

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Klára Ptáčková

Specifika čtenářství

u neslyšících dětí mladšího školního věku

se zaměřením na problematiku upravovaných textů

Dizertační práce

Školitel: Doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D.

Praha 2011

AUTOR: Mgr. Klára Ptáčková

NÁZEV: SPECIFIKA ČTENÁŘSTVÍ U NESLYŠÍCÍCH DĚTÍ
MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU – SE ZAMĚŘENÍM NA
PROBLEMATIKU UPRAVOVANÝCH TEXTŮ

OBOR: Speciální pedagogika

ŠKOLITEL: Doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem dizertační práci na téma Specifika čtenářství u neslyšících dětí mladšího školního věku - se zaměřením na problematiku upravovaných textů vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato dizertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila velké poděkování paní Doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za její cenné rady, připomínky, vedení a lidskou podporu při psaní této dizertační práce.

.....

podpis

Anotace

Předkládaná dizertační práce se věnuje problematice čtenářství neslyšících dětí se zaměřením na upravené texty, které slouží jako prostředek ke zvýšení čtenářských kompetencí u těchto dětí. Práce shrnuje teoretické poznatky týkající se oblasti komunikace a vzdělávání neslyšících žáků v souvislosti s problematikou čtenářství, jeho specifiky, rozvojem i kritickými místy. Zaměřuje se na modifikované literární texty pro neslyšící, metodikou jejich vytváření a různými přístupy k nim.

V empirickém výzkumu bylo použito kvantitativních metod zpracování, které systematicky shromáždily a vyhodnotily údaje v kombinaci s kvalitativním přístupem. Výzkumné šetření v úvodu pomocí analýzy nastínilo jevy v upravených literárních textech užívaných pro slyšící děti mladšího školního věku. V další části je uvedena podrobná analýza upravených textů vzhledem k míře jejich obtížnosti (dle metody Mistríka). Kvalitativní část výzkumu se soustředila na deskripci, definici a konkretizaci specifických rysů a postupů v upravených českých textech pro neslyšící v komparaci s jejich výchozími verzemi.

Zjištěné poznatky a praktické zkušenosti byly východiskem pro formulaci návrhů pro zlepšení situace rozvoje čtenářství u neslyšících dětí. Výsledky a navržená opatření napomohou zkvalitnit výchovu ke čtenářství a výuku literární výchovy ve vzdělávání neslyšících žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA:

čtenářství, neslyšící dítě, jazykové kompetence, upravený literární text

Anotation

TITLE: The Specific of Reading Ability of Young School Age Deaf Children – with a View of Using Adaptated Texts

AUTHOR: Klára Ptáčková

DEPARTMENT: Special Education

SUPERVISOR: Doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D.

This dissertation thesis is aimed at the reading ability of deaf children with a view of using adapted texts as a means of improving their reading competences. The thesis summarizes theoretical knowledge relating to a way of communicating and educating deaf pupils in connection with their reading ability, its specifics, development and difficulties. It is focused on adapted literary works, on the methodology of their creation and the different approaches to them.

The research uses methods of quantitative analysis that contains systematic summary and evaluation of provided data in connection with the qualitative approach. By the method of text analysis were briefly demonstrated the principles of text modification for hearing children of young school age. In another part there was used an analysis of modified texts in light of their reading comprehension level (using of Mistrík's method). The qualitative approach part of research was aimed at description and defining of specific areas and process of adapted Czech literary works for the deaf in comparison with their original versions.

All theoretical information and practical experience of the research was used for the starting point for defining proposals and arrangements for the improvement of deaf children's reading abilities. The results and suggested arrangements could help to improve the quality of reading and literary education of deaf pupils.

KEYWORDS:

reading ability, deaf child, language competency, adapted literary work

OBSAH

Úvod	10
1 Specifika komunikace osob se sluchovým postižením	15
1.1 Terminologické vymezení pojmů	15
1.2 Komunikační prostředky osob se sluchovým postižením	19
1.3 Specifika komunity neslyšících.....	23
1.4 Neslyšící ve světě slyšících	31
1.5 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením.....	36
2 Specifika čtenářství u neslyšících dětí.....	41
2.1 Rozvoj řeči a myšlení u neslyšících v souvislosti s předpoklady ke čtení.....	41
2.2 Psychologické základy procesu čtení.....	43
2.3 Čtenářský versus kalendářní věk neslyšících dětí	45
2.4 Problematika čtenářské a funkční gramotnosti	46
2.5 Nepřístupnost českého jazyka neslyšícím	48
2.6 Vztah neslyšících dětí k literárním textům.....	52
3 Rozvoj čtenářství u neslyšících dětí	54
3.1 Rodinné čtení jakožto základní kámen předčtenářského období	54
3.2 První čtení u neslyšících dětí.....	60
3.3 Rozvoj a upevňování čtenářství u neslyšících dětí	66
3.4 Knihovny a aktivizační projekty a akce pro podporu čtenářství u neslyšících	69
4 Žánrová diverzita v literárních textech	71
4.1 Próza v dětské literatuře pro neslyšící čtenáře	72
4.2 Specifika přístupu k poezii	74
4.3 Přínos komiksové formy interpretace textů a obrázkové příběhy.....	78
5 Literární texty pro neslyšící děti	80
5.1 Výběr vhodného textu vzhledem k cílovému neslyšícímu čtenáři.....	80
5.2 Názory na přínos úpravy textů pro neslyšící	84
5.3 Metodika a specifika upravování textů pro neslyšící	87
5.4 Role ilustrace u literárních textů pro neslyšící čtenáře	89
5.5 Využití znakového jazyka při práci s literárními texty	91
5.6 Specifika skrytých i otevřených titulků pro neslyšící	93

1	Cíle výzkumu	98
2	Charakteristika zkoumaného vzorku	99
3	Metody sběru dat	101
4	Porovnání a deskripce úpravy českého jazyka mezi originálním a upraveným textem pro slyšící děti předškolního a mladšího školního věku.....	102
4.1	Jevy v úpravě pohádky Boženy Němcové pro slyšící čtenáře předškolního věku.....	103
4.2	Jevy v úpravě literárního textu Robinson Crusoe pro slyšící čtenáře mladšího školního věku.....	106
5	Porovnání obtížnosti původních a upravených textů s využitím Mistríkova vzorce obtížnosti textu	110
6	Deskripce a komparace úpravy českého jazyka mezi originálním textem a upraveným pro neslyšící děti	132
6.1	Zkoumání vzorku se zaměřením na slovní druhy	135
6.2	Zkoumání vzorku se zaměřením na grafické značky, interpunkci a zvýraznění v textu.....	148
6.3	Zkoumání vzorku se zaměřením na syntax	150
6.4	Zkoumání vzorku se zaměřením na stylistiku.....	152
6.5	Zkoumání vzorku se zaměřením na specifickou úpravu slov označující zvuky	162
6.6	Zkoumání vzorku se zaměřením na „slovníčky“	165
7	Zhodnocení, návrhy a doporučení	176
	Závěr	181
	Seznam literatury	183
	SEZNAM PŘÍLOH.....	203

Úvod

Četba jako aktivita vzniká jedině v prostředí lidské společnosti. Četba patří nejen mezi zájmy, ale dokonce mezi potřeby člověka, lze říci, že jde o uspokojení kulturních potřeb a potřeb získávání informací. Informací, které umožňují člověku orientovat se ve svém životě, ve svém světě, v sobě samém i ve vztazích okolo sebe. Jsou to informace, které ho uspokojují a naplňují, které ho obohacují a posouvají dál. Jsou to také informace, které překonávají bariéry, odstraňují nepochopení a pomáhají najít cestu. Informace v dnešní době mají větší váhu než v dobách minulých. Mohou neslyšícím pomoci zapojit se do světa slyšících, mohou jim pomoci porozumět tomu, co mají předávat dalším generacím. K tomu je však potřeba naučit je se nebát informace číst a vnímat tuto činnost také jako potřebu duševního odpočinku a kulturního vyžití.

Dětský čtenář má tu výhodu, že je stále ve vývoji, že u něj můžeme probudit čtenářský zájem skrze jeho fantazii, dětskou hru i přes zálibu v hraní různých rolí. Teprve mu rozkrýváme svět skrytých významů a čarovného umění hříček se slovy. Stejně jako se malé dítě ptá na vše okolo sebe, protože je pro něj vše nové a neobjevené, stejně tak se dítě seznamuje s četbou a knihami. Zajímá ho vše dosud nepoznané, dokud nenarazí na nějakou překážku. Pro neslyšící může být tou překážkou český jazyk. I to je však překážka překonatelná. Je jen třeba najít individuálně pro každé dítě cestu, kterou tuto překážku překoná. Může to být větší zájem rodičů, zapojení her a dramatického ztvárnění, znakový jazyk, obrázky, komiksová forma čtení, nebo počáteční upravování textů, aby odpovídali jazykové úrovni. Je jen na rodičích, vychovatelích a učitelích, jak neúnavně budou tuto cestu pro každé dítě hledat. Neslyšící děti potřebují více hledání, více trpělivosti a nadšení, ale neznamená to, že by kvůli neochotě, nezájmu či odmítavosti dospělých měly být ochuzené o zážitek z napojení se na krásu vnitřního světa knihy. Neslyšící mají díky svému hendikepu omezený přísun informací ze strany sluchové percepce a četba je jedním z mála způsobů, jak se lze s tímto nedostatkem již v raném věku zkusit vypořádat. U mnoha neslyšících je stále znatelná nechuť či pasivní přístup ke čtenářství, knihám i ke čtení jako činnosti takové a ani díky mnohaletým zkušenostem a různým přístupům se zatím nepodařilo tento problém uspokojivě vyřešit.

Skupina osob se sluchovým postižením je velice rozmanitá a každá „skupina“ osob, která do ní patří - lidé ohluchlí, nedoslýchaví, neslyšící či lidé s kochleárním implantátem má svá specifika a požadavky na vzdělávání a přístup. Je důležité předem vysvětlit, že v této dizertaci bude věnován prostor především neslyšícím, kteří přirozeně ve své komunikaci preferují znakový jazyk. Ten je pro ně z mnoha důvodů velkým přínosem, především proto, že mohou komunikovat přirozeně v interakci se členy této komunity a že prostřednictvím znakového jazyka dochází k rozvoji myšlení a jazykových schopností. Během svého života neslyšící dítě naráží z důvodu užívání znakového jazyka na neustálé střetávání se s většinovým jazykem (u slyšících rodičů, ve škole, v běžných každodenních situacích). Již od raných školních let mu toto střetávání může činit velké potíže. Jelikož je mu mluvený jazyk smyslově nepřístupný, setkává se s ním většinou v psané podobě. Je to pro něj však jazyk neznámý, cizí a obtížně přijatelný.

Právě specifika čtenářství u neslyšících dětí se zaměřením na upravené texty pro tyto děti zkoumá a rozebírá tato dizertační práce, která se zaměřuje na problematiku čtenářství těchto dětí především v období mladšího školního věku, kdy je nastavení čtenářského zájmu nejzásadnější v souvislosti se samostatným čtením. V tomto věku, kdy dítě nastupuje do školy, mění se jeho denní rytmus, hra již není jeho hlavním zaměstnáním a je na něj kladena spousta nových požadavků, dochází k prvním a nejzávažnějším střetům neslyšících dětí s většinovým jazykem. K tomuto střetu musí neslyšící dítě zaujmout určité stanovisko, potýkat se s ním a vyrovnat se s ním, to vše ovlivňuje jeho další vývoj, schopnost komunikace s okolním světem i jeho sebehodnocení. Nedostatečná schopnost čtení s porozuměním vede později k tomu, že dospělý neslyšící jedinec má omezené možnosti nejen ve vzdělávání, ale také v uplatnění se v osobním životě, na trhu práce i v sociální komunikaci. Již od raného věku je třeba u neslyšících dětí pěstovat pozitivní vztah a postoj ke čtenářství. V době nástupu do školy je nutné zvolit vhodné specifické metody a prostřednictvím pocitů úspěchu a zážitků z četby vést a motivovat dítě ke čtení nejjednodušších textů až po ty složitější. Výsledkem snažení by měl být jedinec schopný sám rozhodnout a vybrat vhodnou a kvalitní literaturu, která ho bude naplňovat po stránce informativní, emocionální i umělecké.

Předkládaná dizertační práce shrnuje teoretické poznatky týkající se problematiky komunikace a vzdělávání neslyšících žáků v souvislosti s problematikou čtenářství, jeho rozvojem i kritickými místy a zaměřuje svou pozornost na analýzu upravených textů, deskripci postupů, které se v nich objevují, a zmapování postojů k těmto textům ze strany speciálních pedagogů, kteří s nimi pracují.

První kapitola teoretické části se zabývá vymezením základních pojmů v souvislosti se sluchovým postižením. Pozornost je věnována především neslyšícím osobám, jejich komunikačním prostředkům a možnostem vzdělávání. Specifika jazykové a kulturní menšiny "Neslyšících", okolnosti současných tendencí v komunitě neslyšících a problém dorozumění z filosofického hlediska je popsán v závěru úvodní kapitoly.

V následující kapitole Specifika čtenářství u neslyšících dětí je pozornost zaměřena na rozvoj řeči a myšlení u neslyšících v souvislosti s předpoklady ke čtení. Prostor je věnován psychologickým základům procesu čtení, problematice čtenářské a funkční gramotnosti, ale také rozporu mezi čtenářským a kalendářním věkem u neslyšících dětí. Kapitola se také podrobně zabývá přístupem neslyšících k českému jazyku a upozorňuje na problematické oblasti a na důsledky plynoucí z odmítavého postoje neslyšících dětí ke čtení a čtenářství.

Třetí kapitola se zabývá rozvojem čtenářství u neslyšících dětí se zaměřením na rodinné čtení v raném věku jakožto základní předpoklad pro motivaci ke čtení, dále se věnuje prvnímu čtení a jeho následnému rozvoji a upevňování. Pozornost je věnována také aktivizačním projektům pro podporu čtenářství a roli knihoven. Žánrová diverzita je v souvislosti se čtenářstvím zásadní, a proto je jí věnován prostor v další kapitole.

Závěrečná kapitola teoretické části se zabývá úpravou literárních textů, což je stěžejní téma celé dizertační práce. Zaměřuje se na to, jak může ovlivnit přístup neslyšících čtenářů výběr vhodného textu či jeho samotná úprava. Prostor je věnován také objasnění nesouladu názorů některých odborníků, co se týče přínosu upravených textů. Na úpravě textů pro slyšící lze vysledovat některá východiska, která jsou podkladem pro výzkumnou část u deskripcie převodu českého jazyka mezi originálním textem a upraveným, proto i na toto se kapitola zaměřuje. Jsou zde také popsány základní metodiky a specifika upravování textů pro neslyšící, jak je doposud známo.

Není opomenuta role ilustrace, která je pro neslyšící děti motivačním prvkem především proto, že významnou měrou napomáhá uchopení hlavní linie textu a jeho porozumění. Jelikož je primárním ne-li přímo mateřským jazykem neslyšících dětí znakový jazyk, je obsahem této kapitoly také popis specifik znakového projevu těchto dětí a jeho využití při práci s literárními texty. Uvedena je také problematika skrytých titulků, jelikož se stejně jako u adaptovaných literárních textů jedná o specificky modifikovaný text v českém jazyce.

O problémech neslyšících dětí ve čtení textů v českém jazyce toho bylo již diskutováno, doporučeno a napsáno v literatuře poměrně dosti. Zatím však nebyl zmapován reálný stav ohledně kvality, stavu a užitých postupů u upravených textů, z hlediska jednotlivých prvků a jazykových oblastí a nebyla porovnána obtížnost mezi upravenými texty a originály. Tuto oblast se pokusí přiblížit výzkum v empirické části této dizertační práce.

Cílem výzkumu je analyzovat specifika způsobu převodu českého jazyka mezi originálním textem a upraveným a porovnat obtížnost mezi nimi dle testu obtížnosti Jozefa Mistriky, který je použitelný na texty různého typu všech slovanských jazyků. V úvodu se výzkum zabývá orientačním srovnáním dvou textů pro slyšící děti mladšího školního věku (7-12 let) s jejich původní autorskou verzí. V následném porovnávání textů pro neslyšící je pozornost zaměřena na oblast slovních druhů, grafických značek a interpunkce, syntaxe, stylistiky a na slova označující zvukové vjemy, která jsou neslyšícím v běžném životě smyslově nepřístupná. Analýze jsou podrobeny také slovníčky, které jsou součástí všech upravených textů pro neslyšící.

