený rozdíl mezi znakovým jazykem a znakovanou češtinou, v praxi se pod autorčiným vedením tento rozdíl stírá (znakový jazyk je přirozený jazyk s vlastní slovní zásobou a gramatikou, zatímco znakovaná čeština představuje uměle vytvořený útvar, využívající lexikálních jednotek znakového jazyka, které zasazuje do syntaktické struktury českého jazyka).

Rodiče se tedy o českém znakovém jazyce dozvědí jen málo, protože učebnice představuje především zásobárnu znaků. Stejně u jakéhokoliv cizího jazyka však znalost lexikálních jednotek nestačí. **Musíme znát také** pravidla, jimiž se tyto jednotky spojují ve vyšší celky, tedy **pravidla gramatická. Pokud budeme v jakémkoliv cizím jazyce hledat pouze prvky svého mateřského jazyka, nikdy cizí jazyk nemůžeme pochopit a naučit se**

ho. Pokud budeme v českém znakovém jazyce hledat prvky jazyka českého, dopadneme stejně.

Jitka Motejzíková, Lenka Okrouhlíková

Než půjdeme do školy

RŮŽIČKOVÁ, M. ***Než půjdeme do školy. Základy české znakové řeči pro děti předškolního věku. Společná učebnice pro děti, jejich rodiče, vychovatele a učitele.*** **Praha: Septima, 2000. 128 s.**

Než půjdeme do školy je deklarováno jako druhý díl učebnice *Učíme se českou znakovou řeč*[1]. Autorka Marie Růžičková zde proto pokračuje ve způsobu prezentace ***znakové řeči*** – každá kapitola má *úvodní obrázek*, který má sloužit k procvičování osvojovaných znaků, krátký *úvodní text* a několik stran vlastních *znaků*.

Vedle *obrázku* vlastního provedení *znaku* (ilustrace Jan Žampach) najdeme většinou *obrázek věci* (ilustrace Věra Faltová), ke které se znak vztahuje. Tento **obrázek** však bohužel **občas nevystihuje sémantickou podstatu lexému** – např. samotnou ilustraci ke znaku VÍTAT je možné interpretovat více způsoby a pro dítě tak může obrázek děvčátka běžícího do babiččiny náruče znamenat například radost z kontaktu s babičkou. Stejně nejasná je ilustrace u znaků KŘESLO, LOUČIT SE nebo SMÍŘIT SE a mnoha dalších. **Mnoho pojmů** pak **ilustraci nemá vůbec**, jde většinou o těžko ilustrovatelné pojmy jako TÉCI,

MOCI, ZÁBST, ale občas chybí obrázek i u pojmu snadno ilustrovatelného jako např. KARNEVAL, TŘÍDA, ZAMILOVAT SE.

Každá lekce pak ve svém závěru má ještě *Cvičení pro rodiče* a *Cvičení pro děti*. Většinou jde o jednoduché věty, zřídka o souvětí, obsahující probrané lexémy. Podle těchto vět mají rodiče procvičovat svoji kompetenci ve ***znakové řeči***, není však doporučeno, podle jakého klíče to lze dělat. **Pokud bychom skládali znaky za sebe přesně podle pravidel české věty, ochudili bychom jak češtinu, tak vlastní znakový jazyk neslyšících o důležité prvky, nesoucí gramatický význam a osvětlující vztahy ve větě.** Šlo by o takzvanou ***znakovanou češtinu***. **Vlastní *znakový jazyk* je možné naučit se zatím pouze kontaktem s neslyšící menšinou**, což sama autorka stejně jako v prvním díle zdůrazňuje. Její termín ***znaková řeč*** pro kód užívaný v neslyšící komunitě však není přesný. Správně bychom měli užívat termínu ***znakový jazyk***. Jde totiž o přirozený jazyk, systém s určitou slovní zásobou a určitými gramatickými pravidly. **Cvičení tak mohou být sice návodem, o čem si s dítětem povídat, ale nikoli cvičením k procvičení gramatiky.**

Na jakýsi výklad gramatiky aspirují stručné a poněkud vágní *výklady o stupňování přídavných jmen a příslovcí, záporných zájmenech a slovesném vidu* v kapitolách 2, 4 a 8. Pojednání o záporných zájmenech je vlastně pojednáním o *záporu ve znakovém jazyce* vůbec.

Kniha dohromady obsahuje, jak autorka uvádí v předmluvě, **700 nových znaků**. Po dokonalém osvojení všech pojmů z obou dvou dílů by tedy měli rodiče i jejich dítě znát **zhruba 1700 pojmů**. V předmluvě předchozího dílu autorka říká, že slovní zásoba zdravého čtyřletého dítěte je 2000 slov. Druhý díl se jmenuje *Než půjdeme do školy*, tzn. předpokládá zřejmě dítě přibližně pěti až šestileté. To však může z předkládaných dvou učebnic znát pojmů pouze 1700, což je o rovných 300 méně, než je běžné u dítěte mladšího řádově o jeden až dva roky. Proto se nám, vzhledem k autorčiným vlastním slovům, **nezdá název druhého dílu právě adekvátní** – mohl by zavádět k názorům o chudosti znakového jazyka. Znakovým jazykem, stejně jako jakýmkoli jiným jazykem, lze vyjádřit vše. Znakový jazyk je vysoce produktivní, a v tom je jeho bohatost.

Autorčina *Předmluva* a *Úvod* pak akcentují především pedagogické působení na dítě, důležitost předřečového období a s ním souvisejícího mimovolného učení, celostní rozvoj osobnosti a nutnost dostatku podnětů. Zároveň zrazuje rodiče od podceňování dítěte a má je k tomu, aby své dítě zahrnovali dostatkem podnětů. **Autorka sama uznává, že se z její učebnice rodiče nenaučí**

adekvátně znakovat, a zdůrazňuje hodnotu styku s neslyšící komunitou. Je skutečně nutné uvědomit si, že **tato učebnice je vlastně pouze zásobárnou znaků. Ale vlastní komunikaci není možno postavit pouze na *slovní zásobě*, komunikační kód je nutné osvojit si v *interakci*.**

Marina Holubová, Milena Najmanová

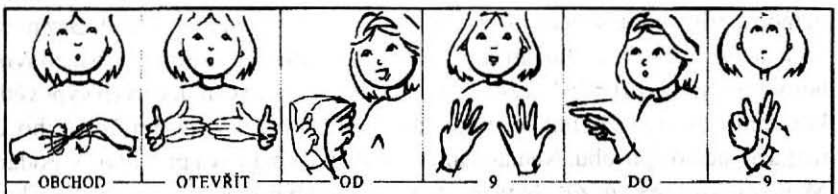
[1] Redakční poznámka: Kniha je také recenzována v tomto čísle ČDS.

Znakování pro každý den

RŮŽIČKOVÁ, M. *Znakování pro každý den. Základní konverzace v českém znakovém jazyce*. Praha: Septima, 2001.

Učebnice *Znakování pro každý den* vychází jako v pořadí třetí učebnice znakového jazyka (znakové řeči) od Marie Růžičkové[1]. Je strukturována do dvanácti kapitol, které jsou tematické (např. *Společenský styk; Rodina, komunikace v rodině; Nakupování, oblečení, čísla, barvy; Jídlo a restaurace; Nehoda, záchranná služba; Povolání, zaměstnání, politika, úřady*). Učebnice je řešena velmi netradičně. Autorka si podle svého uvážení **vybírá ty slovní fráze, které jsou pro dané téma potřebné a frekventované** (např. téma „Společenský styk": *Jak se jmenuješ? Představ mi svého kamaráda. Odkud jsi? Jak se máš? Jsi neslyšící? Jsou tvoji rodiče neslyšící?* aj.) **Každou frázi představuje prostřednictvím řetězce obrázků**, od ostatních řetězců odděleného tučným rámečkem. **Každý jednotlivý obrázek v řetězci znázorňuje jeden znak z dané fráze.** Pod každým obrázkem je znak pojmenován ve

slovníkové podobě (tzn. u jmen v nom. sg., u sloves v infinitivu) a pod celým řetězcem obrázků je zapsána celá česká fráze (viz obr.). Na každé stránce je v dolní části podán verbální popis znaků užitých ve všech frázích.



V obchodě mají otevřeno od 9 do 19.

V předmluvě autorka prohlašuje, že *„příručka vám má pomoci naučit se pojmy a věty potřebné k základní komunikaci"* (s. 4). Zároveň upozorňuje, že učebnice není určena pro samostudium, má sloužit spíše k procvičování a opakování poté, co si ji student projde s učitelem. Zároveň autorka nabádá, aby student naučené používal přímo v komunikaci s neslyšícími.

Je třeba ocenit cestu, kterou autorka ušla od naposled vydané učebnice *(Než půjdeme do školy*, 2000). **Ve způsobu představování větných frází českého znakového jazyka (ČZJ) je vidět snaha vyjít vstříc nejen odlišnému způsobu jeho existence** (vizuálně-motorická povaha ZJ), **ale také snaha překlenout propast mezi prezentací izolovaných lexikálních jednotek** (jednotlivých znaků) **a prezentací jejich propojení do gramaticky ucelených výpovědí**. Mnoho zde uvedených frází by také mohlo být v běžné komunikaci s neslyšícími k užitku.

K čemu ale ten podmiňovací způsob? Protože: autorka sice proklamuje, že *se učíme znakový jazyk neslyšících, nikoli znakovanou češtinu* (s. 12), ve skutečnosti se však z okovů češtiny nevymanila[2]. **Nelze si nepoložit otázku, proč nespolupracovala při tvorbě této jazykové příručky s rodilými uživateli ČZJ**, když ke komunikaci s nimi čtenáře vybízí. Jak k tomu potom přijdou všichni poznání chtiví čtenáři[3], kteří se domnívají, že v učebnici najdou český znakový jazyk a nic než český znakový jazyk? Jak paradoxně potom vypadá autorčino tvrzení, že *„neslyšící ji* (znakovanou češtinu) *mezi sebou neužívají a většinou jí špatně rozumějí, protože pouze nedůsledně kopíruje zákonitosti mluvené řeči, znakovému jazyku cizí. Pokud bychom trvali pouze na znakované češtině, nebudeme rozumět ničemu z toho, co si neslyšící sdělují."* (s. 6) Neslyšící vám možná budou rozumět, když na ně budete ukazovat fráze naučené z této

učebnice, bude to ale jen proto, že znají a v různé míře umějí český jazyk, který se jako jazyk většinové společnosti učili.

Podíváme-li se na autorčiny „lekce" z gramatiky proklamovaného ČZJ, shledáme v nich několik nedostatků a zkreslení. Jen jeden příklad za všechny: nutnou a přirozenou součástí každého znaku je jeho nemanuální část. Bez ní by znak nebyl úplný. Nemanuální aktivity (mimika, specifické pohyby úst, pohyby horní části těla atd.) hrají důležitou roli i v rámci vyšších celků, celých výpovědí, kde mají specifické funkce, např. při tvoření otázky, podmiňovacího či rozkazovacího způsobu. Nemanuální aktivity ČZJ mají svá pravidla. V podání M. Růžičkové se však zdá, že to je taková „pohodová, emoční a nikterak striktní záležitost". „*Znakový jazyk vyžaduje používání mimiky a gestikulace. Těžko se při něm předstírá něco, co zrovna neprožíváme a necítíme. To, co citlivé ucho pozná z modulace hlasu, prozrazujete celým tělem. Čím živější bude vaše komunikace, tím lépe. Je však třeba, aby váš projev byl kultivovaný a výrazný. Může být pečlivý a pomalý, může být temperamentní, ale neměl by být nevýrazný nebo nedbalý.*" (s. 10) Také obrázky, kterými jsou znaky v učebnici prezentovány, zanedbávají jejich nemanuální složku, o nemanuálních aktivitách v rámci celých výpovědí ani nemluvě.

Systém obrázků sice představuje snahu prezentovat celé výpovědi, ne jen izolované znaky, přesto však není (a ani nemůže být) tímto stylem zachycen způsob, jakým se znaky v rámci projevu spojují dohromady. Jinými slovy, není zachycen znakový projev ve své plynulosti. Je možné, že tuto potřebu může pokrýt učitel, se kterým své znakování bude student konzultovat. Ještě produktivnější by ale podle našeho názoru bylo, kdyby k (jakékoliv) učebnici znakového jazyka bylo přiloženo médium s vizuálně-motorickým záznamem (videokazeta, CD-ROM), na kterém by rodilý mluvčí tohoto jazyka vytvářel stejné výpovědi, jaké lze nalézt v učebnici.

Tuto učebnici, stejně jako její předchůdkyně, schválilo MŠMT ČR k zařazení do seznamu učebnic pro základní školy pro sluchově postižené s dobou platnosti šest let. Možná bychom měli být vděčni za každý počin, který se na poli vzdělávání neslyšících děje, když na tom navíc není tato učebnice „ještě tak špatně". Ale přece jen, proč dělat kompromisy? Proč se neozvat tam, kde autorka vydává nesprávné informace o tom, co je to český znakový jazyk?

Jitka Motejzíková

[1] Redakční poznámka: Obě předchozí učebnice *Učíme se českou znakovou řeč* (Praha: Septima, 1997) a *Než půjdeme do školy* (Praha: Septima, 2000) jsou recenzovány v tomto čísle ČDS.

[2] Termín „znakovaná čeština" (ZČ) je předmětem mnoha sporů. **Obecně se znakovanou češtinou myslí útvar využívající lexikálních jednotek českého znakového jazyka – znaků, které zasazuje do syntaktické struktury českého jazyka.**
Termínem ZČ se u nás však v současné době označují dvě odlišné věci: **1.** umělý útvar, který vědomě vytvořili slyšící mluvčí (většinou učitelé, tlumočníci), aby mohli přibližovat neslyšícím (např. žákům) strukturu češtiny. Jednotlivé izolované znaky jsou vyjmuty ze svých přirozených struktur v ČZJ a uměle jsou řazeny tak, aby přesně kopírovaly gramatickou strukturu češtiny. Ke slovům se přiřazují jednotlivé znaky a ústy je (většinou nahlas) paralelně vyslovována česká věta jazyka, tzn. provádí se co možná nejpřesnější substituce českých slov znaky z ČZJ v českých větách. Někdy jsou koncovky ohebných slov prezentovány prstovou abecedou, popř. fonemickými posunkovými kódy. **2.** jazykový „mezistav", který často nezáměrně vytvářejí slyšící mluvčí, kteří se učí ČZJ jako cizímu jazyku. Vzniká tak jakási směsice dvou jazyků, mateřského jazyka mluvčího (ČJ) a cílového (ČZJ), určitý pidžin. Tento útvar se mění v závislosti na zvyšující se kompetenci mluvčího v cílovém jazyce – ČZJ. Ani v jednom případě (bod 1 a 2) se nejedná o jazyk vlastní komunitě Neslyšících.
Autorka učebnice chápe ZČ zřejmě pouze jako záměrně uměle vytvořený útvar (viz bod č. 1). Protože se asi nesnažila uměle vytvářet žádné struktury, může argumentovat tím, že v učebnici ZČ neprezentuje. Zároveň si však pravděpodobně není vědoma své bezděčné interference gramatických (a jiných) struktur ČJ do ČZJ. Útvar prezentovaný učebnicí v žádném případě není ČZJ, jak autorka mylně uvádí. Jde o jakousi (neuvědomělou) směsici obou jazyků. Tento útvar potom můžeme označit za znakovanou češtinou ve smyslu bodu 2.
[3] Podle autorky může příručka posloužit „*neslyšícím dětem a žákům, rodinám, které pečují o neslyšící dítě, pedagogickým pracovníkům, učitelům základů znakového jazyka jako osnova kursu, studentům základů znakového jazyka, těm, kteří se vzhledem ke své profesi mohou dostat do situace, kdy budou muset komunikovat s neslyšícími, a všem zvědavcům, kteří se zajímají o znakový jazyk*" (s. 4).

Malý slovník abstraktních pojmů

BILÍKOVÁ, A. *Malý slovník abstraktních pojmů.* Knihovna města Police nad Metují, 2000, 27 volných listů v deskách + videokazeta.

Diplomová práce Adély Bilíkové *Malý slovník abstraktních pojmů*, kterou v roce 2000 s podporou MK ČR vydala knihovna města Police nad Metují, patří do řady poněkud netypických diplomových prací, úprav beletrie pro sluchově postižené dětské čtenáře, vznikajících už několik let na katedře

speciální pedagogiky UP v Olomouci[1]. Na rozdíl od ostatních diplomových prací se nejedná o „zjednodušenou knihu", nýbrž o zcela nově vymyšlený slovník.

Slovník autorka rozdělila do dvou částí: **část I** je v češtině, tvoří ji 27 volných listů na tvrdém papíře formátu A_4 vložených do tvrdých barevných lesklých desek s chlopněmi (z toho jeden list je titulní strana, jeden úvod a dva závěrečná testová příloha, zbylých 23 listů je věnováno vlastním vysvětlením abstraktních pojmů), **část II** je *„videokazeta s překladem textů do znakové řeči"*[2 3], na níž „účinkuje" nedoslýchavý absolvent JAMU a učitel v ZŠ pro SP v Brně **Pavel Kučera**.

V úvodu autorka vysvětluje, že *„tento slovník vznikl, aby pomohl sluchově postiženým dětem pochopit a přivlastnit si slova, přesněji abstraktní pojmy, jejichž význam je těžké vysvětlit. (...) Aby byl lépe pochopitelný, jsou do slovníku záměrně vybírána tematicky jednotná slova."* Což v praxi znamená, že jsou do něj kromě slova *abstraktní* zařazena pouze adjektiva označující vlastnost (*bezohledný, bystrý, cílevědomý, citlivý, ctižádostivý, důvěřivý, falešný, hrdý, ješitný, lehkomyslný, lhostejný, lítost*[4], *odvážný, protivný, přísný, sobecký, tvrdohlavý, zdvořilý, zklamaný, žárlivý*), popř. stav (*bezradný, dojatý*).

Každé z vlastností přísluší jeden list tvrdého papíru, jehož lícová strana je vyhrazena *textu* (viz obr. 1) a strana rubová doprovodnému černobílému *obrázku* (viz obr. 2 a 4). Všechny lícové strany mají jednotné členění: v záhlaví je jako *nadpis* uvedena daná vlastnost/stav s uvedením slovnědruhové platnosti (slova jsou abecedně seřazena a očíslována), pod nadpisem najdeme podkapitolku *Slova stejného významu – synonyma / Slova opačného významu – antonyma.* Dále následuje rámeček s tučně napsanou stručnou *definicí pojmu*[5] a *„krátké příběhy, jejichž úkolem je objasnit určité slovo na příkladu běžné životní situace"*[6]. Poslední podkapitolka se jmenuje *Podoby slova v ostatních slovních druzích.*

4. **BYSTRÝ** *(přídavné jméno)*

Slova stejného významu – synonyma:	Slova opačného významu antonyma:
rychlý	pomalý
chytrý	hloupý
pozorný	
hbitý	

Bystrý je člověk, který se snadno učí nové věci. Bystrý je také ten, kdo rychle řeší hádanky, kdo rychle přemýšlí, kdo rychle objeví pravdu. Bystrý je například detektiv, který vidí každou drobnost. Bystrý může být i potok, jeden potok se proto jmenuje Bystřice.

Lidé říkají: „Je bystrý jako liška (rys)."