Na základě těchto poznatků a praktických zkušeností je cílem navrhnout opatření pro zlepšení situace rozvoje čtenářství u neslyšících dětí. Zjištěné výsledky a navržená opatření napomohou zkvalitnit výchovu ke čtenářství a výuku literární výchovy ve vzdělávání neslyšících žáků.

Dalším cílem projektu je zkvalitnění pregraduální přípravy budoucích speciálních pedagogů v oboru surdopedie. Tato tematika se týká především speciálních pedagogů, kteří se připravují na učitelskou či poradenskou praxi a budou s neslyšícími dětmi od raného přes školní věk budovat čtenářské základy, které poté mohou ovlivnit zásadním způsobem jejich vývoj. Přínosem budou výsledky výzkumu také pro speciální

pedagogy působící na poli andragogiky neslyšících. V neposlední řadě přispějí také k osvětě problematiky čtenářství neslyšících i u studentů mimo obor speciální pedagogiky, což povede k reálným očekáváním v kontaktu s neslyšícími, co se týče čtení jako možného komunikačního prostředku v jakékoli oblasti.

Výzkumný problém v návaznosti na stanovený cíl dizertační práce bude probíhat v následujících krocích:

- Porovnání a deskripce úpravy u literárních textů pro slyšící děti předškolního a mladšího školního věku se zaměřením na vyhledávání podobných jevů v následné analýze úprav literárních textů pro neslyšící děti.
- Analýza upravených textů vzhledem k míře jejich obtížnosti (dle metody Mistríka).
- Deskripce, definice a konkretizace specifických rysů a postupů v upravených českých textech pro neslyšící.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Specifika komunikace osob se sluchovým postižením

1.1 Terminologické vymezení pojmů

Sluchová vada samotná, tedy narušení psychické, anatomické či fyziologické struktury nebo funkce, o člověku, jeho osobnosti, povaze či zájmech vypovídá jen málo. Populace se sluchovým postižením¹ není skupinou homogenní, zahrnuje v sobě různé skupiny lidí, které se obvykle odlišují tím, jakým způsobem komunikují a jakým způsobem žijí. Jak zdůrazňuje Langer (2008), je odlišnost od většinové slyšící populace způsobena objektivně ztíženou nebo chybějící možností přirozeně vnímat mluvenou řeč. V této kapitole jsou vymezeny základní skupiny osob, které jsou buď přímo osobami se sluchovým postižením, nebo jsou s jejich životy nerozlučně spjaty a jejich život je tím ovlivněn.

Prelingválně neslyšící

Jako prelingválně neslyšící jsou označovány osoby, které se narodily plně neslyšící, nebo ztratily sluch před rozvojem řeči, a to tak, že absolutně, nebo mají jen nevyužitelné zbytky sluchových vjemů. Většinou komunikují znakovým jazykem, ale někteří preferují i orální způsob komunikace, pokud znakový jazyk nepřijali za svůj. Jelikož se tato práce zaměřuje na neslyšící děti a upravené texty, které jsou pro ně určeny, bude více o této skupině osob uvedeno v samostatné kapitole.

Osoby se zbytky sluchu

Tento termín se užíval pro postižení s neúplnou ztrátou sluchu ať vrozenou či získanou, ale spojenou s vývojovou nemluvností či jiným omezením vývoje mluvené

¹ postižení ve smyslu omezení nebo ztráty schopností vykonávat činnost způsobem nebo v rozsahu, který je pro člověka považován za normální

řeči. Potměšil (1999) uvádí, že zbytků sluchu je možno využít při výstavbě mluvené řeči. V některých pramenech jsou osoby se zbytky sluchu řazené do skupiny osob s praktickou hluchotou. Dnes se pojem osoby se zbytky sluchu užívá již méně, jelikož není ukazatelem přístupu k těmto lidem míra sluchového postižení, ale především zvolený komunikační prostředek.

V praxi jsou většinou tito lidé vzdělávání stejným způsobem jako neslyšící, volí často primárně komunikaci znakovým jazykem, přestože za podpory kompenzačních pomůcek mohou částečně využívat ke komunikaci i zbytky sluchu a rozvinutou řeč.

Nedoslýchaví lidé

Nedoslýchavost je vrozená nebo získaná částečná ztráta sluchu. Bývá často příčinou opožděného nebo omezeného vývoje mluvené řeči (Potměšil, 1999). Nedoslýchavost lze do jisté míry kompenzovat technickými pomůckami, sluchadly, zesilovacími systémy apod. Nedoslýchaví tvoří velmi nejednotnou podskupinu osob se sluchovým postižením, patří sem starší lidé, kteří mají díky vysokému věku již méně kvalitní sluch (presbyakuzie), osoby, které se plně sžily s minoritou neslyšících, ale také lidé, kteří v komunikaci preferují mluvenou řeč a odezírání a plně se cítí být součástí slyšící většiny.

Velká část nedoslýchavých dává přednost komunikaci mluveným jazykem a pohybuje se spíše ve společnosti slyšících lidí. Někteří z nich volí pro komunikaci jazyk znakový. Nedoslýchaví ne vždy ovládají oba jazyky, mluvený či znakový, plynně. A také ne vždy mluví a píšou česky bez problémů. Záleží na tom, v jakém prostředí vyrůstali a jaké mají schopnosti a dispozice. Zda měli již od dětství možnost kontaktu se znakovým jazykem a docházeli do školy pro sluchově postižené, nebo zda byli od dětství ve výhradně slyšícím prostředí (Procházková, 2006).

Ohluchlí lidé

Ohluchlí jsou lidé, u kterých došlo ke ztrátě sluchu v průběhu života. Lidé, kteří ztratili sluch před rozvojem řeči tedy prelingválně ohluchlí, jsou často zařazováni díky nerozvinuté řeči a způsobu komunikace mezi neslyšící. Obecný termín „ohluchlí lidé“

označuje většinou osoby, které ztratily sluch až po rozvinutí mluvené řeči, tedy postlingválně. Ohluchlí lidé většinou využívají ke komunikaci odezírání a mluvenou nebo psanou řeč. Mluvená řeč ohluchlých lidí může mít různou úroveň srozumitelnosti (často je deformovanost mluvy úměrná počtu let, po které jedinec neslyší). Při písemné komunikaci ovšem nemusí být vždy zřejmé, že se jedná o osobu se sluchovým postižením. Příkladem mohou být například knihy ohluchlé spisovatelky Věry Strnadové, která píše o problematice sluchového postižení. Odezírání usnadňující komunikaci ohluchlých má svá pravidla a souvislosti, které je třeba mít na zřeteli (více je vše popsáno v následující kapitole).

Osoby s kochleárním implantátem

Kochleární implantát je funkční smyslová náhrada pro osoby se závažnou oboustrannou senzoneurální poruchou sluchu, které z užívání sluchadel nemají žádný přínos pro porozumění řeči. Cílem voperování implantátu je běžná audio-orální komunikace bez odezírání (Hronová a Hudáková, 2005). Než je tohoto cíle dosaženo, je třeba mnoho úsilí a práce a ne vždy je výsledek optimální a odpovídající vloženým nadějím. Počty operovaných neslyšících dětí stoupá, a to překvapivě někdy i v rodinách neslyšících rodičů. Uvádí se, že přes dvě třetiny dětí, kterým byl kochleární implantát voperován včas, se integruje po příslušné rehabilitaci do běžných mateřských a základních škol (www.aima.cz, 2004).

Kochleární implantáty zcela změnily způsob, jakým v současné době nahlíží lékařská veřejnost na hluchotu. V minulosti se hluchota považovala za stav, který lze pouze částečně kompenzovat. S kochleárními implantáty se teď na „léčbu“ hluchoty pohlíží s mnohem optimističtějšími prognózami - podle nich představují implantáty zcela revoluční krok v léčbě hluchoty pro tisíce dětí a dospělých s těžkou vadou sluchu. Tato nová technologie však není vítána společenstvím neslyšících, které v implantacích vidí určité ohrožení. Většina neslyšících dětí se rodí slyšícím rodičům, kteří touží mít dítě bez jakéhokoliv postižení. Kochleární implantace se tedy stává u těchto dětí běžným postupem kompenzace, stejně tak jako následný orální způsob komunikace a výchovy a jejich začlenění do běžné slyšící společnosti. Tento postup u většiny takových dětí má vliv na to, že do komunity neslyšících patří stále méně dětí. Postupem

času budou převažovat v této komunitě více členové dospělí a staří a hrozí, že komunita za několik desítek let zcela zanikne.

Postavení lidí s kochleárním implantátem ve společnosti je složité stejně tak jako jejich pozdější hledání vlastní identity (týká se hlavně prelingválně operovaných dětí). Někdy se nepodaří, aby se tito lidé plnohodnotně zařadili do společnosti slyšících ani neslyšících. Vše je ovlivněno schopností osvojit si mluvenou řeč a ne každé prelingválně neslyšící dítě je plně schopno mluveným jazykem komunikovat, ne každé se naučí dobře číst a psát česky, ne každé se chová jako slyšící.

CODA

CODA je zkratka pro Children of Deaf Adults - slyšící děti neslyšících rodičů, kteří mají mnoho společných zkušeností i problémů. Založili vlastní organizaci, aby mohlo mezi nimi docházet k výměně informací. CODA je mezinárodní organizace, která byla založena v roce 1983 v Kalifornii za účelem zvýšení povědomí o rodinách, ve kterých vyrůstají slyšící potomci neslyšících rodičů. Jedná se o aktivní organizaci, která se spolupodílí na mnoha výzkumech v oblasti znakového jazyka, psychologie, sociologie apod. Nabízí poradenské služby, pořádá semináře, společenské akce, kurzy znakového jazyka, setkání rodičů s dětmi atd. Podává také nejnovější informace z oblasti znakového jazyka a přibližuje slyšícím lidem život neslyšících. Veškeré úsilí těchto lidí směřuje k zachování, podpoře a rozvoji dvojího kulturního a jazykového dědictví slyšících dětí neslyšících rodičů. (Redlich, 2004)

Termínem CODA jsou běžně označovány tito lidé také bez spojitosti s jejich sdružující organizací. Děti neslyšících rodičů spojuje mnoho zkušeností ze světa neslyšících, vyrůstají se znakovým jazykem, ale mají potíže s mluvenou řečí, s výslovností, s pocity méněcennosti a problémy s hledáním vlastní identity v období dospívání. Neslyšící rodiče jim často ve srovnání se slyšícími rodiči, kteří mají neslyšící děti, poskytnou bezprostřední komunikační prostředek v podobě znakového jazyka, tedy základní jazykový kód pro rozvoj myšlení a komunikace. V době školní docházky dochází ale často k rozporu v rozvoji školních vědomostí, které se opírají o mluvený jazyk. Zde jim neslyšící rodiče nemohou nabídnout adekvátní podporu (více o tom

v následujících kapitolách) a u těchto dětí – CODA tak dochází ke střetům s většinovým jazykem.

1.2 Komunikační prostředky osob se sluchovým postižením

V této kapitole je věnován prostor komunikačním prostředkům osob se sluchovým postižením a definování především těch základních a nejrozšířenějších.

Český znakový jazyk

Český znakový jazyk je plnohodnotný přirozený jazyk, který není závislý na struktuře většinového mluveného jazyka a je odlišný také od různých pedagogických znakovacích systémů, jejichž cílem je většinový mluvený jazyk vizualizovat (Macurová, 2001). Znakový jazyk je národním jazykem českých neslyšících. Má svou vlastní gramatiku, která se liší od gramatiky mluveného jazyka. Má vlastní neverbální neboli neznakovou složku, která je vyjadřována mimikou. Znakový jazyk má svou vlastní historii a stále se dále vyvíjí. Má svůj slovník znaků, které jsou ustálené, i když se v různých oblastech téhož státu mohou lišit (např. Praha vs. Brno) (Hrubý, 1997). Existují různé "dialekty". Přístup veřejnosti i odborníků z řad lingvistů, pedagogů, psychologů a dalších ke znakovému jazyku se vyvíjí. Na přelomu 19. a 20. století bylo jeho používání ke komunikaci považováno za něco podřadného a jeho používání na veřejnosti bylo zakázáno. Dnešní přístup je zcela odlišný, neslyšící jsou hrdí na svůj jazyk, probíhá jeho soustavná analýza a pracuje se na jeho kodifikaci. Přes některé předsudky veřejnosti i některých odborníků z řad speciálních pedagogů, foniatrů a dalších, Macurová (2001) upozorňuje, že znalost znakového jazyka nijak nebrání osvojení většinového jazyka.

Český znakový jazyk označuje jazykový systém založený na vizuálně-motorické komunikaci pomocí symbolů. Je to systém dohodnutých znaků, který nemá svou psanou podobu (Krahulcová, 2002). Český znakový jazyk je spojený s historií a kulturou neslyšících a nelze jej od nich oddělit. Stejně důležité jako složky manuální, jsou pro znakový jazyk podstatné i složky nemanuální, tedy výraz obličeje, pohled, pohyby úst,

pozice a pohyby hlavy a trupu (Stokoe in Potměšil, 2002). I tyto složky nesou svůj význam a výpověď. Výrazem obličeje lze například vyjádřit klad i zápor, libost i nelibost, je nespočet znaků, které mohou vyjadřovat naprosto opačná vyjádření (šťěstí - nešťěstí, rozumět – nerozumět), výraz obličeje určuje polarizaci výpovědi. Znaky vyjadřují chudost nebo bohatost ztvárnění autora jeho citové vzezření, dodávají na významu, důležitosti nebo jej stupňují. *"Při sdělování pomocí znakového jazyka je možno doprovodnými prvky vyjádřit všechny emoční stavy. Intenzita a "rozmach" pohybů může kolísat od "křiku" až po "šeptání"* (Strnadová, 1999, s. 44).

Znaky nelze zaměňovat s gesty, přestože i ty dle Strnadové (1999) vedle znakového jazyka do komunikace neslyšících patří. Na rozdíl od gest je ale možné znaky rozkládat na menší složky (komponenty). Macurová (2001) uvádí, že jako artikulátory fungují ve znakových jazycích ruce, hlava, tělo, horní část obličeje (obočí, pohled, víčka), nos, ústa a tváře, brada a jazyk, a tyto artikulátory mohou být využívány současně (simultánně). Každý svým dílem utváří celkový význam sdělení. Právě simultánnost je jedním z odlišujících znaků od jazyka mluveného.

Macurová (1996) shrnuje komponenty znaků českého znakového jazyka takto:

- a) místo, kde se znak artikuluje,
- b) tvar ruky/rukou, která/é artikuluje/i,
- c) vztah ruky/rukou k tělu - orientace dlaně a orientace prstů,
- d) vztah ruky k ruce - vzájemná poloha rukou (u znaků artikulovaných dvěma rukama),
- e) pohyb/y ruky/rukou.

Český znakový jazyk se odlišuje od dalších národních znakových jazyků ostatních zemí. Jsou znaky, které vycházejí z pochopitelného vyjádření (př. slyšet, jíst, přijít...) a jsou srozumitelné i pro cizince, ale například znakování číslovek i dalších slov je odlišné a může docházet k nedorozumění i ke kuriózním situacím, jelikož některé znaky v různých znakových jazycích mají stejnou podobu i místo artikulace, ale odlišný význam.

Znakovaná čeština

Znakovaná čeština je umělým systémem, který umožňuje snazší komunikaci mezi slyšícími a neslyšícími. Má zvláštní postavení mezi posunkovými kódy. Je založena na zřetelné artikulaci české věty se svou gramatickou stavbou a zároveň se její jednotlivá slova převádějí do znaků českého znakového jazyka. Znakovaná čeština je plně závislá na mluveném českém jazyce. Langer (2008) znakovanou češtinu označuje jako „kompromisní“ jazykový systém umožňující podobně jako například prstová abeceda vzájemnou interkulturní komunikaci slyšících a neslyšících. Znakovaná čeština usnadňuje odezírání, je nezastupitelná v situacích, kdy spolu mluví neslyšící a slyšící, kteří neovládají znakový jazyk. Pro slyšící je mnohem snazší se naučit znakovanou češtinu než znakový jazyk, protože pouze nahrazují jednotlivá slova znaky, a nemusí se učit zcela nový gramatický systém. Nedává však smysl bez aktivní znalosti českého jazyka. Tu si však osvojí naplno pouze malé procento prelingválně neslyšících, především ti, kteří velmi dobře zvládají odezírat.