Ve škole se Ondrovi daří, jenom když dává pozor. V pondělí paní učitelka vysvětlovala novou látku. Ondru to moc zajímalo, proto dobře poslouchal. Paní učitelka se potom ptala, kdo si co zapamatoval. **Ondra věděl všechno.** Paní učitelka **Ondru** pochválila a řekla, že **je velmi bystrý.**

Klárka s Ondrou mají hodně kamarádů, se kterými si hrají. Nejčastěji si hrají na schovávanou. Když hledá **Ondra, všechny děti hned najde**, protože **je velmi bystrý**. Ondra hned vidí, kde se děti schovávají. **Protože je Ondra bystrý**, hraje také dobře pexeso. Vždycky si **pamatuje všechny obrázky.**

Byl podzim, a na podzim se sbírají ořechy. Procházkovi měli na zahradě velký ořech. Maminka řekla, aby Klárka posbírala ořechy. Protože Klárka přišla ze školy moc unavená, chtěla si chvilku odpočinout. Klárka usnula. Maminka přišla z práce domů a viděla, že Klárka spí a ořechy jsou posbírané. Maminka byla ráda, že Klárka úkol splnila. Když se Klárka probudila, maminka ji pochválila. Klárka byla překvapená, protože ořechy neposbírala. Klárka se zeptala, kdo ořechy posbíral, ale nikdo nic nevěděl. Ale **Klárka byla bystrá a poznala, že ořechy posbíral Ondra.** Poznala to proto, že Ondra měl hnědé ruce a Klárka dobře věděla, že čerstvé ořechy barví ruce nahnědo.

Podoby slova v ostatních slovních druzích:

- **BYSTŘE** *(příslovce)*	Ondra **bystře** sledoval každý pohyb
- **BYSTROST** *(podstatné jméno)*	**Bystrost** je dobrá vlastnost.

Obr. 1

Všechny příběhy, které ve slovníku můžeme najít, se vztahují k rodině Procházkových, jež má pět členů: maminku, tatínka, Klárku, Ondru a psa Bena[7]. Z autorčina úvodního slova ke slovníku lze vytušit, proč se rozhodla použít konkrétní příklady z jedné konkrétní rodiny: **Vlastnosti patří k těm pojmům,**

Obr. 2

které pochopíme teprve po opakovaném (a verbálně komentovaném!) osobním prožitku. To autorka nepřímo potvrzuje, když konstatuje, že se abstraktní pojmy špatně vysvětlují. Má pravdu. Pokud budeme chtít učit neslyšící děti češtinu, často jediný jazyk, který jim jsme schopni nabídnout, tj. jediný jazyk, díky němuž můžou myslet, pouze tak, že jim budeme ukazovat obrázky konkrétních věcí a budeme po nich vyžadovat, aby věci pojmenovaly (rozuměj nahlas vyslovily jejich názvy), asi moc úspěšní nebudeme. Je smutné, že většina českých neslyšících dětí je vyučována právě takto. **Pokud už tedy nemůžeme abstraktum nakreslit jako jednu konkrétní věc, můžeme zvolit konkrétní příběh konkrétní rodiny a připojit k němu konkrétní ilustraci.** Právě tak si počínala autorka. **Je otázkou, osvojí-li si dítě skutečně (abstraktní) pojem, nebo se jen zpaměti naučí pár (konkrétních) příkladů/příběhů, které se k vysvětlovanému slovu mohou vztahovat.**

Autorka uvádí, že funkčnost slovníku ověřovali žáci Střední zdravotnické školy pro sluchově postižené v Berouně a Základní školy pro sluchově postižené v Olomouci. Podle ní žáci vybrali právě tuto koncepci slovníku a právě tyto příběhy (ke každému vysvětlovanému pojmu bylo prý původně příběhů-příkladů více) jako pro ně nejsrozumitelnější a nejjasnější. Nevím přesně, jak ověřování probíhalo, ale myslím si, že **žáci se uchýlili k tomuto výběru ne proto, že porozuměli vysvětlovaným pojmům** (to nemohli posoudit, protože je před vysvětlováním většinou neznali), **ale proto, protože znali skoro všechna slova (převážně konkrétní) použitá v příbězích!** Což ovšem o vlastní funkčnosti a použitelnosti slovníku neříká vůbec nic.

Přinejmenším za diskutabilní se dají označit definice pojmů v rámečcích. Je jistě chvályhodné, že se autorka snaží vybrané slovo přiblížit dětem z co nejvíce

pohledů. **Může ovšem podle těchto definic vůbec někdo něco pochopit?** Vezměme si např. slovo *bystrý* (viz obr. 1). Jsem-li natolik inteligentní a pochopím-li, že slovo *bystrý* má u člověka něco společného s rychlostí reakcí (*rychle přemýšlí, rychle objeví pravdu*), s postřehem (*detektiv vidí každou drobnost*) nebo s inteligencí (*člověk se snadno učí nové věci*), asi těžko pochopím, jak může být *bystrý*, tj. rychlý, inteligentní a s dobrým postřehem, potok – *Bystřice*[8]. Obdobně bezradní můžeme být např. z definice ke slovu *falešný*[9], ale i z mnohých dalších. Zdá se, že i zde platí, že méně je někdy více.

Některé definice používají slova, o kterých si autorka myslí, že je uživatelé slovníku neznají, a tak je ještě v definici vysvětluje, např. u slova *důvěřivý*: „*Člověk důvěřuje tomu, komu věří. Věří, že ho nezradí. Že se bude chovat podle jeho představ a přání. Člověku, kterému důvěřujeme, můžeme o sobě všechno říct. Radíme se s ním o důvěrných věcech (důvěrných = soukromých – to, co je jen moje – věci, o kterých nemá nikdo vědět) a víme, že je nikomu nepoví. Nejčastěji důvěřujeme svému nejbližšímu příteli. Důvěřovat znamená taky věřit, že ten druhý má pravdu. Důvěra se velmi těžko získává. Proto musíme být opatrní, abychom ji neztratili.*" Vyzná se někdo v takto složitém textu? Může z této definice slova *důvěřivý* někdo něco mít?

Poněkud divné mi připadá vysvětlovat slovo *lítost* následujícím způsobem: „*Člověku je líto, když vidí něco moc smutného. Nebo když se mu něco smutného stane. Člověku může být taky líto, když někomu ublíží.*" Co je tedy ona v nadpise inzerovaná *lítost*?

Stranou nechám další sporné případy a zastavím se ještě u definice slova *tvrdohlavý*. „*Tvrdohlavý člověk má vždycky svou pravdu. Nikdy neustoupí. Když se rozhodne, že něco udělá, tak to udělá.*" Možná že tvrdohlavý člověk by se v češtině takto definovat mohl. Jenže tento slovník je vytvořen pro české neslyšící uživatele, u nichž se předpokládá znalost českého znakového jazyka (soudím tak z videokazety, která je jeho součástí). Pak by ale autorka podle mne měla čtenáře upozornit na interjazykové a interkulturní rozdíly. V českém znakovém jazyce má totiž slovo *tvrdohlavý* význam podobný jako české *nechápavý*, *natvrdlý*. Neupozorním-li na to české neslyšící uživatele slovníku, bude u nich patrně docházet k nežádoucím interferencím mezi češtinou a českým znakovým jazykem.

Nepopírám důležitost znalosti synonym a antonym k vysvětlovaným slovům. Zvolená forma je však poněkud zavádějící a nesystematická (zvláště mají-li slova v levém a pravém sloupci napsaná na stejném řádku tvořit dvojice) (viz obr. 1 a tab. 1). Domnívám se, že by bylo přínosnější odkázat čtenáře na *Slovník českých synonym*.

	synonyma	antonyma
abstraktní	neskutečný nenázorný nehmotný neživotný obecný	konkrétní
bezohledný	nešetrný krutý hrubý	ohleduplný
bezradný	zmatený popletený rozpačitý	jistý rozhodný
důvěřivý	naivní přátelský	nedůvěřivý podezřívavý nepřátelský plachý
falešný	klamný nepravdivý neupřímný lživý	upřímný pravý pravdivý

Tab. 1

Poslední část lícové strany každého z listů papíru tvoří podkapitolka věnovaná podobám slova v ostatních slovních druzích. Je sice pěkné, že autorka na slova příbuzná nezapomněla, ale způsob zpracování je opět přinejmenším podivný (viz obr. 1 a 3 a tab. 2)[10].

Podoby slova v ostatních slovních druzích:

- **ODVÁŽNĚ** *(příslovce)*	Ondra **odvážně** skočil do vody.
- **ODVÁŽIT SE** *(sloveso)*	Klárka se **odvážila** zpívat na koncertě.
- **ODVAŽOVAT SE** *(sloveso)*	Babička se dlouho **odvažovala** jít do vody.
- **ODVAHA** *(podstatné jméno)* (mít odvahu)	Ondra měl **odvahu** jít do tmavého lesa.
- **ODVÁŽLIVEC** *(podstatné jméno)* (= být odvážný)	Kdo je **odvážlivec**, ten se nebojí.

Obr. 3

být **LÍTO** *(příslovce)* **LITOVAT** *(sloveso)* **LÍTOSTIVÝ** *(přídavné jméno)* **LÍTOSTNÝ** *(přídavné jméno)* **LÍTOSTNĚ** *(příslovce)*	„Je mi moc **líto**, že jsem tu nebyl." Jana **lituje**, že udělala chybu. Citlivý člověk bývá **lítostivý**. Klárka měla **lítostný** pohled. Jirka **lítostně** plakal pro polámané letadlo.
JEŠITNĚ *(příslovce)* **JEŠITNOST** *(podstatné jméno)* **JEŠITA** *(podstatné jméno)* (= být ješitný)	Dědeček se choval **ješitně**. **Ješitnost** brání člověku přiznat chybu. Tatínek je **ješita** = Tatínek je ješitný.