Pravidla gramatiky a celého systému znakované češtiny dobře ovládají spíše osoby nedoslýchavé nebo postlingválně neslyšící. Ty sledují při komunikaci především ústa slyšícího komunikačního partnera nebo tlumočnicka, znakovaná čeština je pro ně primární dorozumívací prostředek. Znak vnímají jako druhotný doplňující prostředek a je pro ně podstatný ve chvíli, kdy odezírání selhává nebo nastanou nevyhovující podmínky pro odezírání (např. nevhodné osvětlení, únava apod.). Neslyšící, který odezírání nezvládá, a vnímá jako primární dorozumívací prostředek znakový jazyk, systému znaků sestavenému podle české věty s největší pravděpodobností plnohodnotně neporozumí, jelikož sled znaků znakované češtiny ve znakovém jazyce obvykle nedává žádný smysl (Hrubý, 1998b). Je často využívána ve vyučovacím procesu neslyšících dětí pro výklad pravidel českého jazyka a osvojování gramatických kategorií (zde se u jednotlivých znaků zobrazují pomocí prstové abecedy ještě zvýrazněné koncovky slovních tvarů).

Znakový jazyk i znakovaná čeština využívá při komunikaci také jednoruční i obouruční prstovou abecedu, která slouží hlavně k upřesnění cizích slov, jmen a názvů, nebo slov, pro která zatím neexistuje znak, pokud není možné je vysvětlit opisem.

Mezinárodní znakový systém

Při velkých mezinárodních nebo oficiálních akcích se často využívá znaková obdoba esperanta - IS (mezinárodní znakový systém, pozn. - *dříve se používal výraz "gestuno"*). Nejde však o jazyk, což také vyplývá z názvu. Jde o soubor mezinárodně používaných znaků bez gramatiky. Oproti národním jazykům se liší také například větší názorností a také poměrně omezenějším slovníkem ve srovnání s národními znakovými jazyky. Potkají-li se však dva neslyšící cizinci, často se bez IS docela dobře obejdou. Například evropské znakové jazyky se většinou od sebe neliší natolik, aby se dva neslyšící spolu nedomluvili alespoň na základních věcech (Fikejs, 2004). Tímto systémem je sice možno se dorozumět na mezinárodní úrovni, ale problémem zůstává, že málokterý neslyšící jej ovládá. Na mezinárodních konferencích, kde se mezinárodní znakový systém využívá jako hlavní přednášející jazyk, bývá zvykem, že jsou vždy dále přítomni tlumočníci do národních mluvených i znakových jazyků.

Prstová abeceda

Součástí znakového jazyka i znakované češtiny je prstová abeceda, kterou vymysleli lidé slyšící. Je používána v případech, kdy je třeba „hláskovat“ slovo, pro které zatím neexistuje znak, pro hláskování jmen a názvů nebo slov, pro které zatím neexistuje znak a není možné je vysvětlit opisem. Existuje obouruční a jednoruční abeceda, jejichž ztvárnění napodobuje tvary písmen abecedy. V České republice se převážně používá obouruční. Jednoruční se používá na východní Moravě (Olomoucko) a na Slovensku. V zahraničí se jednoruční forma používá např. v USA nebo Polsku, dvouruční např. v Anglii. Česká, americká či polská prstová abeceda se od sebe navzájem liší stejně tak jako znakové jazyky (Fikejs, 2004). Prstová abeceda je často využívána ve vyučovacím procesu jako pomůcka pro hláskování slov a pojmů, které neslyšící děti neznají.

Odezírání

Odezírání je jedním z dalších způsobů dorozumívání mezi slyšícími mluvčími a mluvčími se sluchovým postižením. Odezírání je vnímání mluvené řeči - jednotlivých

hlásek na základě artikulačních pohybů mluvidel a metajazykových prostředků (výrazu obličej, pohybů hlavy, rukou a těla, vnímání pauz, vzdálenosti mezi mluvčími) zrakem (Krahulcová, 2002). Plně ji v komunikaci využívají především lidé ohluchlí nebo nedoslýchaví, jelikož ti dobře ovládají mluvenou češtinu. Neslyšící ji využívají jako podpůrný prostředek pro porozumění především jednotlivým odděleným slovům. Potměšil (2003) například na základě výsledků svého výzkumu schopnosti neslyšících odezírat v rámci vyučovacího procesu uvádí, že odezírání se neslouží jako funkční komunikační prostředek.

Slyšící lidé často považují odezírání za samozřejmost. Odezírat však neumí lidé se sluchovým postižením automaticky. Podle Strnadové (2001) je to často nepohodlný, velmi pracný, a někdy málo spolehlivý způsob vnímání mluvené řeči. Krahulcová (2002) uvádí, že základem úspěšného odezírání je především schopnost pochopit předem myšlenkový obsah odezíraného mluveného projevu, tedy předvídat, o čem bude mluvčí mluvit (například z kontextu, z výrazu obličej, ze znalosti tématu, ze znalosti tématu hovoru předem). Odezírání je ovlivněno vnějšími podmínkami, mírou potřeby se dorozumět a úrovní získané dovednosti odezírání.

Úspěšnost odezírání ovlivňuje řada faktorů, jako je např. zdravotní a psychický stav odezírajícího. Odezírající osoba musí mít dostatek sociálních zkušeností (např. co se v takové situaci říká) a neustále anticipovat, protože i při velkých vlohách asi polovinu řečeného v běžném hovoru nelze odezřít (nelze odezírat slova, která nemá dotyčný člověk ve slovní zásobě, intonaci atd.). Nelze úspěšně odezírat ve skupinovém hovoru a je třeba také vědět, že s prodlužující se dobou mluvy klesá pozornost odezírajícího. Říčan a Krejčířová (1997) dále upozorňují, že nelze odezírat to, co není v pojmové výbavě odezírajícího člověka.

1.3 Specifika komunity neslyšících

Společnost neslyšících

Společenství neslyšících je pojeno velmi silným pocitem sounáležitosti. Spojují je podobné zkušenosti se slyšící společností, platí zde vlastní hodnotová měřítko, společenské zvyklosti i komunikační pravidla. Mezi neslyšícími panuje vůči

slyšícím a obzvláště vůči těm, kteří neumějí znakový jazyk, obecně nedůvěra právě díky komunikační bariéře a tomu, že nemůžou slyšet, o čem se "za jejich zády" baví. Neslyšící nechápou ironii slyšících, která je obvykle vyjadřována intonací hlasu, kterou nemohou vnímat, a navíc znamená záměrný protiklad toho, co mělo být řečeno, čemuž dobře neslyšící nerozumí. Mají ale vlastní obdobu ironie ve znakovém jazyce a svůj způsob humoru. Neslyšící se rádi schází, jelikož mizí komunikační bariéry a oni si mohou bez potíží sdělovat své zkušenosti, zážitky a vyměňovat si informace. K tomu slouží například kluby neslyšících po celé republice, které pořádají různé kulturní a společenské akce, akce pro děti i seniory, výlety, plesy a další aktivity, které mají dlouholetou tradici.

Neslyšící se rádi baví stejně jako slyšící a také rádi tancují. Vnímají vibrace a záchvěvy lépe než slyšící, kteří doprovodným efektům nevěnují takovou pozornost. Nevnímají hudbu, ale především nárazy rytmu, proto musí být zvuk o něco výraznější. Neslyšící se také rádi scházejí na sportovních událostech. Samozřejmý je větší počet tělesných dotyků, což mohou slyšící lidé vnímat jako narušení osobní zóny (Langer, 2008). Upozornění dotykem ruky (poklepáním) je zcela běžné pro upoutání pozornosti k zahájení komunikace. Přijatelné je však jen poklepání na rameno, ruku nebo nohu. Nevhodné jsou dotyky na zádech, protože se dotyčný může i leknout. Další možností, jak upoutat pozornost, je energické mávnutí v zorném poli neslyšícího, nebo požádání osoby v blízkosti neslyšícího, aby upozornila neslyšícího na člověka, který s ním chce navázat kontakt. Nutné pro komunikaci je neustálé udržování zrakového kontaktu, jeho přerušování znamená konec komunikační situace. Mezi typické projevy neslyšících patří specifický způsob „potlesku“, který se vyjadřuje zvednutýma rukama nad hlavu s kmitajícími se dlaněmi a prsty. Běžné jsou dále v každodenních situacích vizuální a vibrační signály, které upozorňují neslyšícího na existenci zvuku (např. světelný zvonek u dveří, vibrační budík, zatřepání do desky stolu jako přání dobré chuti před jídlem apod.).

Díky moderním technologiím se zlepšuje komunikace mezi neslyšícími i na větší vzdálenost, což bylo dříve možné jen pomocí faxu. V současné době je mnohem snadnější komunikace mezi samotnými neslyšícími navzájem i mezi neslyšícími a slyšícím světem díky Centru zprostředkování tlumočnicků, on-line tlumočení, policejním sms linkám pro nouzové hlášení, znakujičímú personálu nemocnic a různým centřum

apod. Velkým skokem v usnadnění komunikace je zasílání sms, využívání přímé internetové komunikace pomocí e-mailů, přes MSN, ICQ, chat nebo v posledních letech přes oblíbenou sociální síť Facebook. Neslyšící si internetovou komunikaci velmi oblíbili i přesto, že jsou nuceni používat mnohem více psanou formu mluveného jazyka. V poslední době stoupá také obliba komunikace přímo ve znakovém jazyce přes počítačovou webkameru připojenou k internetu (např. přes Skype). Faxy, které byly jediným komunikačním prostředkem, se dnes již téměř nepoužívají. V současné době je neslyšícímu člověku díky mobilním telefonům a internetu dostupný takřka celý svět. Tento trend však v posledních letech výrazně nepříznivě ovlivnil míru sdružování neslyšících. Z důvodu neustálého snižování finančních prostředků poskytovaných organizacím pro osoby se sluchovým postižením také dochází k omezení aktivit v klubech pro neslyšící, schází se v nich v hojně míře spíše starší generace.

Kulturní a jazyková menšina "Neslyšících"

Neslyšící se liší od slyšící veřejnosti v mnohém. Mají svůj jazyk, společenské zvyklosti, kulturu, která je založena zejména na vizuálním vnímání, odlišný humor, historii, pravidla chování i problémy související se světem slyšících. V posledních letech se u některých neslyšících objevila tendence, která sem přišla z USA a která podnítila zvyšující se národní hrdost neslyšících ke své komunitě. V České republice jde většinou o zástupce mladé generace neslyšících, kteří se cítí být hrdí na svou příslušnost ke komunitě Neslyšících a v žádném případě by neměnili svou situaci, cítí se být spokojeni a šťastni právě tím, že jsou Neslyšícími.

Pro slyšícího člověka neznalého souvislostí a okolností jsou postoje a názory v některých směrech téměř extrémní. Tito neslyšící většinou nesouhlasí s kochleárními implantáty nebo právo na ně přiznávají pouze ohluchlým osobám.

Tento postoj nejlépe vystihuje přímo názor jedné mladé neslyšící ženy (28 let), která uvedla: *„Kdyby se mi narodilo neslyšící dítě, kochleární implantát bych mu nedávala. Mám neslyšící rodiče, jsem neslyšící, moje sestra je také neslyšící. Žijeme si dobře a nic nám nechybí, nevidím důvod to u svých dětí měnit. Všeobecný přehled mám*

hlavně díky rodičům, ne škole. Myslím si, že když dítě vychováváme dobře, dáme mu maximum informací, mělo by mít přehled nezávisle na škole.“²

Poněkud jiné argumenty, ale v komunitě také dosti běžné, vyjadřuje názor neslyšícího muže (40 let): „*Mám dva syny, jeden je těžce nedoslýchavý a druhý neslyšící. Kochleární implantát pro ně odmítám. Je to nepřírozené, proti přírodě. Ano, léčit nemoci je důležité. Ale být neslyšící přece není nemoc! Připadalo by mi, že se jako rodič stydím za to, že mám neslyšící dítě a chci ho předělat tak, aby slyšelo. Mám silný pocit příslušnosti k Neslyšícím. Kdybych měl já nebo moji synové implantát, už bych tento pocit neměl. Co to vůbec je? Rodiče chtějí změnit své dítě, předělat je na slyšícího člověka, vzdálit je od znakové řeči... A doktoři chtějí jen vydělávat peníze.“³ Z tohoto názoru je možné vyčíst přirozeně i mnoho témat, která budou blíže rozebírána v dalších kapitolách (např. přijetí vlastního dítěte takového jaké je, pocit sebedůvěry, rozhodnutí rodičů o komunikačním prostředku u neslyšících dětí apod.)*

Je běžné, že někteří z Neslyšících nepoužívají ani sluchadla. Mají na svou obhajobu pochopitelné argumenty a jsou spokojení a vyrovnaní. Vnímají se jako ucelená národnostní menšina, která má svůj jazyk, kulturu, historii a podobné osudy a zkušenosti svých členů. Napsali také vlastní testament.

Tato komunita neslyšících, která se sama označuje s velkým písmenem (Neslyšící), se snaží o podporu svých členů, jejich práv a šíří informace o svém jazyce a kultuře mezi samotnými neslyšícími. Potřebují tyto informace, aby se mohli svobodně rozhodnout, zda se stanou členy komunity či ne. Červinková-Houšková (2004) upozorňuje, že komunitní centra jsou pro Neslyšící jedněmi z mála míst, kde poznají, co je to bezproblémová a plnohodnotná komunikace, ale i rovnocenné partnerství. Neslyšící děti a mladí lidé zde objevují své identifikační vzory - modely úspěšného "Neslyšícího" člověka. Návštěvy center komunity neslyšících a jejich akcí jsou nedílnou součástí jejich života. Nachází zde svou sebeúctu a sebedůvěru. Automatické používání norem této kultury - specifické způsoby tělesných kontaktů, jiný styl humoru, podobné

² viz Anketa uveřejněná v Info-Zpravodaji na téma Kdybyste měl/a neslyšící dítě, uvažoval/a byste u něj o kochleárním implantátu?, 2/2009 , s. 12-13

³ viz Anketa uveřejněná v Info-Zpravodaji na téma Kdybyste měl/a neslyšící dítě, uvažoval/a byste u něj o kochleárním implantátu?, 2/2009 , s. 12-13

životní zkušenosti (zvláště ty špatné, které mají se slyšící společností) - to vše stmeluje toto společenství lidí tak pevně, jako sounáležitost se svým národem i v případě etnických minorit. Někteří především starší neslyšící si "vystačí" jen se znalostí znakového jazyka celý svůj život a jejich nedostatečná znalost českého jazyka není překážkou ve spokojeném a naplněném životě.

Neexistuje žádné přímé organizované seskupení, orgán, který by zastřešoval jejich ideje, názory a postoje. Často se jádro komunity sdružuje okolo mladých organizací zabývajících se výukou znakového jazyka (např. Pevnost – České centrum znakového jazyka, Bezhran – Hradecké centrum českého znakového jazyka, Trojrozměr – Brněnské centrum českého znakového jazyka apod.), protože jsou výjimečné právě tím, že jsou založeny a řízeny silnými osobnostmi Neslyšících a svým vzorem inspirují a ovlivňují ostatní. Tyto organizace jsou specifické také tím, že zde znakový jazyk vyučují výhradně proškolení neslyšící lektori. Některé názory této komunity jsou pouze úsudkem jednotlivců, s jinými se ztotožňuje většina. Silný je názor proti vnímání této skupiny ze strany veřejnosti jako "zdravotně postižení". Chtějí být vnímáni jako kulturní a jazyková menšina a zakotvit to i v zákonech České republiky. To by však připravilo všechny i o určité sociální výhody, s čímž jiní neslyšící nesouhlasí. Někteří neslyšící si dokonce přejí, aby jejich dítě po narození bylo také neslyšící, a to především s odůvodněním lepší komunikace v rodině.