Tab. 2

Na závěr se zastavím u obrázků, které zabírají vždy celou rubovou stranu každého z vysvětlovacích listů slovníku. Černobílý obrázek vždy ilustruje jeden z příkladových mikropříběhů z lícové strany (viz obr. 2). Netroufám si hodnotit, jaká je jejich sdělovací a didaktické hodnota, avšak za skutečnou kuriozitu lze označit obrázek ke slovu *abstraktní* (viz obr. 4): *„Klárka šla na výstavu obrazů. Klárce se nejvíce líbily tři obrazy. Na prvním obraze byl namalovaný les a slunce, na druhém obraze byli lidé, kteří sklízeli ovoce. Třetí obraz byl pomalován krásnými barvami, malíř* ***na obraz nenamaloval žádný předmět ani člověka ani zvíře ani rostliny.*** *Malíř chtěl, aby obraz vyjadřoval radost. Klárka věděla, že* ***takovému obrazu se říká abstraktní obraz.*** *"*

Shrnu-li vše výše napsané, musím se sama sebe ptát: **Komu a k čemu má takto koncipovaný Malý slovník abstraktních pojmů sloužit?** Obávám se, že jeho praktická použitelnost při výuce češtiny českých neslyšících dětí je téměř nulová.

Andrea Hudáková

Obr. 4

[1] Více např. Souralová, E. Zkušenosti s úpravou literárních textů. In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999, s. 52–55, a dále články Souralová, E: *Úprava textů pro čtení s porozuměním* a Rádlová, E. *Začínající čtenář se sluchovým postižením a pohádky* v tomto čísle ČDS.
[2] Informace z přiloženého proužku papíru.
[3] Z technických důvodů se zde omezím na recenzi pouze „papírové" části slovníku. I přes značné několikaměsíční úsilí se mi nepodařilo zjistit, kdo videokazetu prodává.
[4] Jediné substantivum zařazené nesourodě mezi samá adjektiva. V podkapitolce *Podoby slova v ostatních slovních druzích* jsou pak kromě jiných ke slovu *lítost* uvedena i adjektiva *lítostivý* a *lítostný*.
[5] Takto obsah rámečku vymezila autorka v úvodu slovníku.
[6] Takto příběhy charakterizovala autorka v úvodu slovníku.
[7] Předkládané příběhy netvoří dohromady jeden organický příběh (vypravování), nýbrž jsou to jen náhodně seřazené účelově vymyšlené mikropříběhy bez vzájemné provázanosti. Osobně si ale myslím, že se děti často (logicky) domnívají, že příklady-příběhy jsou odstavce jednoho dlouhého divného vypravování.
[8] Neměla by tu v tom případě být i zmínka o horských *bystřinách*? A co liška *Bystrouška*?
[9] *„Falešný je ten, kdo se přetvařuje, kdo lže. Ten, kdo dělá jiné věci, než si sám myslí, jen aby se zalíbil druhému člověku. Falešná věc je ta, která má nahradit nebo napodobit věc pravou – například pozlacený prstýnek není zlatý prstýnek, falešné zuby nejsou pravé zuby."*
[10] Slovník prošel *jazykovou korekturou* (Renata Vyhnánková).

Slovník znaků křesťanských pojmů pro neslyšící

Kolektiv autorů. *Slovník znaků křesťanských pojmů pro neslyšící.* Praha: Naděje, 2001. 360 s.

Ještě nedávno měli zájemci o komunikaci s českými neslyšícími v jejich mateřském jazyce k dispozici jedinou „příručku" ke studiu, a to *Slovník znakové řeči* od D. Gabrielové, J. Paura a J. Zemana z roku 1988. Tento slovník byl po dlouhou dobu pokládán za téměř kodifikační základ, přestože dnes už je obecně známo, že velká část znaků v něm obsažených byla uměle vytvořena či upravena slyšícími tlumočníky, a jeho informační hodnota je tudíž přinejmenším sporná. K němu v posledních letech přibylo několik „jakoby slovníků", za všechny jmenujme dva nejznámější, tj. díla M. Růžičkové *Učíme se českou znakovou řeč* (1997) a *Než půjdeme do školy* (2000)[1].

Na jaře minulého roku díky občanskému sdružení Naděje, podpoře Ministerstva kultury ČR a práci početného a různorodého autorského kolektivu (*Jiří Bort, Gabriela Houdková, Iveta Lešková, Romana Peterová, Vesta D. Sauter, Martin Wiesner, Jan Žampach a kol. spolupracovníků*) vyšel *Slovník znaků křesťanských pojmů pro neslyšící*, který je také jedním z děl hlásících se k projektu Evropský rok jazyků 2001. Slovník doplňuje *videokazeta* v českém znakovém jazyce s některými složitějšími znaky. Autory a spolupracovníky slovníku jsou neslyšící i slyšící odborníci z různých oblastí, zástupci pěti křesťanských církví.

Nejedná se o tradiční překladový slovník, jaký známe pro mluvené jazyky. Tato kniha v sobě **spojuje funkce překladového i výkladového slovníku**. *Slovník znaků křesťanských pojmů* je tak **určen jak pro uživatele hledající určité znaky ČZJ pro česká biblická slova, tak i těm uživatelům, kteří hledají vysvětlení některých křesťanských pojmů a jazyka Bible**.

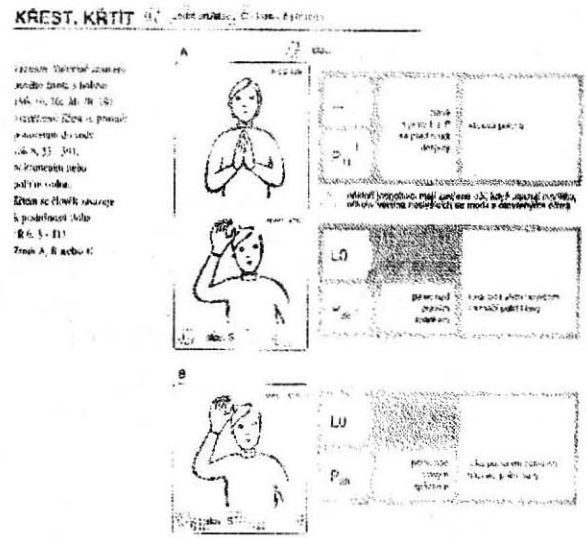
Slovník znaků křesťanských pojmů neponechává zcela stranou ani **gramatickou strukturu ČZJ** (přestože se jedná především o slovník, nikoliv o učebnici ČZJ, jak sami autoři upozorňují), na začátku je uvedena stručná charakteristika některých základních gramatických rysů ČZJ potřebných k správnému užívání znaků – zmíněna jsou především *slovesa, klasifikátory* a *nemanuální složka komunikace*. Samotnému slovníku předchází ještě velmi přehledná a srozumitelná kapitola *Jak používat tento slovník*, kde je podrobně vysvětlena *struktura slovníkového hesla* a kde jsou uvedeny některé rady pro práci se slovníkem.

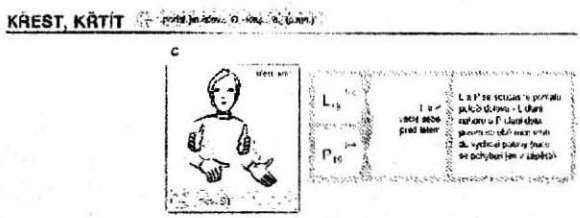
Slovník znaků křesťanských pojmů obsahuje **538 hesel** seřazených abecedně dle slov českého jazyka. Každé heslo se skládá z několika hlavních částí – **české slovo, jeho význam, vysvětlení a příklad (v ČJ), odkaz na místo/a v Bibli, kde se výraz vyskytuje, schematický obrázek znaku, gramatický popis znaku, popis postavení a pohybu rukou** (tj. tvorby znaku).

Záběr slovníku je poměrně široký: přestože autoři tvrdí, že se zaměřili na výběr základních křesťanských pojmů, zdaleka se neomezili jen na pojmy jednoduché, a tak zde nalezneme i výrazy jako např. *trojjedinost, reformace, ekumenický, konvertovat*. Slovník obsahuje také znaky pro obecné pojmy, které v daných souvislostech získávají nový význam, např. *očekávat, spravedlivý, čistota, soud*.

Znaky ve *Slovníku znaků křesťanských pojmů* nejsou pouhými překlady či opisy slov, ale snaží se vystihnout opravdový význam slov, např. znak KŘEST,

KŘTÍT má několik podob, dle toho, o jaký křest se jedná (pokropením, ponořením...; viz obr.). Ve slovníku jsou zachyceny i (některé) regionální varianty znaků.





Slovník znaků křesťanských pojmů **je nejen prvním slovníkem svého druhu, ale také prvním slovníkem zaměřeným jen na určitou terminologickou oblast a lze říci, že je dokonce vůbec prvním skutečným slovníkem ČZJ, ač není slovníkem obecným, ale výběrovým.** Jistě dobře poslouží všem uživatelům českého znakového jazyka a může být dobrou inspirací pro laiky i odborníky z řad všech křesťanských církví.

Radka Myslivečková

[1] Redakční poznámka: Obě knihy jsou recenzovány v tomto čísle ČDS.

Jak se úspěšně vyrovnat se ztrátou sluchu

STRNADOVÁ, V. *Jak se úspěšně vyrovnat se ztrátou sluchu. I. díl. Náhlá ztráta sluchu.* **Praha: ASNEP, 2001. 165 s.**

Od Věry Strnadové, autorky knih *Potom ti to povíme, Jaké je to neslyšet* a několika dalších, přichází na knižní trh nová publikace. Autorka tentokrát zvolila téma v dosavadní odborné literatuře dosud neprávem opomíjené, a to problematiku náhlého ohluchnutí v dospělém věku. **Populárně odbornou formou čtenáře seznamuje s prožitky a problémy lidí, kteří se ocitli v krizové životní situaci v důsledku ztráty sluchu.** Odborné poznatky jsou vhodně a citlivě doplněny autentickými zkušenostmi autorky i všech, s nimiž se během přípravy a práce na této publikaci setkala. Tyto konkrétní příklady nejenže usnadňují hlubší pochopení problematiky, ale navíc text oživují.