K souvislosti s čtenářstvím nutno podotknout, že velká většina neslyšících, která tuto změnu v chápání komunity iniciovala, má vysokoškolské nebo středoškolské vzdělání a je si vědoma své identity, ale i nutnosti znát zároveň český jazyk a být schopna se dorozumět se slyšící veřejností. Existují ale i tací neslyšící, kteří se o komunitě, o identitě k ní a o jejich tendencích dozvěděli spíše zprostředkovaně a informace mají zkreslené, nebo si o této problematice povrchně přečetli jen několik článků v časopisech pro osoby se sluchovým postižením a rovnou se s některými myšlenkami identifikovali. U takových osob hrozí zkreslení základních informací a může se stát, že hlavní myšlenku hrdosti na znakový jazyk zamění za myšlenku nulové potřeby se vzdělávat v českém jazyce a literatuře, jelikož znakový jazyk je plnohodnotný a dostačující k dorozumívání. Znalost českého jazyka natož literatury "přece" není v dnešní době technologické vyspělosti nutná. Snaha podobně smýšlejícího rodiče, který zdůrazňuje svému dítěti samostatnost a "nezávislost na slyšících", vytváří

nemotivující prostředí a prakticky znemožňuje nebo výrazně znesnadňuje jeho přístup k literatuře a ke čtenářství jako takovému.

Nutno dodat, že do doby, než se objevily výše popsané tendence, byli neslyšící příliš stranou veškerého dění, které se jich týkalo, a často lehce manipulovatelní. Nová tendence razí teorii být samostatným, nezávislým, schopným jedincem, který se i přes svou sluchovou "odlišnost" dokáže v životě prosadit a snaží se dosáhnout svých velkých cílů jako všichni ostatní. Vysuček (2011) upozorňuje i v dnešní době na situaci, která není zcela ideální, protože se domnívá, že mladší neslyšící stále nemají dost odvahy vzepřít se slyšícím lidem, kteří chtějí rozhodovat o jejich životech. Dříve byli neslyšící odkázáni na pomoc úřadů, lékařů, sociálních pracovníků, jednalo se s nimi jako s méněcennými, intelektově slabšími. V minulosti byli neslyšící lidé utlačováni, slyšící se je neustále snažili "změnit" na slyšící. Považovali je za mentálně postižené, zakazovali jim vzdělávání, posmívali se jejich jazyku, neuznávali je a považovali je za nahodilou směsici gest a posunků. To zanechalo následky na chování neslyšících. Chyběla jim sebedůvěra, báli se zeptat, odporovat či vyjádřit svůj názor. Starší neslyšící ještě i dnes mnohdy věří tomu, že slyšící člověk má více informací, větší rozhled a díky tomu musí mít zákonitě ve všem pravdu. Tak byli dříve neslyšící vychovávaní, nechávali s sebou manipulovat a zneužívat a veřejnost si udržovala své nepravdivé předsudky. Nová generace neslyšících ví, jaká má práva a povinnosti, jaké jsou hranice možností a bariéry, které před nimi stojí. Je velmi důležité, aby se tato tendence nyní mezi neslyšícími uplatnila a aby vyrůstali jedinci silní, zkušení, sebevědomí a vzdělaní.

Kultura neslyšících je bohatá. Asi nejvíce je pozornost věnována divadelní aktivitě, u nás zastoupené především spolkem Divadlo Neslyším. Další kulturní oblastí neslyšících je pantomima, dlouholetou tradici mají např. Nepanto nebo Pantomima System International. Oblíbené jsou také kulturní akce s tlumočenými písněmi do znakového jazyka, které stmelují slyšící a neslyšící "světy" (např. Tříkrálový benefiční koncert, Mluvící ruce) nebo storytellingové akce ve znakovém jazyce (Příběhy z rukávu, Trojvtip a další). Každoročně se po celém světě konají festivaly zaměřené na kulturu neslyšících. Ve Francii je to kulturní festival Clin d'Oeil (v Remeši), v USA je obdobou festival Deaf Way (ve Washingtonu), v Anglii je zajímavé navštívit filmový festival (ve Wolverhamptonu), na Slovensku Festival kultury neslyšících (v Nitře) a mnoho dalších. Všechny festivaly nabízejí pestrou přehlídku současné tvorby

neslyšících ve všech oblastech umění - výtvarném umění, sochařství, divadlu, tanci, pantomimě, pohádkách, humoru, poezii, hudbě, řemeslných dílnách a fotografii. Do kultury neslyšících je třeba zahrnout i umělce vynikající ve ztvárnění poezie ve znakovém jazyce (nejde však o překlad poezie z mluveného jazyka)⁴. Hojně navštěvovanými akcemi jsou plesy, které každoročně pořádají střední školy pro sluchově postižené, ale také organizace zaměřené na občany se sluchovým postižením občany (Květinový ples neslyšících, Společenský ples ČUN, Ples Pevnosti a další).

Znakový jazyk reaguje na změněné potřeby neslyšících a je dokonale postižitelný zrakem. Znakový jazyk prošel historickým vývojem a má všechny rysy přirozeného jazyka. Vznikají v něm divadelní představení, povídky, poezie či vtipy, které jsou často založeny na jazykových hříčkách. Znakový jazyk tvoří jádro kultury neslyšících. Ne všichni neslyšící se narodili do rodin, kde se komunikuje znakovým jazykem, a pro mnohé z nich má jeho absence ve výchově a vzdělávání citelné následky.

Televize a internet pro neslyšící

Často je vyzdvihován negativní vliv sledování televize či internetu na čtení a čtenářskou gramotnost obecně. U neslyšících je však situace jiná. Jejich způsob vnímání vyžaduje vizuální podněty a přísun informací touto cestou. Stále zapnutá televize – tedy přenos obrazu je také nedílnou součástí života neslyšících, patří do jejich stylu života a kultury. Nejen pro neslyšící děti, ale i pro neslyšící dospělé je to zdroj vizuálních informací, které mají velký vliv, ať už pozitivní či negativní, na postoje, rozhodování i intelektuální rozvoj osobnosti.

Otázkou zůstává, do jaké míry je každý neslyšící člověk schopen odhalit často zkreslující mediální taktiky a postupy a do jaké míry to tedy negativně ovlivňuje jejich pohled na svět a jeho souvislosti. V souvislosti s četbou je všeobecně známo, že čím více dítě tráví čas u televize, tím méně ho tráví u knihy. U neslyšících je však třeba také vyzdvihnout, že mnohdy může právě televizní seriál či film sloužit jako motivační prostředek, který vzbudí zájem o knihu. Kniha, která je pro neslyšící dítě příliš jazykově

⁴ Více viz kapitola Specifika přístupu k poezii

složitá, je pro ně nedostupná. Pokud však předem z televize zná základní dějovou linii (zde je paradoxně výhodou právě to, že televizní adaptace často natolik zkreslují či zjednodušují děj, že jde opravdu pouze o zachytnou základní dějovou linii) může to dítěti pomoci se v textu knihy orientovat, porozumět významům některých neznámých slov a slovních spojení, vytušit význam některých frazeologismů či porozumět jednotlivým časoprostorovým a mezilidským vztahům, které se v ději vyskytnou. Dalo by se namítnout, že v tuto chvíli ztratí pro dítě text na atraktivitě, pokud již text předem zná. V knihách, tedy v původních literárních textech, však bývá mnohem více vedlejších postav, vedlejších dějových zvrátů, konfliktů či zápletek než v televizních či filmových adaptacích. Je tedy stále mnoho, co může dítěti originál nabídnout, čím ho může vtáhnout či pohltnout. Nelze samozřejmě říci, že má i pro neslyšící děti film či televize pouze pozitivní přínos. U malých dětí filmy či televizní ztvárnění ubírají na tajemnosti, ochuzují dítě o fantazijní hry, předkládají dítěti hotovou podobu jednotlivých postav děje místo toho, aby si dítě mohlo barvitě pohrát se svými představami a sny. Je důležitou rolí rodičů, aby určili, do jaké míry televize opravdu zůstane jen můstkem ke knize a aby ji zcela neodsunula ze zorného pole dítěte.

U dětí obecně vzniká riziko nekontrolované sledovanosti televize. V neslyšících rodinách, kde se udržuje zvyk zapnuté televize celodenně, hrozí mnohem více než u slyšících dětí riziko toho, že dítě sleduje v televizi téměř vše a tedy většinu toho, co pro jeho věk ani poznávací schopnosti není vhodné, čemu nerozumí a nedokáže se s tím vyrovnat. Při častém sledování televize může docházet k tomu, že dítě vnímá pohyb na obrazovce pasivně a zvyká si aktivně neprožívat to, co vidí (Smetáček, 1973).

Není až tak důležité, zda televizní vysílání je opatřeno skrytými či běžnými titulky, i obraz je pro neslyšící důležitý, přestože obsah sdělení si neslyšící často pouze domýšlí. Pro neslyšící se stává televize důležitým zdrojem zprostředkování symbolických obsahů, modelových situací a fungování ve společnosti a vztazích mezi lidmi. Stejně tak jako je slyšící člověk stále formován každodenními situacemi, které samovolně odposlouchá v dopravních prostředcích, na ulici či z rádia, je pro neslyšící podstatným zdrojem informací televize.

Internet nabízí také velmi důležité a rozmanité informace. Neslyšící člověk se již nemusí cítit odkázaný na cizí pomoc či radu, zvládne mnoho věcí najít, zajistit a

domluvit přes internet sám. Internet nabízí možnost rychlého vysvětlení významu u slov nejasných či složitých verbální nebo i znakovou formou, nabízí možnost zobrazení obrázků, které lze pro snadnější porozumění ke každému pojmu přiřadit. Neslyšící se tak přirozenou touhou po informacích zdokonalují ve čtení s porozuměním. Stoupá i obliba chatu, kde u neslyšících padají zábrany a stud a kde se nemusí bát napsat, co si myslí bez ohledu na formu českého jazyka, která nebývá dokonalá a mnohdy se tak používání nesprávných tvarů a spojení dále šíří a upevňuje. Tento fakt je ale velkým přínosem pro budování sebedůvěry u neslyšících a jejich vědomí, že dokáží fungovat plnohodnotně ve slyšícím světě, mají možnost se samostatně zapojovat do společenského dění a že mají právo volby i vzdělání. Negativem internetu je na druhou stranu určité odcizení členů komunity Neslyšících, kteří se dříve často a rádi scházeli ve svých klubech. V současné době sms, e-mailové komunikace, chatu a možností videohovorů ve znakovém jazyce pomocí webkamer se tradiční soudržnost této komunity částečně vytrácí, u zástupců mladší generace je to možné sledovat výrazněji.

1.4 Neslyšící ve světě slyšících

Problém dorozumění je v posledních letech velice aktuální téma. Z celosvětového hlediska je asi nejpalčivějším problémem dorozumění mezi kulturami, odlišnými náboženstvími či státními velmocemi s protichůdnými zájmy. Neméně vážný je ale i problém dorozumění člověka s přírodou. Otázkou zůstává, jak moc je věnována pozornost dorozumění člověka se sebou samým nebo alespoň dorozumění člověka se svým okolím, s lidmi, kteří žijí v nejbližším nebo i vzdálenějším okolí, dorozumění mezi generacemi, mezi partnery. Dorozumění v tom nejhlubším slova smyslu, dorozumění ne z hlediska jazyka, ale dorozumění z hlediska kultury, myšlení a přijetí této jinakosti (např. kulturní či jazykové menšiny v okolí), dorozumění, kde poznáme oba dva partnery této komunikace, nás nevyjímáje. Kolem nás je mnoho kulturních a jazykových menšin, které vnímáme výrazně díky jejich jazyku, barvě kůže či jinému odlišujícímu znaku (oblečení, vystupování, ...). Jsou však i takové menšiny, které možná každý den míváme bez toho, že bychom o nich věděli a vůbec si jich povšimli. Mají svůj jazyk, svou kulturu, odlišné hodnoty a tradice, přesto se od nás liší pouze v jediné věci, nevnímají svět sluchem, ale především zrakem. Narodili se v naší zemi,

tak jako my, přesto zůstanou celý život v této "své" zemi cizinci. Nikdy zcela nezapadnou, od většiny je na první pohled odliší především specifický zvuk jejich hlasu a způsob komunikace.

K tomu, aby mohlo dojít mezi skupinou neslyšících a většinovou společností slyšících k dorozumění, musí nejdříve proběhnout nějaká komunikace nebo alespoň snaha o ni. Takový rozhovor neprobíhá vždy ideálně, z neznalosti obou stran nemá ideální podmínky ani prostředky. Slyšící na neslyšící zesilují hlas, začínají nervózně gestikulovat nebo berou do ruky tužku a papír. Pokud však neslyšící jedinec prostě neslyší, nepomůže zesílení hlasitosti, pokud jsou nervózní gesta zmatená a vytvořená náhle pouze z nutnosti situace, jsou často nesrozumitelná, a pokud dojde k pokusu řešit problémy písemnou formou českého jazyka, který neslyšící neovládá, je komunikace v koncích dříve než nějaká začala. Gadamer (1999) uvádí, že na rozumění je nutné se dívat jako na odstraňování nedorozumění, tedy na přemostění cizoty mezi já a ty. Jelikož je dle něj srozumění původnější než nedorozumění, vrací se rozumění vždy znovu zpátky do obnoveného srozumění. Měli bychom tedy vnímat z dlouhodobého hlediska současné nedorozumění mezi slyšícím a neslyšícím světem pouze jako stav dočasný, který nám umožňuje nalézt tu správnou cestu, aby se znovu vrátil stav předcházející - tedy porozumění.

Skutečnost mluvení dle Gadamera (1999) spočívá v rozhovoru. K tomu, aby se rozhovor uskutečnil, musí být minimálně dva, kteří se snaží komunikovat. Zda dojde k "naplněnému rozhovoru" či nikoliv, záleží také na tom, jaká vládne atmosféra, zda je rozhovor vedený v dobrém či zlém duchu či zda se jedná o sdělování a "*proudící výměnu mezi já a ty*" (Gadamer, 1999, s. 27). Když se rozhovor podaří, zcela nás pohltí a dále na něj myslíme. Ve většině případů rozhovoru mezi slyšícím a neslyšícím, i když se rozhovor nepodaří, jsou jím zcela jistě obě strany pohlcené, plně zaujaté a dále na něj myslí, bohužel v negativním slova smyslu, což odrazuje obě strany od další vzájemné komunikace. Gadamer (1999) upozorňuje na to, že mluvit spolu neznamená primárně se v řeči vzájemně míjet, což se však v případě neslyšících děje ve většině případů. Když spolu mluvíme, budujeme společný pohled na to, o čem mluvíme. V rozhovoru se neprosazuje mínění jednoho proti druhému, k čemuž má však slyšící většina neustále tendence z hlediska nadřazenosti a své důležitosti. Autor zdůrazňuje, že rozhovor proměňuje oba. U podařeného rozhovoru nelze znovu upadnout do nesouhlasu, který ho

podnítil. Slyšící a neslyšící jsou často účastníky nepodařených rozhovorů, ať už na úrovni osobních setkání či vystupování organizací hájící práva této komunity. Nejde o jazykovou bariéru, ale je zde zcela narušeno základní porozumění na bázi člověka, na přístupu k němu. V čem se ale liší cizí jazyk mluvený a tedy i přístup k jeho zástupci a jazyk znakový a přístup k jeho zástupci? Proč je i nedorozumění jiného rázu?

Čechová (2000) vysvětluje nedorozumění jako mylné, posunuté chápání komunikátu nebo jeho části. Pokud má příjemce nižší zkušenostní fond, než u něj předpokládá mluvčí, je průvodcem nedorozumění příjemce. Pokud se například vyjadřuje autor projevu nepřiměřeně, nebo neodhadne zkušenostní fond adresáta, je průvodcem nedorozumění autor. V komunikaci slyšících a neslyšících často dochází k oběma formám, málokdy dojde hned napoprvé k dorozumění, a bez ohledu na fakt, že v současné době má i slyšící mluvčí mnohdy problém zformulovat i jednoduché sdělení smysluplně.

Gadamer (1999) poukazuje na to, že vyslovené nemá nikdy svoji pravdu v sobě samém, nýbrž „*odkazuje dozadu i dopředu na nevyslovené*“. Teprve když jsme s řečeným spolu porozuměli tomuto neřečenému, je výpověď srozumitelná. A to je u neslyšících základní problém. Neslyšící nejen někdy nerozumí z důvodu nedostatečných jazykových kompetencí v českém jazyce ani tomu řečenému, ale pokud ano, v naprosté většině nerozumí tomu neřečenému. Není to tím, že by byli hloupí a „neviděli“ dopředu ani dozadu na nevyslovené, ale vyrůstali v kultuře vizuálního světa, jsou ovlivněni jinými tradicemi, jinou dějinností. Tento přenos nelze srovnávat s rozdílem žádných dvou mluvených jazyků.

Představme si, že vyrůstáme obklopeni jedním naším přirozeným jazykem, ale bohužel jím můžeme komunikovat jen s těmi nejbližšími a uzavřenou malou skupinou lidí. S ostatním světem většinou komunikujeme prostřednictvím tlumočnicka, psaného cizího jazyka (češtiny) nebo pomocí jeho odezírání. Jazyka, který nám není vlastní a přirozený a nerozumíme mu v plné míře. Dochází tedy vždy ke zkreslení informací, ať už je tlumočnick i naše čeština sebelepší. Jak správně Gadamer (1999) upozorňuje, je vždy překlad z jiného jazyka velice těžký. Je to nápodoba originálu, zobrazuje se však do jedné plochy, jeho překlad nemá žádný prostor. Chybí mu třetí rozměr, ve kterém byl originál, původní myšlenka vybudována. Autor podotýká, že žádný překlad nemůže

nahradit originál. Stejný problém však může vznikat u textů, překladů textů, ale také u jejich adaptací a upravených verzí.

Jak mohou naplno neslyšící fungovat v rozhovorech s druhou stranou slyšících, pokud jsou ochuzeni o rozměr nevyřčeného, které nelze naplno převést? Není to chyba jazyka, znakový jazyk je rovnoprávným partnerem jakéhokoliv mluveného jazyka, není to chyba překladatele. Smysl řečeného, tedy ten nekonečný prostor, je nejvýraznější v původní promluvě, i jen v pouhém opakování uniká. Uvědomme si však, že tlumočnicka potřebuje neslyšící téměř vždy, když jedná se slyšící stranou, tlumočení zcela prostupuje jeho život. Tlumočnicka využívá na důležitá rozhodnutí svého života, jako je například svatba, žádost o zaměstnání apod., ale i na zcela intimní situace (např. porod, vyšetření u lékaře, návštěva psychologa). Naplno mu tedy důvěřuje, spoléhá se na to, že informace, které zprostředkovaně dostává, jsou plnohodnotné a ne jen odrazem skutečného.

Překladatel by se podle Gadamera (1999) měl pokusit nastavit se do smyslu sdělení a přeložit jej ve směru svého vlastního mluvení, musí se znovu stát tím, kdo mluví, vydobýt si v sobě nekonečný prostor mluvení, odpovídající řečenému v cizím jazyce. To znamená naplno prožít, procítit a porozumět tomu, co je v původní promluvě řečeno. Už i jen malé nedorozumění tlumočnicka může zcela posunout směr porozumění neslyšícího příjemce. To bohužel nastartuje celou řadu na sebe navazujících překážek, které s dlouhotrvajícím dopadem ovlivňuje další dorozumění neslyšících se slyšícími. Nejzřetelněji je to znát u přímého rozhovoru, který se v komunitním tlumočení vyskytuje nejčastěji. Tlumočnick, který bez proniknutí k hloubce myšlenky předává jen význam vyslovených slov a vět z jednoho jazyka do druhého, zkresluje rozhovor až do nesrozumitelnosti. To, co musí předat, není řečené v autentickém a doslovném znění, ale spíše v širokém záměru řečníka, v tom, co ten druhý chtěl říci a řekl, přestože mnoho nechal nevyřčené. I výpověď tlumočnicka musí vytvořit prostor, který má svou vnitřní nekonečnost. Protože jen tak může dojít k dorozumění v pravém slova smyslu.

Konečná (2002) také upozorňuje, že každé rozumění je podmíněno určitou motivací nebo předsudky. Gadamer (in Konečná, 2002) nechápe předsudky v negativním smyslu, ale považuje je přímo za transcendentální podmínky rozumění. Jsou jakýmsi odrazovým bodem pro naše další poznávání a teprve později je můžeme

hodnotit jako správné či mylné. Uvádí, že je chybou pokoušet se jich zbavit nebo je zkusit "zaretušovat". Předsudek je schopností rozumění každého z nás, která je předstrukturována životním příběhem a naší dějinností. Dějiny nás ovlivňují v našem hodnocení, získávání poznatků a utváření kritických postojů. Konečná (2002) vysvětluje, že zbavení se předsudků Gadamer (in Konečná, 2002) považuje za zřeknutí se sebe samých, naší dějinnosti a rámce našeho poznávání i naší skutečnosti. Tou je tradice, která nás může omezovat nebo předurčovat, je však naším životním prostorem. Domnívá se, že pokud se pokusíme tradici vyhnout, vytvoříme nevědomky jinou, podobnou. Je přesvědčen, že bez tradice bychom nemohli postupovat a dál rozvíjet náš pohled na svět. Pomocí tradice můžeme lépe porozumět lidem žijícím v jiné tradici a všemu neznámému vůbec.

Svou roli v problému dorozumívání neslyšících se slyšícími hraje samozřejmě přístup slyšících, jejich předsudky a postoje, stejně tak jako vystupování neslyšících. Děti potřebují pro rozvoj myšlení především nějaký jazykový základ, jelikož mateřská řeč je pro každého člověka způsobem myšlení a rozumění světu. Vysuček (2010) klade důraz na znakový jazyk a na jeho přínos pro všechny neslyšící děti, ať už z rodin slyšících nebo neslyšících. Dítě neslyší, chybí mu sluch, ale vidí, vnímá tedy svět vizuálně. Má tedy možnost používat vizuální jazyk. Komunikace mezi rodiči a dětmi musí být funkční, aby úspěšně nastartovala proces myšlení. Pro slyšící rodiče je často důležité především to, aby dítě umělo mluvit, vyslovovat hlásky, které dávají smysl a tvoří slova, věty, výpovědi. Dávají však smysl samotnému dítěti? Dítě slovům, které po nácvičku vyslovuje, nerozumí, nemá sluchovou zpětnou vazbu, nemůže v tomto jazyce myslet, utvářet si pojmy, rozumět a pojímat tímto jazykem svět okolo.

Vyrůstáme, učíme se vyznat ve světě, učíme se znát lidi, vztahy mezi nimi, a také sebe samé. Je to tím, jak se učíme mluvit. Gadamer (1999) nepovažuje samotnou řeč za nástroj či prostředek, upozorňuje na to, že se nikdy neocítáme jako vědomí vůči světu tak, že bychom v nějakém stavu, kdy ještě nemáme řeč, sahali po nástroji dorozumění. Je přesvědčen, že v každém vědění o sobě samých a v každém vědění o světě, jsme vždy už obklopeni řečí, která je naše vlastní. Ano běžně a za normálních okolností tomu tak je. Gadamer (1999) ale vysvětluje, že učit se mluvit neznamená být uváděn do užívání už hotového nástroje označováním nám důvěrně známého světa, ale získávat důvěrnou známost světa i toho, jak se s ním setkáváme. To však funguje

v ideálním případě, kdy dítě vyrůstá obklopeno jazykem, který přijímá a kterému rozumí. Již Aristoteles (1962) podotýká, že učení se mluvení není vlastně učení se řeči jako takové, ale učení se myšlení, tedy získávání obecných pojmů. Už to, že je člověk schopen si pamatovat něco, co už tu bylo, něco, co už dříve rozpoznal, že je to totéž. Toto abstraktní myšlení umožňuje člověku třídění přicházejících vjemů, přijímat a kategorizovat zkušenosti a poté zpřístupňuje schopnost generalizace, u neslyšících je však znatelná jeho absence.

Kde je tedy cesta k dorozumění mezi slyšícím a neslyšícím? Český jazyk je velkou bariérou ať v mluveném či psaném projevu, o tom není pochyb. Lidé si však vždy bez ohledu na jazyk našli k sobě cestu. Jak uvádí Konečná (2002), Gadamerovo zdůrazňování otevřenosti nejen vůči našim partnerům v dialogu, ale také vůči našim vlastním předsudkům, znamená výzvu k zamyšlení nad naším vlastním přístupováním ke světu, k našemu okolí, k našim blízkým i k nám samotným. Každý text či partner v dialogu nás má oslovit tak, abychom změnili sebe sama. Jde tedy jen o to zanechat pochyb, opustit strach a nedůvěru, přestat se zabírat svojí důležitostí a vykročit vstříc rozmluvě, kde nebude důležité "o čem" a "jak", ale která bude důležitá sama pro sebe a pro šíři a hloubku prostoru, který pro nás vytvoří.

1.5 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Dnešní doba nabízí žákům a studentům se sluchovým postižením mnoho podob vzdělávání, a může tak uspokojit individuální potřeby většiny z nich. Jejich potřeby se odvíjejí od stylu života, který jim zvolili rodiče, v jaké společnosti se pohybují a jakým směrem se bude odvíjet jejich životní cesta. Většina škol vzdělávající žáky se sluchovým postižením se dělí podle komunikační strategie, která je na škole používána. Odborníci se většinou shodují na základních třech typech (orální metody, totální komunikace a bilingvní přístup). I u nich však mohou být velké rozdíly v kvalitě výuky, v možnostech, které zde žáci mají, a následně v kvalitě života, která se od zvoleného typu školy, vzdělání a následného pracovního zařazení odvíjí a je na něm závislá. Jelikož se způsob vzdělávání odráží na kvalitě čtení a přístupu ke čtenářství, je níže prostor vyčleněn zběžnému popisu základních typů vzdělávání.

Je důležité si také uvědomit, že vzdělávání žáků se sluchovým postižením se pravděpodobně postupně dotknou a ovlivní inkluzivní trendy, které v blízké době budou přecházet do praxe. Otázkou zůstává, zda tato tendence bude mít na žáky se sluchovým postižením a jejich vývoj pozitivní vliv. Hricová a Klenková (2011) vyzdvihují ve stávajících školách integrační (inkluzivní) trendy, které se projevují především v sociální oblasti. Upozorňují na to, že právě pro žáky neslyšící je vhodnější vzdělávání ve formě speciálního přístupu (tedy ve školách pro sluchově postižené žáky) za využití různých komunikačních forem, jelikož není v silách učitele běžných škol disponovat těmito speciálními jazykovými kompetencemi a znát všechny podpůrné prostředky pro tyto žáky. Domnívají se, že by v těchto školách měli být nadále vzděláváni i žáci s lehčím sluchovým postižením, jelikož právě přítomnost těchto jedinců umožňuje sociální integraci, učí žáky navzájem vnímat jako sobě rovné, učí je vzájemnou komunikaci a je „jakýmsi pomyslným mostem“ mezi slyšícími a neslyšícími. Potměšil (2007) shrnuje, že žák se sluchovým postižením, který primárně používá ve své komunikaci znakový jazyk a cítí se být součástí komunity Neslyšících, nemá v současném školském systému potřebné podmínky pro svoji integraci zajištěny.

Hricová a Klenková (2011) dále uvádějí, že v základních školách pro sluchově postižené dochází v současné době k nárůstu žáků s jiným typem postižení (například žáků s řečovými vadami, s poruchou aktivity a pozornosti, s lehkou mentální retardací, s autistickými rysy, s častou nemocností, se specifickými poruchami učení apod.) a s kombinovanými vadami.

Orální metoda

Orální metoda považuje za svůj nejdůležitější cíl naučit člověka ovládnout mluvenou řeč. Řeč byla v dřívějších dobách považována dokonce za důležitější než vzdělání samotné a tomuto cíli bylo vše podřízeno a "obětováno". Teprve první vyslovená slabika z neslyšícího "udělala člověka" (Hrubý, 1997).

Hlavním cílem orálního přístupu je umožnit dítěti osvojit si mluvenou řeč slyšící většiny jako rodného jazyka, aby bylo schopno ji užívat v rodině, ve škole a běžným způsobem "fungovat" ve slyšícím světě. Posunky, prstová abeceda a dokonce i odezíraní byly u některých ryze orálních přístupů odmítány, protože byly považovány

za nebezpečné pro rozvoj řeči. V dnešní době však převládají orální metody doplňované vizuálně-motorickými znaky slovní podstaty - nejčastěji jde o vizuální prstovou abecedu jednoruční i obouruční, pomocné artikulační znaky, psanou podobu jazyka doplňovanou řečí. Znakový jazyk se u orálního přístupu nepoužívá. "*Dominuje vizualizace mluvené řeči, která umožňuje jednoznačně vidět podstatu výpovědi.*" (Krahulcová, 2002, s. 29). Omezeně je využívána mluvená komunikace doprovázená znaky.

Primárním cílem orálního přístupu je podporovat srozumitelný mluvený jazyk a schopnost mluvenému jazyku porozumět za použití sluchadel a zesilovacích přístrojů. Současně se předpokládá, že neslyšící budou schopni mluvený jazyk využívat jako jazyk myšlení, jako oporu pro rozvíjení gramotnosti a také pro přístup k dalším oblastem vzdělání (Gregory, 2001).

Tento přístup vyhovuje především dětem s lehčí vadou sluchu. Komorná (2008) upozorňuje, že u neslyšících je uplatňování tohoto přístupu problematické, jelikož vzhledem k nepřístupnosti mluveného jazyka sluchovou cestou, není možné, aby si jej osvojili přirozenou cestou. Děti se učí vyvozovat hlásky pomocí speciálních hmatových vjemů a pohybů, učí se tak vyslovovat slova i věty a zároveň se s jazykem seznamují prostřednictvím odezírání, čtení a psaní. Potměšil (2007) uvádí, že orální způsob komunikace s neslyšícími dětmi je i přesto, že je tomuto způsobu výuky věnováno mnoho času a sil a je velmi náročný pro obě strany, velmi neefektivní.

Totální komunikace

Totální komunikace je systémem, který v sobě spojuje všechny dostupné a možné komunikační prostředky (sluchově orální metody, znakový jazyk, prstová abeceda, řeč, čtení a psaní, odezírání, pantomima, ...), a umožňuje tak co nejranější komunikaci. Není samostatnou komunikační ani didaktickou metodou. Jak uvádí Komorná (2008), je totální komunikace spíše filosofií či náhledem na způsob vzdělávání neslyšících dětí. Výběr komunikačních forem je přísně individuální (Krahulcová, 2002). Hlavním přínosem totální komunikace je, že neslyšící člověk je považován za osobnost, kdy již v raném věku je možno rychle rozvíjet jeho řeč v

souladu s potřebami jeho rozvoje. Zdůrazňuje individuální přístup využívající schopnosti každého individua.

Tento otevřený systém, který aktivně souvisí se svým okolím a je určený zpětnou vazbou, představuje součinnost a tím vyšší účinnost jednotlivých komunikačních forem. V procesu totální komunikace je plně respektováno právo neslyšícího na optimální a neomezovaný rozvoj. Totální komunikace znamená použití všech dosud známých metod a prostředků. Pracuje se se všemi komunikačními formami rovnocenně a výběrově, žádná není povinná nebo opomenutelná. Dbá se také na využití zbytků sluchu a na důkladné využívání mluvené (orální) řeči. Využívají se všechny expresivní i receptivní formy komunikace (Krauhlová, 2002). Komorná (2008) upozorňuje na situaci v praxi, kdy často způsob výuky a jazyk, ve kterém je výuka vedena, odráží spíše vyjadřovací schopnosti a možnosti učitele. Často dochází také k tomu, že školy, které uvádějí, že využívají metodu totální komunikace, nemají vzdělávací metodu zcela ujasněnou.