Text je rozdělen do čtrnácti na sebe logicky navazujících kapitol. Některé z nich obsahují konkrétní tipy a rady usnadňující orientaci ve složitých situacích a nabízející některá z možných adekvátních řešení.

Úvodní kapitola nazvaná ***Jak lidé přicházejí o sluch*** je určena laikům, kteří se v dané problematice dosud neorientují, a obsahuje stručné základní informace (o nejčastějších příčinách ohluchnutí a o rozdílech vázaných na stadium vývoje řeči v době ztráty sluchu).

Další části se zabývají objektivními důsledky ohluchnutí v dospělém věku. Kapitola ***Náhlé ohluchnutí*** je věnována vlivu ztráty sluchu na orientaci v prostředí a z toho vyplývajícímu pocitu ohrožení. V kapitole ***Náročná životní situace*** se autorka zamýšlí nad důsledky ohluchnutí v různých životních obdobích. Převážná část textu se zabývá změnami v rodinných vztazích poté, kdy jeden z partnerů náhle přijde o sluch, což nepřímo zasáhne i ostatní členy rodiny. Upozorňuje i na další faktory, jako je pocit izolace ohluchlého člověka a psychické vyčerpání vlivem stálého překonávání bariér, a tím navozuje téma dalších kapitol.

Následuje hlubší pohled na vnitřní přijetí nepříznivé situace. V kapitole ***Prožívání ztráty*** seznamuje čtenáře s poznatky Küblerové-Rossové o jednotlivých fázích vyrovnávání se s realitou (šok a popření, hněv, smlouvání, deprese a přijetí). Aplikuje je na situaci při ztrátě sluchu v dospělosti a zdůrazňuje, že k tomu, abychom mohli své síly soustředit na zlepšování nepříznivé situace, je nezbytné přiznat si ztrátu a prožít emoce s ní související.

Problémy spojenými s akceptací náročné životní situace se zabývá podrobně i v další kapitole ***Odbourejme bariéry v sobě***. Varuje, že potlačování emocí působí negativně na psychický i fyzický stav jedince. Zároveň však autorka upozorňuje, že přijetí ztráty sluchu není definitivní: „*Cesta vyrovnávání se se ztrátou sluchu vede přes naši schopnost naučit se věci dělat jinak a dokázat se vypořádat se změněnými podmínkami. Je to nikdy nekončící řada obtíží, které musíme mnohokrát denně překonávat. Proto se s tím musíme učit žít a vytvářet si vhodné strategie, jak řešit problémy související s hluchotou, jak zvládat náročné životní situace a stres. Není to jednoduché a učení vlastně nikdy nekončí.*" (s. 40)

Šestá kapitola ***Stigmatizace a předsudky*** ukazuje vžité stereotypy a postoje většinové společnosti vůči lidem, kteří se nějak odlišují, v tomto případě k těm, kteří neslyší.

Obsah sedmé kapitoly je vystižen již jejím názvem: ***Pohroma pro mezilidské vztahy***. Jsou zde popsány aspekty, které vedou k narušování mezilidského kontaktu ohluchlého člověka ve skupinách slyšících lidí. Někdy dochází až k sociální izolaci ohluchlého jedince.

Kapitola ***Krize identity*** úzce koresponduje s kapitolou předchozí. Vztahy s ostatními lidmi a jejich přístupy k nám ovlivňují naše sebepojetí a sebehodnocení. Pro každého z nás je důležité zachovat si sebeúctu. Dle autorky v případě ohluchnutí částečně pomůže, když je seberealizace zaměřena na oblasti, kde sluchové funkce nejsou rozhodující. V mezilidských vztazích je to složitější: **ohluchlí lidé sice přicházejí o svou pozici ve společenství slyšících lidí, ale těžko ji mohou nalézt v poměrně uzavřených komunitách neslyšících, kde je používán jiný jazyk a jsou vyznávány jiné kulturní a hodnotové vzorce.**

Na otázku, kde tedy může ohluchlý člověk nalézt novou skupinovou identitu, odpovídá autorka v sedmé kapitole s názvem ***Kde si s lidmi porozumíme.*** Doporučuje kontakt se skupinou lidí s obdobnými zkušenostmi. Vhodné je členství ve svépomocné skupině, například v **Českém klubu ohluchlých**, který u nás funguje od roku 1990.

Využití vhodných náhradních dorozumívacích prostředků je tématem desáté kapitoly ***Nové způsoby dorozumívání***. Jedná se o větší využití písemné formy komunikace, nácvik odezírání, znalost prstové abecedy, popřípadě možnosti využití znakované češtiny jako podpůrného prostředku pro odezírání.

Jak přijímat nevhodné reakce okolí, jak regulovat své hlasové projevy bez

možnosti vlastní sluchové kontroly, to jsou některé z otázek, na něž můžeme nalézt odpovědi v kapitole ***Správná dávka asertivity je nutná***.

Dvě následující kapitoly se stručně zmiňují o kompenzačních pomůckách s odkazem na jinou, rozsáhlejší literaturu (specializovanou na toto téma). Kapitola ***Telekomunikační technika a služby*** seznamuje čtenáře s možnostmi využití psacího telefonu, faxových zpráv, speciálního telefonického centra pro neslyšící, krátkých textových zpráv (SMS) a internetu.

O tom, jak si na základě nových potřeb upravit prostředí domova, informuje kapitola ***Orientace v prostředí***. Najdeme zde i hlediska pro výběr vhodného signalizačního zařízení.

Na závěr publikace je připojena část, která se od předchozího textu výrazně liší obsahově i stylisticky. Jak již název ***Postřehy z „druhé strany"*** napovídá, jsou to poznámky slyšícího člověka, který žije s ohluchlým partnerem. Tato část je psána obecnou češtinou a je znát, že neprošla jazykovou úpravou. Její funkce je hlavně v „odhlehčení" celé složité problematiky.

Publikace *Jak se úspěšně vyrovnat se ztrátou sluchu* se jistě stane praktickým rádcem všech, kteří se musí s náročnou životní situací způsobenou ohluchnutím vyrovnávat. Pomůže nejen ohluchlým lidem, ale i každému, kdo s nimi přichází do přímého kontaktu, tzn. rodinným příslušníkům, přátelům, spolupracovníkům. Knihu bych doporučila také všem studentům speciální pedagogiky, odborníkům a dalším zájemcům z řad široké veřejnosti.

Pavlína Chvátalová

Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění

STRNADOVÁ, V. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění.* 2., doplň. vyd. Praha: ASNEP, 2001. 186 s.

Publikaci Věry Strnadové vydala v listopadu minulého roku Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel (ASNEP). Jde o druhé, doplněné vydání knihy, která vyšla již v roce 1998 jako příloha časopisu Gong. První vydání knihy je dílo v odborných kruzích poměrně známé, čtenáře proto budou zajímat zejména nově doplněné části. Změny se týkají rozsahu a členění textu, dále pak obrazové části.

Rozsah a členění

Rozšíření publikace je rozsáhlejší, než by napovídal rozdílný počet stran (z 158 na 186), neboť text druhého vydání je vysázen mnohem úspornějším fontem a řádky jsou hustší.

Některé části v druhém vydání jsou jinak členěny. Například je v nové knize **dvanáct kapitol** oproti původním devíti, tyto tři další kapitoly však vznikly přerozdělením a přečíslováním kapitol původních. Text nazvaný ***Pověry a mýty o odezírání*** v prvním vydání již existoval, avšak nebyl tam prezentován jako kapitola samostatná. Dřívější podkapitoly ***Jaký máte ústopis?*** a ***Zasedací pořádek*** jsou nyní uvedeny jako samostatné kapitoly, neboť byly rozšířeny až na dvojnásobek rozsahu původních stran. Zde vzniklo 11 nových podkapitol v části pojednávající o mluvních obrazech a ty jsou těžištěm převážné části změn.

Podkapitola ***Jak usnadnit odezírání*** není nová, vyskytuje se v prvním vydání na straně 148, pouze „vypadla" z obsahu prvního vydání.

Dalších 22 podkapitol nově uvedených v obsahu knihy vzniklo spíše rozdělením původního textu, což podstatně přispělo k lepší přehlednosti textové části.

Změny obrazových částí

V seznamu obrázků na str. 184–186 je uvedeno celkem **92 obrázků**.

Jen čtyři z nich jsou kresby. Na straně 15 je na obrázku č. 1 uveden průřez částmi mluvidel, což v prvním vydání chybělo, ostatní tři kresby (optická bariéra na str. 129, dále dvě tabulky prstové abecedy na jednu ruku a na dvě ruce na str. 159 a 160) zhotovila sama autorka a byly obsaženy již v prvním vydání.

Ostatní obrázky jsou nové. Uvedený počet obrázků ovšem nesouhlasí se skutečným počtem fotografií, je jich mnohem více. Jen v části o výslovnosti (tj. do stránky 49) jsem jich napočítal celkem 354 (!). V některých případech se dá hovořit spíše o souboru snímků v jednom obrázku, například obrázek č. 53 na straně 39 je prezentován jako obrázek jediný, i když obsahuje soubor složený z 54 snímků. Jde o *sekvenční fáze mluvních pohybů při vyslovení jednoho slova* (což umožnila nejmodernější digitální technologie). Z pohledu slyšícího člověka, který není zaměřen na vizuální sledování mluvené řeči, a tedy nevěnuje mnoho pozornosti mluvním pohybům, jsou to snímky překvapivé.

Podobně působí *porovnání výslovnosti čtyř lidí při vyslovení téže věty* (viz složené soubory obrázků č. 55 až 58 na stranách 46–49). Je to natolik

přesvědčivá ukázka interpersonální variability mluvních pohybů, že až vede k zamyšlení, nakolik je „férové" požadovat na neslyšících každodenní a celodenní odezírání v kontaktu s námi, slyšícími. Osobně si nedovedu představit, že by veškerá moje komunikace s lidmi závisela jen na mých schopnostech odezírání. Nebo že by neslyšící museli moji mluvu pouze odezírat (i kdyby jejich znalosti češtiny byly sebelepší). Takto mne paradoxně tato kniha o odezírání vede k přesvědčení, že moje volba učit se znakový jazyk (a aktivně jej při komunikaci s neslyšícími používat) je správná.

Obrázky mluvních obrazů na stránkách 18 až 33 budou zvláště atraktivní pro logopedy, protože zobrazují nejen základní postavení viditelných částí mluvidel, ale i sekvence mluvních pohybů, porovnávající i velmi subtilní rozdíly, například při výslovnosti izolovaných fonémů V a F. V této části je dobře zdokumentován i vliv sousedních hlásek při vyslovení různých slabik.

V závěrečné části knihy je dalších 28 obrázků. Jde vlastně o *názorné ukázky správných a nesprávných komunikačních situací při hovoru s neslyšícím partnerem*. Pod každým z těchto obrázků je podrobný popis chyb, kterých se v kontaktu s neslyšícími bezděčně dopouštíme. Obrázky bezesporu přispívají k tomu, abychom si informace zde uvedené lépe zapamatovali.

Ukázka obrázku komunikační situace na straně 145

Obrázek 87. *Odezírání za nevhodných podmínek. Petra (neslyšící – pozn. rec.) sedí naproti Lucii vedle Veroniky, která se na ni nedívá, když hovoří. Petra ji proto vidí jen z profilu. Protože je Veronika příliš blízko, musí se od ní Petra*

odklánět, aby na ni mohla zaostřit zrak. To, že Veronika má tvář ve stínu a navíc si při mluvení podpírá bradu, také velmi komplikuje odezírání. Dívá-li se Petra na Veroniku, je Lucie mimo její zorný úhel.

Tiskové chyby

„Nic není dokonalé," jak pravila liška v Malém princi. Jako mnoha jiným, ani této publikaci se nevyhnuly tiskové chyby.

Z hřbetního nápisu „vypadla" čárka za slovem Hádej.

V obsahu je u 8. kapitoly chybně uvedeno číslo strany 118 místo správného 119.

Na stranu 82 se vloudilo slovo „řeč" místo „jazyk", což je terminologicky nepřesné, avšak vzhledem k tomu, že celá podkapitola je nazvána „Jazyk vytvořený pro oči", je i běžnému čtenáři jasné, že je míněn pojem „jazyk". Šlo tedy zřejmě jen o přehlédnutou a neopravenou chybu, která se vyskytuje již v prvním vydání publikace.

Bylo by však pošetilé posuzovat hodnotu celé publikace podle několika tiskových chyb. Kdo knihu již četl, jistě se mnou bude souhlasit, že jde o jedinečnou a poučnou publikaci, jejíž první vydání zaslouženě získalo hlavní cenu Vládního výboru pro zdravotně postižené občany.

Doplnění původní publikace o unikátní snímky její hodnotu podstatně zvyšuje, proto se domnívám, že si toto druhé vydání rádi opatří i ti, kteří již mají výtisk vydání předchozího.

Jiří Langer

Nerozuměli jste některému termínu nebo zkratce?[1]

✋ Ikonkou ruky jsou označeny všechny příspěvky neslyšících, nedoslýchavých nebo ohluchlých autorů, které neprošly žádnou (nebo jen částečnou) jazykovou úpravou; bylo tak respektováno přání autorů umožnit čtenáři číst nejen o neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidech, ale také **vlastní texty neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých pisatelů.**

ASL – americký znakový jazyk (American Sign Language)
BI-BI – *bilingválnost* a *bikulturnost*
CNES – Čeština v komunikaci neslyšících
ČJ – český jazyk
ČZJ – *český znakový jazyk*
DIFA – Divadelní fakulta (JAMU)
FF – Filozofická fakulta (UK)
JAMU – Janáčkova akademie múzických umění
MFF – Matematicko-fyzikální fakulta (UK)
MU – Masarykova univerzita
MJ – mluvený jazyk
MŠ – mateřská škola
PA – *prstová abeceda*
PAZ – *pomocné artikulační znaky*
PedF – Pedagogická fakulta (UK)
PF – Pedagogická fakulta (UP)
SP – *sluchově postižený, sluchově postižení; sluchové postižení*
SPgŠ – střední pedagogická škola
SŠ – střední škola
SZŠ – střední zdravotnická škola
TK – *totální komunikace*
TU – Technická univerzita
ÚČJTK – Ústav českého jazyka a teorie komunikace
UHK – Univerzita Hradec Králové
UK – Univerzita Karlova
UP – Univerzita Palackého
VS – vada sluchu
ZČ – *znakovaná čeština*
ZJ – *znakový jazyk*
ZŘ – *znaková řeč*
ZŠ – základní škola
ZvŠ – zvláštní škola

· **audio-orální metody komunikace** – metody používající pro komunikaci lidí s vadami sluchu mluvený jazyk; více viz *orální výchovné a vzdělávací systémy sluchově postižených*

· **bikulturismus** – viz články *Kolik řečí umíš?, Několik poznámek k uplatnění neslyšících pedagogů v procesu bilingvální výchovy a vzdělávání neslyšících* a *Co a proč by se měly učit neslyšící děti?*

· **bikulturnost** – viz *bikulturismus*
· **bilingvální a bikulturní vzdělávání Neslyšících** – viz články *Kolik řečí umíš?*, *Několik poznámek k uplatnění neslyšících pedagogů v procesu bilingvální výchovy a vzdělávání neslyšících* a *Co a proč by se měly učit neslyšící děti?*
· **bilingvální vzdělávání** – viz článek *Kolik řečí umíš?*
· **bilingválnost** – viz *bilingvismus*
· **bilingvismus** – viz článek *Kolik řečí umíš?*
· **český znakový jazyk** – přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-motorickými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu.[2] ČZJ je dostupný smyslům neslyšících osob. ČZJ je základním dorozumívacím jazykem Neslyšících v ČR. Viz článek *Znakový jazyk – jazyk přirozený*
· **Deafgally** – takto se někdy označují ti neslyšící, kteří studovali na Gallaudetově univerzitě
· **fonemické posunkové kódy** – formalizované a ustálené pohyby a polohy prstů a rukou používané k vizualizaci jednotlivých hlásek mluveného jazyka, u nás např. *pomocné artikulační znaky*
· **fonemické posunky** – viz *fonemické posunkové kódy*
· **Gallaudetova univerzita**[3] – VŠ pro neslyšící ve Washingtonu, D.C.; škola vznikla v roce 1857 jako The Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb and the Blind, v roce 1864 byla při institutu zřízena College s právem udělovat vysokoškolské hodnosti; později byla škola několikrát přejmenována a od roku 1986 se nazývá Gallaudet University. Dnes má škola několik částí a navštěvuje ji několik tisíc studentů, např. ve šk. roce 1994–95 škola vzdělávala 200 žáků v Kendallově demonstrační ZŠ, 325 studentů Modelové SŠ pro neslyšící, 1 850 studentů v bakalářském a 400 studentů v graduálním studiu. Ve škole se platí školné, pracuje v ní mnoho neslyšících zaměstnanců, neslyšící je i tzv. prezident (rektor).[4]
· **hluchota** – viz *neslyšící*
· **mluvený jazyk** – audio-orální jazyk; čeština, němčina, japonština, polština...
· **multikanálové vyjádření** – viz *multikanálové znaky*
· **multikanálové znaky** – specifická skupina znaků ZJ, jejichž existence je založena výrazně na simultánnosti ZJ. Na jejich artikulaci se podílí nejen manuální složka znaku, ale i složka nemanuální: např. výraz obličeje, pohyby rtů, tváří a těla. V mluvených jazycích se, vzhledem k jejich lineárnosti, s patřičným ekvivalentem těchto znaků nesetkáváme.
· **nedoslýchavost** – viz *nedoslýchavý*
· **nedoslýchavý** – člověk, který má zhoršené sluchové vnímání; orientačně lze za nedoslýchavého označit člověka, který špatně slyší, ale může (se sluchadlem)

telefonovat, tj. člověka, který (alespoň) v tiché místnosti (a se sluchadly) rozumí bez odezírání mluvené řeči

· **Neslyšící** – členové kulturní a jazykové menšiny Neslyšících (nejen neslyšící). Neslyšící v komunikaci preferují ZJ, považují ho za svůj první jazyk a plně se identifikují s normami chování a hodnotami komunity Neslyšících. Neslyšící sami sebe nechápou jako jakkoli postižené. Jako jazyková a kulturní menšina ve většinovém (česky mluvícím) slyšícím světě jsou Neslyšící chápáni i českými lingvisty.

· **neslyšící** – člověk, který neslyší

· **ohluchlý** – člověk, který slyšel a pak sluch úplně/částečně ztratil

· **ohluchnout** – úplně/částečně ztratit sluch

· **orální výchovné a vzdělávací systémy sluchově postižených** – existuje mnoho orálních vzdělávacích směrů, všechny vycházejí z těchto předpokladů: 1. Jediný vyspělý lidský komunikační kód je mluvený jazyk, jeho osvojení a nácviku jeho používání je podřízena veškerá výchova a vzdělávání sluchově postižených. 2. Mateřským (prvním) jazykem všech SP je mluvený národní jazyk, tzn. u nás mluvená čeština. 3. Cílem výchovy a vzdělávání SP je integrace SP do slyšící společnosti, tj. každý SP by se svým chováním a komunikací měl co nejvíce přiblížit ostatním (slyšícím) lidem, neměl by se odlišovat od většiny.[5] Existenci kulturní a jazykové menšiny Neslyšících zastánci orální výchovy a vzdělávání neuznávají; (přirozené) sdružování SP považují za překážku v jejich integraci do slyšící společnosti.