Bilingvální přístup ke vzdělávání

Bilingvismus vychází z bilingvální neboli dvojjazyčné výchovy neslyšících. Bilingvální vzdělávání přiznává národnímu znakovému jazyku zcela rovnoprávný statut s národním jazykem většinové společnosti. Komorná (2008) nazývá tento přístup bilingválně-bikulturní, jelikož vychází z respektování kulturních a jazykových specifik komunity neslyšících. Uvádí, že hlavním cílem programů této výchovy je umožnit neslyšícím dětem maximální osobnostní, sociální a kognitivní rozvoj. Výhodiskem tohoto vzdělávacího proudu je přístup k mateřskému jazyku neslyšících – tedy ke znakovému jazyku, který je dítěti smyslově přístupný a osvojitelný přirozenou cestou, jako k jazyku hlavnímu, primárnímu. Jako druhý jazyk si dítě osvojuje jazyk většinové společnosti, důraz je kladen především na produkci a recepci jeho psané formy. Většina vzdělávacích předmětů se vyučuje ve znakovém jazyce, který funguje jako základ pro jazyk mluvený. Mluvený národní jazyk se žáci učí v samostatných hodinách jako jazyk druhý (cizí). Žáci musí umět překládat z mluveného do znakového jazyka a naopak (Hrubý, 1997). Bilingvální metoda vychází z předpokladu, že se neslyšící budou

pohybovat v obou "světech" - neslyšících i slyšících, a v obou by měli být schopni se domluvit na co nejvyšší kulturní úrovni.

Předpokladem je vystavení dítěte znakovému jazyku v přirozené podobě co nejdříve. Znakový jazyk i jazyk mluvený by měly být během celé výuky užívány kvalifikovaně a na vysoké úrovni. Důraz je kladen na vzájemné vztahy znakového a mluveného jazyka a na přesuny dovedností z jednoho jazyka do druhého. Výuka se opírá o zvládnutí a užívání znakového jazyka. Prioritou je přitom rozvoj gramotnosti. Jsou stanoveny jasné hranice mezi oběma jazyky, aby nedošlo k "utlačování" znakového jazyka jazykem mluveným. V rozvoji znakového bilingvismu hraje důležitou roli jazykové a kulturní bohatství neslyšících, jehož vazby jsou cíleně a soustavně podporovány (Gregory, 2001). Jak vyzdvihuje Komorná (2008), podílí se dítě na životě komunity neslyšících i na slyšících – je tedy nejen bilingvní, ale i bikulturní.

Vzdělávací programy bilingválního typu mají za cíl dosáhnout rozvoje jazyka a myšlení nezávisle na kvalitách mluvené řeči. Bilingvální metody vytvářejí bezbariérové podmínky komunikace, rozvíjejí poznávací procesy, stimulují čtenářské dovednosti, podporují sociální aktivity a změny ve vzdělávání a využívají netradičních vyučovacích metod. Výuku provádí plně kvalifikovaný neslyšící učitel ve znakovém jazyce a poté slyšící učitel transformuje pochopené poznatky do psané podoby českého jazyka. Uplatňuje se mateřská, přirozená, nedirektivní metoda (Krahulcová, 2002).

2 Specifika čtenářství u neslyšících dětí

2.1 Rozvoj řeči a myšlení u neslyšících v souvislosti s předpoklady ke čtení

Dítě se rodí bez znalostí konkrétního jazyka, ale má vrozenou schopnost nějaký jazyk zvládnout. Zvládne poté takový jazyk, s kterým přijde do bezprostředního kontaktu, nejčastěji tedy jazyk mateřský, i když tomu nemusí tak být vždy (Černý, 1998). Právě u neslyšících dětí, které se narodí slyšícím rodičům, nejde o jazyk mateřský, který je jim smyslově nepřístupný, protože ho neslyší. Je pro ně mnohem přirozenější jazyk znakový. Podstatné ale je, aby s ním do kontaktu přišly, a to co nejdříve. Vývoj jazyka probíhá u všech dětí na světě stejným způsobem zhruba ve stejném věku, a to bez ohledu na jazyk (Hronová, 2010). Neslyšící dítě vyrůstající v neslyšících rodinách prochází velice podobným jazykovým vývojem jako dítě slyšící (Paul a Quigley, 1994). V souvislosti s tím Hronová (2010) upozorňuje na odlišnosti v chování neslyšícího dítěte. Percepce mluveného jazyka u slyšícího dítěte probíhá bezděčně, protože je dítě jazyku neustále vystaveno, slyší ho ve svém okolí či od matky. Percepce znakového jazyka u neslyšícího dítěte vyžaduje nejprve navázání zřakového kontaktu s matkou. Vnímání jazyka tedy vyžaduje náročnější souhru operací – předpokládá vyzrálou motorického aparátu dítěte a schopnost dělit pozornost mezi matku a předmět komunikace (Hronová a Motejzíkova, 2002).

Hronová (2010) uvádí srovnání vývoje jazyka mluveného a znakového, kdy u neslyšícího dítěte v prvních měsících života dochází stejně tak jako u slyšícího k broukání, tedy k vokalizaci hlásek. U neslyšícího dítěte broukání a žvatlání v období okolo 4 – 6 měsíců věku ustupuje, protože neslyší svůj vlastní hlas. Říčan a Krejčířová (1997) upozorňují na to, že slyšící děti mají již v době skládání prvních slůvek za sebou zkušenost reakce na zvuk, jeho lokalizace, reakce na hlas a na jeho kvalitu, reakce na výzvu. Jsou vystaveny již základy komunikace mezi ním a rodičem. Ve věku okolo jednoho roku, tedy na samém počátku jeho mluvního vývoje, mají již obrovskou zkušenost s posloucháním správné výslovnosti a gramatického systému jazyka. Tuto zkušenost neslyšící dítě nemá. Hronová (2010) však uvádí, že neslyšící dítě nahrazuje

vokalizační žvatlání manuálním žvatláním, které obsahuje fonémy (tvary rukou) charakteristické pro znakový jazyk kojence (podobně jako u slyšících dětí nastupuje žvatlání obsahující fonémy charakteristické pro mluvený jazyk). V další fázi nastupuje u slyšících i neslyšících dětí používání deiktických gest (gesta, pomocí nichž se na něco ukazuje, upozorňuje se na předmět rozhovoru⁵) a jejich kombinace s produkcí prvních slov či znaků. Neslyšící dítě si také osvojuje základní komunikační normy, jako je navázání zrakového kontaktu, schopnost dělit pozornost apod.

Stejně jako slyšící dítě, které okolo prvního roku zjišťuje, že osoby v jeho prostředí produkují sled zvuků, které mají účelové řazení a slouží k dorozumívání, stejně tak neslyšící dítě mnohdy ještě dříve začíná vnímat pohyby rukou rodičů v souvislosti s jejich mimikou a pohyby těla jako nositele určitého významu a začíná je samo aktivně používat. Proces uvědomování si jazyka trvá u dítěte poměrně dlouho. Dosud používalo dítě pohyby svých rukou či mimiku spíše pro vyjádření svých pocitů či nápodoby. Od druhého roku věku dochází k velmi rychlému jazykovému vývoji. U znakového jazyka není jemná motorika ještě natolik rozvinutá, ale dítě si znaky uzpůsobuje dle své potřeby a schopností tak, aby se dorozumělo. Vytváří si své dětské či domácí znaky, pomocí nichž komunikuje se svým okolím.

Rozsah pasivního slovníku roste v prvních letech vývoje dítěte přirozeně rychleji než rozsah slovníku aktivního. Smetáček (1973) uvádí, že co se týče struktury slovníku, převažují u slyšících dětí podstatná jména a nejpoužívanější slovesa. Z hlediska znakového jazyka se takovýto vývoj dá předpokládat v podobné míře. Později, kdy se u slyšícího dítěte rozšiřuje slovní zásoba o přídavná jména a zájmena, lze už rozlišit znatelný rozdíl. Neslyšící často používají specifikátory přímo k popisu jevů, osob či předmětů a lze tedy očekávat, že neslyšící dítě je začne používat ve stejném sledu jako slyšící děti přídavná jména. K tomu, aby neslyšící dítě mohlo vnímat vyprávěné jednoduché příběhy či pohádky, je nutno mimo porozumění také schopnost udržení zrakového kontaktu, které je na rozdíl od slyšících dětí nutnou součástí komunikace. Neslyšící dítě si nemůže hrát s hračkou a u toho poslouchat, jak mu maminka vypráví či čte. Musí přerušit kontakt s hračkou, aby mohlo navázat zrakový kontakt s matkou či vypravěčem. To je pro malé děti velmi obtížné, protože jejich zájem o hračky je často

⁵ KULKA. J. Psychologie umění, Praha: Grada Publishing, 2008.

větší než o delší komunikaci. Postupně se s pomocí nácviku doba udržení zrakového kontaktu prodlužuje a v souvislosti s tím je možné vyprávět příběhy, říkadla či pohádky doprovázené obrázky, dramatizací, maňásky apod.

2.2 Psychologické základy procesu čtení

Proces čtení bývá obvykle chápán jako proces dekodování určitého systému znaků, které převedeny do jiné roviny prezentace dávají smysl. Dítě musí mít tedy již předem ovládnuté návyky, které mu umožňují dekodovat podobné systémy znaků, především systém akustický. Smetáček (1973) upozorňuje, že i pro slyšící dítě, které má vybudován systém akustických znaků, je výrazně obtížnější čtení než například verbální projev, protože jsou to pro něj další znaky nového systému. Pro neslyšící dítě jde tedy o učení se novému systému bez možnosti stavět a opírat se o znalosti systému podkladového tedy základního, chybí mu akustická zkušenost. Schopnosti, které potřebuje mít dítě rozvinuté před tím, než zvládne dekodovat psaný text, shrnuje také Smetáček (1973). Patří mezi ně schopnost zrakové diskriminace, která mu umožní rozlišovat tvary jednotlivých písmen a později i tvary slov. Další schopností, která je právě u neslyšících znemožněna nebo značně ztížena, je schopnost diferencovat akustický znak (zvuk) a význam. Tato schopnost umožňuje spojit systém slyšeného se systémem písemného, ale podle Smetáčka (1973) také vztahy mezi hierarchickými jednotkami textu (písmeno-slabika-slovo-věta). Neslyšící dítě si tak ve chvíli, kdy začne číst, nemá možnost postupně uvědomovat, že písemné znaky zachycují to řečené, to, co zná slyšící dítě v akustickém tvaru přirozeně postupně od narození. Nejzávažnějším a dnes již mezi odborníky zabývajícími se vzděláváním neslyšících obecně známým nedostatkem, který komplikuje přístup neslyšících dětí ke čtení, je potřebná úroveň znalosti jazyka.

Zajímavé zjištění a zároveň jasný argument proti orálním metodám výuky neslyšících přinesl v 70. letech 20. století výzkum Rubena Conrada, který zjistil, že neslyšící čtenáři mají problémy se čtením především proto, že u nich chybí schopnost slyšet při čtení v hlavě svůj vnitřní (mluvený) hlas, který běžně slyšící čtenář využívá při tichém čtení (McCrone, 2006). Protože neslyšící děti nemají vyvinutou schopnost akustických představ, v kterých by mohly vytvořit vnitřní hlas, jsou podle něj slova,

kteřá skrze čtení vstoupí do jejich mysli, pouze roztržštěnými sekvencemi obrazových prvků (písmen a znaků) a nikoliv uceleným významovým proudem myšlenek. Z výzkumů jeho následovníků vyplývá, že neslyšící děti přemýšlejí ve znacích, ve znakovém jazyce, do kterého je modifikován i jejich vnitřní myšlenkový proud („vnitřní hlas“). To je možné sledovat například, když neslyšící spí a znakuje ze spaní, nebo když si při psaní testu „předznakovává“ formulaci odpovědi (mluví sám pro sebe „nahlas“). (McCrone, 2006)

Baker (1985) vysvětluje, že při procesu čtení si čtenář zmapovává své znalosti jazyka a světa na textu a připravuje a formuluje si úsudky na bázi gramatické struktury a sémantických spojitostí, na kterých se podílí čtenář i autor textu. Autor však připomíná, že takto čte začínající slyšící čtenář v jazyce, který už zná. Neslyšící dítě v době, když začíná číst, má jen základní znalosti mluveného jazyka a v důsledku toho tedy nemá na textu co mapovat, kromě několika mála hrubých a nejasných představ o uspořádání slov (Scholes a kol. In Baker, 1985). Baker (1985) zdůrazňuje také to, že jelikož má neslyšící dítě mnohem omezenější přísun informací, je připraveno také o obrovské množství kulturních poznatků tvořících základnu dalšího rozvoje jazyka.

Souralová (2002) uvádí, že u neslyšících dětí je oproti slyšícím dětem situace odlišná. Neslyšící dítě je vystaveno psanému jazyku dříve, než začne mluvit, tedy mluvený jazyk aktivně samo užívat, často okolo 3 let věku. Začíná si tedy optickou formu jazyka osvojovat dříve než akusticko-kinestetickou formu jazyka. Pro recepci a pochopení systému psané formy mluveného jazyka je dle autorky podstatné a mnohem příznivější, pokud již má dítě položen základ mentálního slovníku pomocí znakového jazyka. Mentální slovník Nebeská (1992) definuje jako součást předpokladových struktur umožňujících vzájemnou komunikaci a jehož vytvoření podmiňuje schopnost přijímat psaný text. Dítě musí tedy z mysli, kde má uložené a určitým způsobem uspořádané velké množství slov (v řádu několika desítek tisíc), rychle vyhledat vždy ta slova, která potřebuje pro porozumění textu a zapojení těchto slov do širšího kontextu a souvislostí.

Nebeská (1992) uvádí, že člověk běžně uchovává slovo v mysli jako souhrnný údaj o slovním významu, zvukové a grafické podobě slova a jeho syntaktických funkcích. Upozorňuje také, že mentální slovník musí být uspořádan takovým způsobem,

aby dítěti umožnil a usnadnil tvořit věty a zároveň jim rozumět, na druhou stranu ale také aby umožňoval recepci textu, orientaci v něm a porozumění jeho záměru. Souralová (2002) však zdůrazňuje, že není zcela jasné, jak je uspořádán mentální slovník neslyšícího dítěte, u něhož nejsou položeny základy struktury jazyka. Dále vysvětluje, že v počáteční fázi procesu vytváření mentálního slovníku v průběhu vzdělávacího procesu jsou neslyšícím dětem instalována slova do sémantické sítě, a to prostřednictvím vztahu koordinace, subordinace a sémantických polí. Slova nesoucí lexikální význam, se, pokud jsou uvedena v základním tvaru, postupně stávají pevnou součástí mentálního slovníku, kde jsou odpovídajícím způsobem aktivována. Pokud jsou však dle autorky slova uvedena v jiném tvaru a jsou uspořádána do složitějších větných struktur, je jejich identifikace a aktivace narušena, jelikož mají neslyšící děti potíže s rozpoznáním morfémů nesoucích gramatickou informaci. Komplikací může být také identifikace některých druhů zájmen, popřípadě jejich rozlišení (např. zda u slova „je“ jde o činný rod slovesa být nebo osobní zájmeno) taktéž u dalších slov (např. zda „se“ je předložkou nebo zvrtným zájmenem). Neslyšícím dětem chybí konkrétní představa související s jazykovou „zkušeností“, jelikož mají odlišný subjektivní slovník, který Nebeská (1992) vymezuje jako soubor znalostí o slovních významech, vztazích mezi nimi a pravidlech pro jejich užívání.

Macurová (2000) shrnuje předpoklady úspěšného čtení takto:

- čtenář by měl být schopen zvládnout optickou analýzu slova a rozlišit a vnímat materiální nositele jazykového znaku (písmena, mezery mezi řádky, odstavce),
- čtenář by měl být schopen porozumět významu slov (z hlediska lexikálního a gramatického) a identifikovat jejich nositele,
- čtenář by měl být schopen na základě svých životních zkušeností pojmut a porozumět celkovému významu textu.

2.3 Čtenářský versus kalendářní věk neslyšících dětí

Červenková (2004) upozorňuje na rozdíl mezi čtenářským věkem a kalendářním. Čtenářským věkem označuje věk, který odpovídá průměrnému věku slyšících dětí s určitou úrovní čtenářských dovedností. U neslyšících dětí je běžné, že jejich čtenářský

věk zaostává za jejich věkem kalendářním. Zpoždění je tím větší, čím větší je ztráta sluchu a čím nižší je inteligence dítěte. Velký vliv má však také rodinné zázemí a zvolený způsob komunikace. Většina neslyšících dětí zvládne všechna písmenka a má vyvozeny všechny hlásky zpravidla během prvních dvou ročníků základní školy, takže až do konce druhé třídy je čtení omezeno pouze na slabikář či samostatné oddělené věty. To znamená, že osmiletý školák, který právě zvládl celou abecedu, začíná číst texty pro mnohem mladší děti, které jej svým obsahem neuspokojují. Texty, které by jej ale zajímaly, jsou jazykově tak složité, že na ně svou češtinou nestačí (Červenková, 2004). Dítě by mělo číst správné knihy ve správný čas. Pokud se kvůli nedostatečným jazykovým kompetencím nedostane včas například k pohádkám v předškolním nebo mladším školním věku, později už o ně nebude mít patřičný zájem a pochopení. Stejně tak například Děti z Bullerbynu není vhodné předložit pubescentovi.