· **pidžin** – kontaktový jazyk pro omezený styk (obchodní apod.), utvořený z prvků dvou vzdálených a nepříbuzných jazyků, který není mateřštinou uživatelů[6]

· **pomocné artikulační znaky** – vzájemné polohy a pohyby rukou a těla (přikládání rukou na různé části těla – hrudník, různé partie obličeje) podporující správnou artikulaci příslušné hlásky. Jsou používány při vyvozování hlásek: PAZ ukazuje polohu mluvidel, teplotu, sílu a směr výdechového proudu (l, k), znělost – neznělost (s, z, d), nosovost (m, n)

· **postlingvální hluchota** – hluchota vzniklá po osvojení si mluvené řeči

· **prelingvální hluchota** – hluchota vzniklá před osvojením si mluvené řeči

· **prelingvální sluchová vada** – sluchová vada vzniklá před osvojením si mluvené řeči

· **prstová abeceda** – využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky / obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen abecedy, tj. k „spellingu"

· **sluchově postižení** – souhrnné označení pro všechny osoby s jakoukoliv vadou sluchu; někteří Neslyšící s tímto termínem nesouhlasí, neboť omezené/neexistující vnímání sluchem nepovažují za postižení, ale za odlišnost

· **sluchově postižený** – člověk s jakoukoliv vadou sluchu; někteří Neslyšící s tímto termínem nesouhlasí, neboť omezené/neexistující vnímání sluchem nepovažují za postižení, ale za odlišnost

· **totální komunikace** – **1.** Filozofie nahlížející na neslyšící dítě jako na neslyšící osobnost (z dítěte vyroste Neslyšící), pro niž je více než rozvíjení (mluvené) řeči důležitější rozvoj komunikace a myšlení; k rozvoji, výchově a vzdělávání dítěte je třeba přistupovat individuálně a využívat jeho individuálních schopností, k tomu lze použít jednu nebo více komunikačních strategií (ZJ, mluvení, odezírání, PAZ, PA, psaní, čtení, pantomimu, gestikulaci atd.), které lze (není to však podmínkou) vzájemně kombinovat. Z jistého úhlu pohledu může být za podmnožinu TK považována filozofie bilingválního a bikulturního vzdělávání neslyšících dětí (BI-BI).[7] **2.** Komunikační systém zahrnující celé spektrum řečových modů (způsobů): ZJ, mluvení, odezírání, PAZ, PA, psaní, čtení, pantomimu, gestikulaci atd. V tomto významu je u nás převážně TK chápána, i když to neodpovídá původní definici TK – význam 1.

· **vada sluchu** – porucha při vnímání sluchových podnětů: hluchota (prelingvální, postlingvální), nedoslýchavost (prelingvální, postlingvální); podle typu rozlišujeme převodní a neurosenzorické (percepční) vady sluchu; podle doby vzniku rozdělujeme vady sluchu na prelingvální a postlingvální a také na vrozené (vždy prelingvální) a získané – (částečné nebo úplné) ohluchnutí (prelingvální a postlingvální); specifickou vadou sluchu je ušní šelest. Ve většině orálních výchovných a vzdělávacích systémů jsou děti už od útlého dětství vedeny k používání výlučně audio-orální komunikace. Základní dělení audio-orálních komunikačních systémů je na unisenzorické (SP používají ke komunikaci pouze sluchu – odezírání, používání psané formy mluveného jazyka atd. je co nejvíce potlačeno) a multisenzorické (SP používají při komunikaci sluchu a zraku – odezírání, používání psané formy mluveného jazyka atd.); další používané dělení je na čisté orální formy komunikace (používá se pouze mluvená řeč – poslouchání + odezírání) a formy doplňované (k mluvení, poslouchání a odezírání se přidávají vizuální prostředky usnadňující pochopení mluveného – fonemické posunkové kódy, PA, znaky z národního ZJ, pantomima, gesta, mimika, psaný text apod.).

· **znaková řeč** – zákon č. 158/1998 Sb., Zákon o znakové řeči, definuje ZŘ jako zastřešující termín pro ČZJ a ZČ; laiky, ale i některými odborníky (lékaři, surdopedy, logopedy apod.) bývají někdy nesprávně termíny ZŘ a ZJ považovány za synonyma

· **znakovaná čeština** – Termín ZČ je předmětem mnoha dohadů a nejasností. Obecně se ZČ myslí útvar využívající lexikálních jednotek ČZJ (znaků), které zasazuje do syntaktické struktury ČJ. Termín ZČ však v naší dnešní terminologii

může označovat dvě odlišné věci: **1.** Umělý útvar (mluvčí používá ZČ záměrně), který vytvořili slyšící mluvčí, aby pomocí znaků ČZJ vizualizovali mluvenou češtinu. Ústy je (většinou nahlas) vyslovována česká promluva a ke každému slovu je připojen znak vypůjčený z ČZJ. Jednotlivé znaky jsou řazeny tak, aby přesně kopírovaly gramatickou strukturu ČJ. Někdy jsou koncovky ohebných slov prezentovány PA, popř. fonemickými posunky. **2.** Jakési přechodné jazykové stadium (mluvčí používá ZČ nezáměrně), časté při učení se cizímu jazyku (interjazyk); jakási směsice dvou jazyků, mateřského (ČJ) a cílového (ČZJ). Tento útvar (specifická forma pidžinu) se mění. Jeho podoba je závislá na zvyšující se kompetenci mluvčího v osvojovaném jazyce (ČZJ).

· **znakový jazyk** – vizuálně-motorický jazyk Neslyšících; existuje mnoho národních ZJ, nezávislých na mluvených jazycích dané země: český ZJ (viz *ČZJ*), rakouský ZJ, německý ZJ, maďarský ZJ, americký ZJ (viz *ASL*), britský ZJ atd.

Andrea Hudáková

[1] Terminologická poznámka: Používání některých termínů (např. neslyšící, Neslyšící, sluchově postižený, orální metoda, totální komunikace) není u nás dosud ustáleno. V článcích jsme zachovali původní terminologii autorů.

[2] Zákon č. 158/1998 Sb., Zákon o znakové řeči.

[3] *„Gallaudetova univerzita (...) bývá někdy nazývána Mekkou neslyšících, jindy centrem jejich vzdělanosti, kultury a hrdosti. A ještě jindy Rájem neslyšících již na zemi. Oralisté ji nazývají ghettem."* HRUBÝ, J. *Průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu I.* 1. vyd. Praha: FRPSP, 1997, s. 58.

[4] Zpracováno podle HRUBÝ, J. *Průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu I.* 1. vyd. Praha: FRPSP, 1997, s. 58–60.

[5] *„Škola obecná žáky především vzdělává, kdežto škola pro hluchoněmé učí své žáky především mluvit. S malým školským vzděláním včlení se každý člověk do společnosti celkem bez zvláštních obtíží, bez dovednosti ‚mluviti' však nikoliv. (...) Škola pro hluchoněmé nesmí dávat přednost učivu, nýbrž řeči."* (Obzor hluchoněmých, č. 2, 1. února 1934, s. 3–4. Cit. podle HRUBÝ, J. *Průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu I.* 1. vyd. Praha: FRPSP, 1997, s. 199.)

[6] ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda.* Praha: Pražská imaginace, 1997, s. 366.

[7] Srov. např. FREEMAN, R. D., CARBIN, C. F., BOESE, R. J. *Tvé dítě neslyší?* Praha: FRPSP, 1991.

Řešení malého „diagnostického testu" z úvodu časopisu

Pokud jste četli toto číslo ČDS pozorně a důkladně a pokud jste nic nepřeskočili, už jistě víte, že správně je dvacetkrát NE.

O autorech tohoto dvojčísla ČDS[1]

Petra Bímová
Studentka 5. ročníku FF UK, oborů Český jazyk a literatura a Čeština v komunikaci neslyšících.

Mgr. Iva Červinková
Interní doktorandka ÚČJTK. Absolventka FF UK v oboru Český jazyk a literatura s doplňkem Čeština v komunikaci neslyšících.

Kateřina Doskočilová
Studentka 3. ročníku FF UK, oboru Čeština v komunikaci neslyšících.

Radka Faltínová
Studentka 5. ročníku FF UK, oborů Český jazyk a literatura a Čeština v komunikaci neslyšících.

Marina Holubová
Studentka 5. ročníku FF UK, oborů Český jazyk a literatura a Čeština v komunikaci neslyšících.

Irena Hrubá
Studentka 3. ročníku FF UK, oboru Čeština v komunikaci neslyšících. Prelingválně neslyšící. Absolventka ZŠ a Gymnázia pro SP v Praze v Ječné ulici. Několik měsíců studovala na Modelové střední škole při Gallaudetově univerzitě a později strávila několik semestrů na Gallaudetově univerzitě ve Washingtonu.

Mgr. Andrea Hudáková
Odborná asistentka a externí doktorandka ÚČJTK pro obor Čeština v komunikaci neslyšících. Absolventka oboru Speciální pedagogika na PedF UK, zaměření na surdopedii, logopedii, etopedii a arteterapii. V minulosti tlumočila a učila v Střední zdravotnické škole pro sluchově postižené v Berouně. Dnes tam učí český jazyk.

Mgr. Pavlína Chvátalová
Interní doktorandka Katedry speciální pedagogiky UP v Olomouci. Absolventka UP v oborech Vychovatelství dětí a mládeže v době mimo vyučování a Speciální pedagogika. Před zahájením doktorandského studia necelé dva roky učila v ZŠ pro SP v Brně.

Mgr. Albert Kubišta
Interní doktorand ÚČJTK, absolvent FF UK v oborech Český jazyk a literatura a Historie.

Mgr. Ivona Kučerová
Interní doktorandka Ústavu formální a aplikované lingvistiky MFF UK, vědecký pracovník Centra komputační lingvistiky MFF UK. Absolventka FF UK v oboru Český jazyk a literatura.

Mgr. Jiří Langer ml.
Interní doktorand Katedry speciální pedagogiky UP v Olomouci. Zabývá se problematikou komunikace neslyšících se zaměřením na český znakový jazyk.

Bc. Jitka Motejzíková
Studentka 5. ročníku FF UK, oborů Český jazyk a literatura a Čeština v komunikaci neslyšících.

Radka Myslivečková
Studentka 5. ročníku FF UK, oborů Český jazyk a literatura a Čeština v komunikaci neslyšících.

Milena Najmanová
Studentka 5. ročníku FF UK, oboru Čeština v komunikaci neslyšících. Nedoslýchavá. Absolventka ZŠ a Gymnázia pro SP v Praze v Ječné ulici.

Radka Nováková
Studentka 5. ročníku FF UK, oboru Čeština v komunikaci neslyšících. Prelingválně neslyšící, dcera neslyšících rodičů. Absolventka ZŠ pro SP v Praze v Radlicích a Integrované střední školy, zaměření na ekonomiku, v Pardubicích. Tři semestry studovala na Gallaudetově univerzitě ve Washingtonu. Nyní učí angličtinu v SZŠ pro SP v Berouně.

Pavla Novotná
Studentka 5. ročníku FF UK, oboru Čeština v komunikaci neslyšících, a 2. ročníku PedF UHK v Hradci Králové, oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ – Speciální pedagogika mladšího školního věku. Nedoslýchavá. Absolventka běžné ZŠ a SŠ. Nyní učí český jazyk a literaturu a dějepis v SZŠ pro SP v Berouně.

Mgr. Bc. Lenka Okrouhlíková
Absolventka TU PF v Liberci v oboru Francouzština – Dějepis. Absolventka FF UK, oboru Čeština v komunikaci neslyšících.

Mgr. Iveta Pavlovičová, Ph.D.
Absolventka Teorie divadelní tvorby v ateliéru Výchovné dramatiky neslyšících DIFA JAMU v Brně. Věnuje se režii a zájezdovému managementu inscenací Neslyšících a překladatelství (angličtina).

Mgr. Marie Poláková
Asistentka a interní doktorandka ÚČJTK pro obor Čeština v komunikaci neslyšících. Absolventka

FF UK v oboru Český jazyk a literatura s doplňkem Čeština v komunikaci neslyšících. Dále učí český jazyk a literaturu v ZŠ pro SP v Praze v Radlicích.

Leoš Procházka

Student 5. ročníku FF UK, oboru Čeština v komunikaci neslyšících. Prelingválně prakticky neslyšící (praktická hluchota). Absolvent běžné ZŠ a SPgŠ pro SP v Hradci Králové.

Lucie Půlpánová

Studentka 3. ročníku FF UK, oboru Čeština v komunikaci neslyšících. Prelingválně těžce nedoslýchavá. Absolventka ZŠ pro SP v Praze v Ječné ulici a SZŠ pro SP v Berouně.

Magda Racková (roz. Kuhejdová)

Studentka 5. ročníku FF UK, oboru Čeština v komunikaci neslyšících. Prelingválně neslyšící, dcera nedoslýchavých rodičů. Absolventka ZŠ pro SP v Ostravě a Střední průmyslové školy oděvní pro SP v Brně.

Mgr. Eva Rádlová

Interní doktorandka Katedry speciální pedagogiky UP Olomouci. Absolventka UP v oboru Učitelství pro 1. stupeň speciálních škol a ZvŠ, zaměření na logopedii a surdopedii.

J. S.

Absolventka střední odborné školy pro SP, má maturitu. Ohluchla v raném dětství. Autorka si přála zůstat v anonymitě.

PhDr. Eva Souralová, Ph.D.

Odborná asistentka Katedry speciální pedagogiky UP v Olomouci. Specializuje se na výchovu a vyučování osob s vadami sluchu a osob hluchoslepých. Vede diplomové práce, v nichž studenti speciální pedagogiky upravují knihy (beletrii pro děti a mládež) pro neslyšící čtenáře. Absolventka oboru Čeština v komunikaci neslyšících (v rozšiřujícím studiu pro učitele).

Marek Stratil

Student 5. ročníku FF UK, oboru Čeština v komunikaci neslyšících. Nedoslýchavý. Absolvent běžné ZŠ, střední odborné školy stavební, obor dopravní stavby, a soukromé střední odborné školy, obor veřejná správa.

Mgr. Věra Strnadová

Odborná asistentka Katedry pedagogiky a psychologie TU v Liberci. Absolventka oboru Speciální pedagogika na MU v Brně, zaměření na surdopedii. Zabývá se zejména problematikou komunikace. Vyučuje speciální pedagogiku a sociální komunikaci. Externě spolupracuje při výuce na FF UK v oboru Čeština v komunikaci neslyšících. Externí doktorandka Katedry Speciální pedagogiky UP v Olomouci. Ohluchlá ve věku 6 let. Od roku 1997 předsedkyně Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel (ASNEP). Od roku 2001 předsedkyně Komory sluchově postižených Národní rady zdravotně postižených v ČR. Autorka několika publikací o komunikaci a životním stylu neslyšících.

Jarmila Vaíková

Studentka 5. ročníku FF UK, oboru Český jazyk a literatura. Lektorka češtiny pro cizince.

Dana Vodrážková

Studentka 5. ročníku FF UK, oboru Čeština v komunikaci neslyšících. Prelingválně neslyšící. Absolventka ZŠ pro SP v Plzni a SPgŠ pro SP v Hradci Králové. Po maturitě jeden rok pracovala jako vychovatelka na internátě ZŠ pro SP v Hradci Králové.

Magdalena Vojnarová

Studentka 3. ročníku FF UK, oboru Čeština v komunikaci neslyšících. Prelingválně neslyšící. Absolventka ZŠ pro SP v Praze v Radlicích a SPgŠ pro SP v Hradci Králové. Po maturitě dva roky učila v bilingvální mateřské škole pro sluchově postižené v Praze v Holečkově ulici.

Petr Vysuček

Student 5. ročníku FF UK, oboru Čeština v komunikaci neslyšících, a 2. ročníku PedF UHK v Hradci Králové, oboru Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – Speciální pedagogika mladšího školního věku. Prelingválně neslyšící, syn neslyšících rodičů. Absolvent ZŠ pro SP v Hradci Králové a SPgŠ pro SP tamtéž. Asistent při vyučování českého jazyka a literatury v ZŠ pro SP v Praze v Radlicích, učitel českého znakového jazyka tamtéž. Lektor českého znakového jazyka pro dospělé. Předseda organizace Pevnost – České centrum znakového jazyka.

[1] Kromě charakteristik autorů článků jsou sem pro lepší přehled čtenářů zařazeny i charakteristiky všech neslyšících, nedoslýchavých nebo ohluchlých respondentů všech tří anket.

Obsah

Obrázky z Holandska 95
Vítejte ve světě Neslyšících! (Andrea Hudáková) 96
Ano, nebo ne? 97
Čeština v komunikaci neslyšících aneb Kdo (skoro) celé číslo ČDS napsal?(Pavla Novotná) 98

ABYCH ROZUMĚL, MUSÍM JAZYK VIDĚT

Jazyk znakový – jazyk přirozený (Petra Bímová) 100
Můj vztah k českému znakovému jazyku (studenti CNES) 104
Krátký úvod k problematice tlumočení (Radka Faltínová, Marína Holubová) 113
Anketa první 116

JAZYK ČESKÝ – JAZYK MŮJ?

Helena nechce hada (Andrea Hudáková) 124
Studenti CNES: Můj vztah k českému jazyku 131
Na vlastní oči (Věra Strnadová) 140
Poznámka tak trochu osobní (Ivona Kučerová) 144
Stavba slova v učebnicích českého jazyka pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu (Iva Červinková) 146
Texty a dialogy učebnic češtiny pro cizince a pro české neslyšící coby příklad reálné lidské komunikace (Jarmila Valková) 154
Anketa druhá 163

TAK SI TO PŘEČTI!

Specifické strategie využívané neslyšícími respondenty v testech čtenářských dovedností (Marie Poláková) 168
Slyší Červená Karkulka? (Dana Vodrážková) 173
Anketa třetí 177
Některé možnosti úprav textů pro neslyšící čtenáře (Iva Červinková) ... 187
Úprava textů pro čtení s porozuměním (Eva Souralová) 190
Začínající čtenář se sluchovým postižením a pohádky (Eva Rádlová) ... 193
Upravený Čapek (Radka Faltínová) 196

ŠKOLA

Před 155 lety (Albert Kubišta) 201

O třech generacích (Magda Racková, roz. Kuhejdová) 215
Takový byl můj život (J. S.) 219
Neslyšící žák očima slyšícího učitele (Iva Červinková) 221
Neslyšícíma očima (Petr Vysuček) 224
Kolik řečí umíš? (Kateřina Doskočilová) 228
Několik poznámek k uplatnění neslyšících pedagogů v procesu bilingvální výchovy a vzdělávání neslyšících žáků (Pavlína Chvátalová) 234
Co a proč by se měly učit neslyšící děti? (Andrea Hudáková) 236

RECENZE

Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených (Jana Servusová) 243
Učíme se českou znakovou řeč (Jitka Motejzíková, Lenka Okrouhlíková) 246
Než půjdeme do školy (Marína Holubová, Milena Najmanová) 248
Znakování pro každý den (Jitka Motejzíková) 250
Malý slovník abstraktních pojmů (Andrea Hudáková) 253
Slovník znaků křesťanských pojmů pro neslyšící (Radka Myslivečková) 260
Jak se úspěšně vyrovnat se ztrátou sluchu (Pavlína Chvátalová) 263
Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění (Jiří Langer) 265

Nerozuměli jste některému termínu nebo zkratce? (Andrea Hudáková) 268
O autorech tohoto dvojčísla ČDS 274