Je důležité najít četbu přiměřenou věku a schopnostem dítěte a zároveň vědět, jaká literatura odpovídá v současné době aktuálním módním trendům. Pomáhá zde film i televize. Při četbě například Harryho Pottera dětem mohou pomoci zfilmované verze. Zde však dochází k celkovému ochuzení. Dítě už po zhlédnutí zfilmované verze textu nepracuje s vlastními fantazijními představami. Má vše již dané a nastavené dle filmového zpracování. Neslyšícím dětem tak sice film pomůže v porozumění českým významům pojmů, ale naruší „kouzlo“ pointy, gradace či nečekaných zvrátů a momentů děje, které tak už dítě zná předem a hrozí, že se u čtení bude nudit.

2.4 Problematika čtenářské a funkční gramotnosti

Umět číst pro mnohé znamená hlavně umět číst písmena a z nich sestavovat slova. To je však pouze technická dovednost. Je ale třeba číst především s porozuměním. Funkční gramotnost bývá definována jako schopnost aktivně participovat ve světě informací. Trávníčková a Isteníková (2004) ji vysvětlují jako používání čtení a psaní v životních situacích. Nejde o elementární čtení a psaní, ale o práci s informacemi, vyhledávání údajů v různých zdrojích, porozumění informacím, zvládnutí jejich syntézy a integrace, rozlišení podstatných informací od méně podstatných, umění generalizování apod. Čtenářskou gramotnost lze vnímat také jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování

určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti“ (OECD)

Gramotnost je základem pro vzdělávání, sebevzdělávání a přiměřené pracovní a společenské uplatnění. Proto je i v současném světě, který často upřednostňuje vizualizaci, neustále důležité klást důraz na kvalitu podmínek pro dosažení funkční gramotnosti a informovat o její nepostradatelnosti v lidské komunikaci a existenci. Funkční gramotnost je důležitou součástí výbavy člověka pro úspěch v soukromém i profesním životě, umožňuje mu pracovat s informacemi, využívat jich a rozhodovat se podle nich. Není však výjimkou, že někteří neslyšící (většinou staršího věku) jsou částečně negramotní, mají problémy se čtením, s porozuměním významu slov či vět. Sami téměř nezvládnou smysluplnou českou větu sestavit, a to vše jim výrazně ztěžuje situaci v životě, například při uplatnění se na trhu práce, při komunikaci v běžných životních situacích (u lékaře, v obchodě) apod.

Mnoho slyšících lidí si vůbec neuvědomuje, jak je pro neslyšícího člověka český jazyk obtížný a nedostupný. Teprve ve chvíli, kdy dojde ke konfrontaci, si po počátečním údivu a nepochopení, domýšlejí souvislosti a dochází jim, v jaké situaci se takový člověk se sluchovým hendikepem celý život nachází. Pavlíčková (2010) uvádí, že určitý znalostní a zkušenostní deficit se projevuje u řady neslyšících téměř ve všech oblastech poznání a vědění. U neslyšících je možné vnímat určité omezení mentální encyklopedie, kterou Nebeská (1992) definuje jako souhrn znalostí a vědomostí, které v průběhu svého života každý nashromáždil, jako model světa. Pavlíčková (2010) zdůrazňuje, že neslyšící jsou při čtení často znevýhodněni právě tam, kde v textu nejsou významy vyjádřeny doslovně a je třeba si je domýšlet, jelikož znalosti a zkušenosti světa jsou nezbytnou podmínkou pro dosazování chybějících informací do textu. Nižší gramotnost českých neslyšících není v žádném případě způsobena horšími mentálními předpoklady.

Červenková (2004) dává do souvislosti čtení a učení se jazyku. Uvádí, že neslyšící dítě se četbou učí český jazyk (slova i gramatiku), učí se chápat věcný svět kolem sebe a učí se rozumět vztahům mezi lidmi, což je u neslyšících dětí s omezenou schopností mimovolného učení to nejdůležitější. Četbou knih se formuje všeobecné kulturní povědomí člověka. Autorka poukazuje na zajímavost, že pokud někdo

nepřečetl, nepochopil a v pravém slova smyslu neprožil základní díla české literatury, zůstane v této zemi cizincem, i přesto že jeho čeština je bezchybná. Uvádí příklad použití téměř zlidovělého spojení - "vypadá to, jako když pejsek s kočičkou pekli dort", kterému každý pravý Čech bez problému rozumí, cizinec však nikoli.

Naopak Hudáková (1999) upozorňuje na fakt, že se většinou předpokládá, že když dítě bude číst, bude se přitom učit i český jazyk. Domnívá se, že by děti měly k četbě přistupovat až v době, kdy už mají znalosti o světě a jsou na četbu psychicky a jazykově zralé. Doporučuje proto dítě již v raném věku s knihami seznamovat, vyprávět si s nimi. Upozorňuje na fakt, že když má někdo velkou slovní zásobu, neznamená to zároveň, že umí dobře číst. Slovní zásoba k funkční gramotnosti nestačí. Jak uvádí Hrubý (1997), výzkum anglického psychologa Conrada neprokázal zásadní vliv míry osvojené slovní zásoby na funkční gramotnost. Dítě může znát význam každého izolovaného slova ve větě, ale významu věty stejně neporozumí. Lexikální význam slova se však mění i podle kontextu, například v uměleckých textech si často autoři hrají se slovíčky, mění slovní význam apod.

2.5 Nepřístupnost českého jazyka neslyšícím

Všichni neslyšící lidé u nás umějí číst, žádný z nich není zcela negramotný v tom smyslu, že by nerozeznal jednotlivá písmena, ale mnozí neslyšící lidé přečtenému textu nerozumí. Jak uvádí Hrubý (1998b), jedním z možných důvodů, proč mají problémy například s gramatikou, může být skutečnost, že v určité době svého vývoje nedostali potřebné jazykové podněty. Mühlová (1990) provedla v České republice výzkum čtenářských dovedností absolventů pražských základních škol pro sluchově postižené žáky a vyplynulo z něj, že jejich čtenářské dovednosti odpovídají úrovni žáků třetího ročníku běžných škol pro slyšící děti.

Macurová (1999) upozorňuje na fakt, že mluvený jazyk se neslyšící dítě prostě nemůže učit stejně jako dítě slyšící, a když se začíná učit číst, často čte jazyk, který nezná. Prvotním problémem neslyšícího je právě naučit se český jazyk, rozumět češtině, její gramatice a významům vět, které čte. Dalším faktorem, který ovlivňuje čtenářství neslyšících dětí, je jejich vztah k českému jazyku jako takovému. Je pro ně těžko zvládnutelný a většinou si v něm nejsou ani po letech studia jistí. Gramatika a slovosled

jsou natolik odlišné od znakového jazyka, že je pro ně složité vnímat rozdíly a zároveň rozumět čtenému. V některých případech se potom užívání českého jazyka vyhýbají stejně tak jako čtení.

Říčan a Krejčířová (1997) uvádí, že narušený řečový vývoj ovlivňuje u neslyšících vývoj všech poznávacích procesů. Myšlenkové pochody se poté opírají především o konkrétní činnosti. Obecné pojmy se tvoří obtížněji, protože dle autorů vlivem „vypadnutí“ jednoho smyslu nedochází k dokonalé integraci senzorických modalit a myšlení obtížně dosahuje stadia symbolických operací. U neslyšících nedochází k náhodnému bezděčnému učení pomocí sluchu, pokud se nedívají, nepřijímají žádné informace. Autoři zdůrazňují, že neslyšící děti žijí ve světě rozděleném na úseky a dochází u nich k podnětové deprivaci. Chybí jim kontinuita dění, což má závažné důsledky pro chápání současných událostí a předvídání těch budoucích.

Z článku Komorné (2008) vyplývá, že přestože stojí při výuce cizího jazyka v centru pozornosti kompetence lexikální a gramatické, je nutné zaměřit pozornost také na kompetence sociolingvistické, vztahující se ke znalostem a dovednostem, které souvisejí se společenskými normami užívání jazyka (používání a výběr pozdravu, způsobu oslovení, zásady pro střídání komunikačního partnera v promluvě atd.), a kompetence pragmatické, představující způsob uspořádání vět, vypravování či textů za určitým účelem (otázka, popis, nabídka, vtip atd.). Tyto mnohdy opomíjené kompetence způsobují neslyšícím nemalé problémy v komunikaci se slyšícími.

Neslyšící se v obvyklých situacích chovají nestandardním způsobem a jinak než slyšící očekávají. Není tomu tak proto, že by byli nevychovaní či nezdořilí, ale z důvodu nerozvinutí příslušných kompetencí. Komorná (2008) zdůrazňuje, že řada odlišných projevů neslyšících je ovlivněna jiným způsobem vnímání, tedy absencí sluchu, a komunikace, tedy vizuálně motorickým systémem pomocí znakového jazyka. Dále vysvětluje rozdíly slyšících a neslyšících ve vnímání doteků, množství a intenzitě pohledů, pozdravů, oslovování, ale také tykání a vykání. Autorka upozorňuje také na neznalost neslyšících související s některými konvenčními zvyklostmi založenými na zvuku (např. klepání na dveře, jakožto náznak vstupu či narušení prostoru druhé osoby), které pro neslyšící nenesou žádný význam, ale ve styku se slyšícími by je měli znát, rozumět jim a umět používat. Další oblastí jsou zvukové projevy neslyšících, které často

nevnímají, jelikož je neslyší (např. mlaskání, dupání, srkání atd.). Všechny tyto kompetence pomáhá rozvíjet mimo jiné také čtení, jelikož právě z textů přinášejících obrazy z reálných komunikačních situací mohou získat zkušenosti, porozumět a poznat všechny aspekty komunikace v kultuře slyšících.

Úroveň čtenářských dovedností z velké míry ovlivňuje fakt, do jaké rodiny se dítě narodilo. Rodina určuje způsob komunikace (orální metoda nebo znakový jazyk) a typ a formu vzdělávání. Tím je dán zásadní předpoklad pro jejich budoucí dovednost čtení s porozuměním. Okrouhliková (2003) uvádí, že je velmi důležité, aby se neslyšícím v raném dětství dostalo smyslově přístupného jazyka, kterým je v tomto případě znakový jazyk. Prelingválně neslyšící děti vystavené pouze jazyku mluvenému, který ony samy neslyší, se často ocitají v "bezjazyčí". Pokud dítě ovládá nějaký jazyk, je schopno se na jeho základě naučit za použití vhodných metod jazyk jiný. Pokud však dítě nastoupí do školy bez nulové znalosti jazyka, pravděpodobně se už nikdy žádný jazyk dokonale nenaučí. To mu nezabrání jen v možnosti komunikovat, ale především mu to odebírá možnost v nějakém jazyce myslet a utvářet své představy. Čeština je neslyšícím smyslově nepřístupná a jak upozorňuje například Okrouhliková (2003), je nutno ji u nich vnímat jako cizí jazyk. Autorka uvádí, že právě z důvodu nedostatečně přístupné smyslové stimulace neslyšících dětí v kritickém období rozvoje jazykových dovedností a získávání základního objemu znalostí a zkušeností je průměrný čtenářský věk neslyšících dětí výrazně nižší než u běžné populace. Také dlouholeté prosazování orálního výchovně-vzdělávacího programu, který nerespektoval potřeby neslyšících, výrazně zbrzdilo vývoj metodiky v tomto směru.

Macurová (1999) jako jeden ze zásadních předpokladů, které neslyšícím dětem činí problémy, uvádí smyslovou výbavu, aby dítě bylo schopno vnímat materiální nositel znaku: písmena, mezery, řádky a odstavce. Dítě musí být dále schopno vydělit výrazy, které nesou význam a ke každému z nich poté přiřadit ten správný význam. To bývá často velkým problémem, jelikož děti se sluchovým postižením vnímají hlavně význam slovní, hůře už ten gramatický. Vnímají význam slova, ale problematická je například otázka jiného tvaru slova. V tomto případě jim nepomůže slovní zásoba, pokud neznají gramatiku. Je důležité, aby dítě rozumělo obojímu a s obojím umělo pracovat.

Okrouhlíková (2003) uvádí při čtení tyto problémy: malá slovní zásoba, problémy se zapamatováním si nové slovní zásoby a problémy se slovní zásobou abstraktní povahy. Dále neznalost pojmů, které slova představují, nestálost slovní zásoby a neznalost tvarosloví. Objevuje se i neznalost některých synonym, homonym, antonym, frazeologie a obrazných vyjádření, konvenčních pravidel, běžných hovorových výrazů i způsobu, jakým se slova sdružují do vyšších celků. Často se stává, že neslyšící zamění slova, která se náhodně podobají, a mají potíže rozpoznat odlišnost významu při změně délky samohlásky (např. vína – vina). Strnadová (1998) poukazuje také na problém syntaxe, kdy největší problémy při porozumění činí předložky, slovesné vazby a tvar a postavení zájmen. Velké problémy působí užití dvojsmyslných významů, přenesení významu, ironie a sarkasmus, ale také například dvojitá negace ve větě.

Neslyšící děti mají mnohdy problém se zapamatováním, které umožňuje uchovat v krátkodobé paměti začátek věty alespoň po dobu, než dojde čtenář k jejímu konci. Je to způsobeno především tím, že se zastavuje u každého neznámého slova (například i jen v jiném tvaru) a znovu ověřuje porozumění a zjišťuje správný a přesný význam. V případě čtení celého odstavce se často stává, že přestože dítě má předem text převyprávěný ve znakovém jazyce a zná tedy základní dějovou linii, má potíže zapamatovat si, co se v textu odehrávalo na začátku odstavce, v průběhu a na konci. Pro neslyšící dítě je velmi obtížné a vyčerpávající se poté soustředit na celý text. Odrazující je pro tyto děti text delší než na jednu stránku, a to i přesto že jsou pro ně texty upravovány, jsou například psány větším písmem či se zřetelně odlišenými odstavci.

Dalším faktorem narušující plynulost čtení (například ve škole nebo s rodičem) je nutnost neustálého znakového kontaktu mezi vypravěčem, který komunikace ve znakovém jazyce vyžaduje. To znemožňuje udržet pozornost pouze na určité části textu. Děti se často v textu ztrácejí, neví, kde přestaly číst, o kterém slově či slovním spojení se právě mluví. V praxi příliš nepomáhá lepšímu porozumění ani to, že děti slova z fonetického hlediska správně přečtou, přehláskují, co je v textu napsáno. Někdy i přesto, že děti zvládnou větu slovo od slova, znak od znaku přeznakovat, význam nepochopí. Například česká věta: "Narodí se z nich mladé vlaštovky." byla přeložena do znakového jazyka (nebo spíše znakové češtiny) jako: "narodit/narozeniny - z nich - mladý - vlaštovka". To děti lehce může zmást, protože k pochopení významu potřebují

především změnit slovosled podle gramatických principů znakového jazyka, v horším případě alespoň zdůraznit, kde je podnět. Slyšící člověk by význam mohl vydedukovat z předchozího kontextu. Neslyšící děti však ztrácejí souvislost a návaznost, zapomínají rychle, o čem si před chvílí, co se týče textu, vyprávěly.

Jednou z dalších problematických oblastí může být pro neslyšící humor v dětských příbězích. Smetáček (1973) za podstatu tohoto typu humoru považuje napětí mezi prostředky použitými k dosažení určitého cíle a mezi výsledkem tohoto snažení. Humor vyžaduje od malého čtenáře schopnost kombinace, životní zkušenosti a pohotovost. U malých dětí se jedná o humor situační, kdy není nutné provádět složité myšlenkové operace, hledat implicitně vyjádřené vztahy mezi postavami a prostředím. Dětem obecně je nejpřístupnější humor přímý a bez zápletek, nejlépe ne slovní. Oblíbené jsou u dětí zápletky spojené s opakovaným neúspěchem pohádkových hrdinů, s jejich neschopností zvládnout, co se dítě domnívá, že je snadné. Nelze však s jistotou tvrdit, že i sebevtipnější zápletky, která je pro slyšící dítě nesmírně vtipná, bude vtipná i pro dítě neslyšící. Specifický humor neslyšících je jedním z charakteristických prvků kultury neslyšících a odlišuje se od vnímání humoru slyšících. Není výjimkou situace, kdy například v tlumočeném divadelním představení zaznívají smíchy dva – v některých momentech se smějí převážně jen slyšící diváci a jindy převážně jen neslyšící diváci. Toto se projevuje již u malých dětí ovlivněných kulturou neslyšících, ale také především odlišnou podstatou především vizuálního vnímání světa.

2.6 Vztah neslyšících dětí k literárním textům

Smetáček (1973) hledající pravý popud ke čtení u slyšících dětí si pokládá otázku – „Co tomu dítěti je, že čte?“. Dochází k názoru, že dítě čte především proto, že tím kniha u něj plní určitou úlohu, je určitým prostředkem, který mu pomáhá řešit problémy svého vztahu k okolí, ve kterém žije. Domnívá se, že čtením děti utíkají před skutečností. Vášová (1995) pojímá četbu jako určitou vnitřní potřebu v literatuře nalézt odpovědi na své otázky. Tato potřeba čist, která má určitý směr, cíl, mění se intenzitu a trvalost, vede čtenáře k tomu, aby vyhledal konkrétní knihu či její téma. Tak prosté to ale u neslyšících není. Již mnoho autorů zabývajících se čtením u neslyšících si položilo otázku, proč neslyšící lidé nečtou. Hrubý (1998a) dle výzkumů anglického psychologa

Conrada uvádí, že nebyl na porozumění textu u neslyšících dětí prokázán zásadní vliv malé slovní zásoby. Nebyly zjištěny ani souvislosti s možným narušením krátkodobé paměti u neslyšících. Někteří odborníci se domnívali, že nedostatky ve čtení neslyšících způsobuje malá expozice jazyka v důsledku nepřístupnosti mluveného jazyka sluchovou cestou, ani toto však nebylo prokázáno. Jednoznačným výsledkem Conradova výzkumu byl fakt, který i po mnoha letech zůstává jediným vysvětlením nízké schopnosti číst s porozuměním u neslyšících. Neslyšící děti nečtou, protože selhávají v porozumění syntaxi, a to proto, že se jim v kritickém období nedostalo žádného jazyka a došlo k vymizení neuronových struktur v mozku, které jsou pro porozumění syntaxe nezbytné.

Neslyšící bohužel v mnoha případech nezakusili, že jim čtení může přinést mnoho dobrého a nepodařilo se jim do hloubky čtení proniknout. Neslyšící se většinu času během čtení natolik soustředí na jeho formální stránku, na správné čtení, na správné porozumění, na vztahy mezi větami, mezi postavami, na návaznost děje, že se často nedaří, aby skrze četbu prožívali napětí či akci děje naplno, zapomněli na čas a pronikli do tajů příběhu, který je pohltil. Jejich životní problémy se objevují či mizí bez zásahu literárního činitele, který by jim mohl nabídnout možné variabilní odpovědi, srovnání či nadhled. Až poté, kdy neslyšící člověk pozná, jaké to je naplno a bez obav či omezení plout dějem spolu s jeho postavami, je možné očekávat, že i on vezme knihu s cílem hledat návod na řešení svých problémů.

Smetáček (1973) uvádí, že slyšící dítě je schopné provést syntézu delší věty ve věku 6-7 let, což je přesně věk, kdy se začíná seznamovat s psaným textem. Někteří neslyšící však z důvodu neporozumění jejím jednotlivým segmentům tuto schopnost nemají někdy ani v dospělosti. Neslyšící lidé mají ztížený přístup k celoživotnímu vzdělávání, profesionálnímu růstu a často potřebné rekvalifikaci. Tento problém je třeba řešit například v podobě večerních kurzů nebo dalšího vzdělávání, které v současnosti nabízí např. Agentura profesního poradenství pro neslyšící. Krahulcová (2002) uvádí oblasti, v kterých je potřeba působit na osoby se sluchovým postižením z hlediska celoživotního vzdělávání. Jsou jimi zvyšování asertivity a právního vědomí, snižování frustrace a agresivity, zkulturnování konzumního stylu života, zvyšování výkonnosti a podporování integrace ve všech oblastech plného života. Autorka upozorňuje v souvislosti s tím na nutnost rozvoje andragogiky pro surdopedii.

Neslyšící lidé mnohdy nerozumí dobře psané češtině a potřebují tlumočníka např. na překlad a dovysvětlení úředních a bankovních dopisů, smluv apod. Víceméně pokaždé, když mají podepsovat nějaký úřední dokument či určitým způsobem zavazující doklad, jsou si nejistí obsahem, obávají se, zda svým podpisem neztvrdí něco, čemu dobře nerozumí a čeho by mohli později litovat. Někdy i při běžném čtení zpráv v novinách či na internetu dochází ke zkreslení jejich obsahu. To vše samozřejmě značně komplikuje důstojnou komunikaci se slyšící veřejností a přináší problémy například v pracovně - právních vztazích, při jednání na úřadech, u doktora apod. Stále totiž mezi slyšícími převládá mýtus, že pokud někdo neslyší, mohou se s ním bez potíží domluvit pomocí psaní. Jak však z výše uvedeného vyplývá, není to možné. Často se tak stává, že si slyšící začne myslet, že je neslyšící hloupý jen proto, že se komunikace zadrhne na neznalosti slovní zásoby (např. slov, které nejsou v běžném dorozumívání až tak běžné, jako např. potíže, podnět apod.), či gramatiky českého jazyka a dojde k nedorozumění a nepochopení. To vše v důsledku negativního přístupu neslyšících ke čtení výrazně komplikuje postoj a nahlížení veřejnosti na neslyšící osoby.

„Nedostatek“ četby znamená pro člověka především ale kulturní ochuzení a nedostávající se "vzdělání" v literárním umění způsobuje především nedostupnost vyšších stupňů lidského rozvíjení a uvědomování.

3 Rozvoj čtenářství u neslyšících dětí

3.1 Rodinné čtení jakožto základní kámen předčtenářského období

Předčítání a čtení v jazyce dítěti přístupném obohacuje jeho fantazii, emoční život i jeho slovní zásobu. Čtení knížek není jen zábava, která následuje po splnění povinností nebo která zachraňuje před nudou. Představuje hlavně příjemně a užitečně strávený čas pro rodiče i děti. Posiluje sociální vazby, přináší uvolnění a zlepšuje soustředění. Čtení knih má velký význam pro společně strávený čas dětí a dospělých, upevňuje citový vztah k rodině. Obohacuje dětský svět o nové poznatky a dítě díky němu získává schopnost se vyjadřovat a mít lepší slovní zásobu. Dětská literatura pomáhá dětem mimo jiné i v jejich psychickém zrání. Cleese a Skinner (1999)

upozornují na to, že děti potřebují pohádky a to především ty hrůzostrašné, jelikož jim pomáhají zvládat své neovladatelné pocity, jako je například agresivita a strach.

Předčítání je základním způsobem seznamování s knihou. Ideální předčítání je spojeno s prohlížením obrázků, které umožňují jednoduchý přenos významů. U rané komunikace je důležitý zrakový kontakt, který se musí dítě nejdříve naučit dělit mezi sledování obrázku a knihy a mezi matku či vypravěče (Hronová a Motejzíkova, 2002). Rodič nebo vychovatel dítěti mu přístupnou formou jazyka vysvětluje jednotlivé pojmy a situace s odkazem na ilustraci nebo přímou zkušenost dítěte.

Jako základní motivační prostředek ke čtení je důležité, zda rodiče sami vedou děti ke čtení, zda s nimi již v raném věku čtou a vyprávějí si s nimi. V rodině, kde jsou rodiče neslyšící, není předpoklad komunikační bariéry, jelikož hned od raného věku spolu rodiče i dítě bez problémů komunikují, a dítě tak poznává svět a osvojuje si základní pojmy. Nevýhodou však u takových rodičů může být nedostačující úroveň čtenářských dovedností popřípadě limitované množství informací, které mají (odvíjí se od stupně vzdělání), a nemohou tak být někdy při čtení dítěti oporou a pomocníkem. Pravděpodobně tedy není možné v takových rodinách předpokládat, že si rodiče přečtou pohádku či příběh, aby jej poté dítěti převyprávěli. Dalším faktorem, který výrazně ovlivňuje první seznamování se čtením je povaha znakového jazyka, jakožto vizuálně motorického systému. Ten totiž neumožňuje například předčítání (také ve významu převyprávování ve znakovém jazyce) během jiné činnosti dítěte. Neslyšící dítě si nemůže u „poslechu“ pohádky kreslit, hrát ani odpočívat se zavřenýma očima v náručí maminky. Neslyšící dítě musí udržovat zrakový kontakt, musí svou pozornost neustále „přepínat“ z předmětu či obrázku, který ho zaujal nebo se kterým si hraje, na matku. To narušuje plynulost vyprávění a určitým způsobem ho limituje. Stejně tak není možné, aby maminka vyprávěla pohádku neslyšícímu dítěti během mytí nádobí nebo žehlení, jelikož své sdělení produkuje rukama a ty nemohou být ve stejnou chvíli zaměstnané jinou činností. Dle zjištění Hronové a Motejzíkové (2002) tedy matka neslyšícího dítěte svůj jazykový projev redukuje (zhruba od jednoho roku věku dítěte), a to z hlediska gramatiky znakového jazyka, ale i z hlediska množství předávaných informací. Při vyprávění pro malé dítě se neslyšící matka na rozdíl od slyšící drží hranic reálného prostoru a odkazuje pouze na věci, které se nacházejí v bezprostředním okolí dítěte, tím dochází k omezení přísunu informací.

Také neslyšící děti slyšících rodičů, jak připomíná Günter (2000), vykazují informační deficit i v případě, že jejich slyšící rodiče ovládají znakový jazyk. Není jisté třeba příliš zdůrazňovat obecně známé tvrzení, že přibližně 95% neslyšících dětí se rodí do slyšících rodin, skupina neslyšících dětí se slyšícími rodiči je tedy poměrně velká. U těchto rodin je problémem právě komunikační bariéra, jelikož se dítě od malička s rodiči plnohodnotně nedorozumí. Günter (2000) upozorňuje na to, že je mezi rodiči a jejich dětmi stále patrný zvláštní přístup a pozornost, které jsou hovoru věnovány, jejich komunikace není přirozená. Dítě nezískává základní pojmy, povědomí o světě, nesdílí své pocity, komunikace se omezí na hrubé základy. Při čtení tedy rodiče nemohou svému dítěti vysvětlit text, slova, která nezná, ani souvislosti. Slyšící rodiče většinou neovládají znakový jazyk plynně, spíše jen jeho základy. Komunikace je zaměřena spíše na základy dorozumívání než na dlouhosáhlé sdílení zážitků a vyprávění, ať už je v rodině zvolena komunikace orální či znaková. Dost často dochází k nepochopení, nepochopení. Sociální kontakty mezi slyšícími rodiči a jejich neslyšícími dětmi jsou často omezené a odvíjejí se od obětavosti rodičů. Neúspěchy způsobí, že dítě i rodiče ztrácí chuť spolu více komunikovat a už vůbec nelze hovořit o možnosti přečtení knih a pohádek. Neslyšící dítě nemá stejné podmínky jako slyšící dítě a je výrazně znevýhodněno. Má mnohem méně možností získávat informace z jiného zdroje než od rodičů, nemá možnost odposlouchat běžné denní komunikační situace, má menší možnost sociálních kontaktů mimo rodinu, je zde patrná vyšší míra izolace od okolního dění. Slovní zásoba takového neslyšícího dítěte sotva stačí na domluvu o základních věcech denní potřeby a těžko si tak může osvojit schopnosti vnímání příběhu a pochopení kontextu.

Červenková (1999) doporučuje u neslyšících dětí užívat pro začátek výchovy ke čtenářství totální komunikaci znakovanou češtinu, práci s obrázky (kreslení ilustrací ke knize, lepení "bublin", sestavování komiksů) a pantomimu. Tak se děti mají možnost seznámit se základní kostrou nejznámějších příběhů a pohádek. S jejich literární podobou se budou seznamovat až pomocí četby, ale znalost obsahu před samotným čtením jim pochopení velice usnadní. Smetáček (1973) zdůrazňuje, že předčítání „zdomácňuje“ cizí příběh, mění ho na součást rodinného života a tím umožňuje dítěti jej s důvěrou přijímat. Pro rodiče přináší možnost lépe pochopit své dítě a nenásilně hledat cestu nejvhodnější komunikace a k tomu, jak je vést. Pro samotný prožitek četby je

důležité také prostředí, ve kterém probíhá, a nálada čtenáře. Jinak dítě vnímá četbu v podvečerním přítmí svého pokoje, jinak na nemocničním lůžku. Smetáček (1973) zmiňuje dokonce i vliv typu osvětlení, polohy těla a denní doby.

Rodina je tedy nepochybně prostředím, kde děti získávají základní vztah k četbě, a to dávno před tím než dosáhnou školní zralosti. Dítě, které ví, že se v knížkách dozví něco nového, zajímavého, poutavého, se učí číst s větší ochotou a nadšením. Začít se čtením by měli rodiče co nejdříve. Už malé děti se mohou seznamovat s leporely z různých materiálů. Zpočátku se jedná hlavně o jednoduchý popis obrázků. K němu postupně přidáváme více informací, kterými vyjadřujeme, co se na obrázku děje, jak zvířátko na obrázku dělá (zvuková představa), s čím si hraje, jak se u toho tváří apod. U neslyšících dětí dělají problémy i základní pojmy, jako jsou názvy zvířat a jejich mláďat, ovoce, zeleniny, běžných věcí. Poul (1991) upozorňuje, že by mělo dítě začínat u leporela s uzavřeným, samostatným dějem na každém obrázku, ne o děj rozložený do více obrázků. K obrázkům, které na sebe navazují, jejichž pořadí nelze měnit, lze přejít až v dalším kroku.

Když už dítě rozumí základům řeči, ať už mluvené či znakové, je vhodné vyprávět mu krátké příběhy. Děti v tomto věku mají rády přesné vyprávění, pamatují si konkrétní slovní spojení a vědí, jak věty na sebe navazují. Děti milují opakování a i přesto, že se seznamují s novými slovy, která jsou pro ně ještě neznámá, může se jim líbit příběh, mimika, intonace. Právě touhy po opakování je možné využít při rozvíjení čtenářství. Příběh je možné dítěti vyprávět v několika verzích se stále se postupně zvyšující obtížností, s drobným přidáním slov či vysvětlení navíc, se zvyšující se obtížností pojmů, se složitější větovou konstrukcí apod. Stejného efektu je možné docílit také u kumulativního typu pohádek, kde se některé pasáže stále opakují s drobnou obměnou (např. Pohádka o veliké řepě). Zde je možné zvolit dvě možnosti přístupu. Pro zažití pocitu úspěchu z plného porozumění je možné pohádku vyprávět v původní úpravě a nebo zde také využít jemných a drobných změn se zvyšující se obtížností, která se ale týká opravdu jen nuancí.

Dítě by se mělo s knihou seznámit poprvé asi v půl roce věku. Hned jak bude neslyšící dítě schopno navázat zrakový kontakt, který vědomě udrží, je možné mu povídat především o obrázcích, kdo na nich je a co dělá. Je velice důležité s dítětem

navázat kontakt, vnímat, co se mu líbí, co ho zaujalo, jaké obrázky se mu líbí, jaké ne. Přestože mají slyšící rodiče neslyšících dětí často pocit, že nezvládnou se svým dítětem komunikovat, nevědomky toto činí již od jeho narození. Vnímání jeho pocitů, zvuků sledování očí dítěte, jeho zájem, kdy přerušilo dosavadní činnost kvůli svému zaujetí, to vše může napovědět, jaké podněty dítěti vyhovují i ve vztahu ke knihám.

Později, asi tak v roce a půl věku dítěte, už by rodiče měli s dítětem u knihy strávit delší čas a vyprávět mu krátký příběh, který je v ní nakreslen. Dítě už na obrázky ukazuje, může předvádět například typické pohyby zvířat, gesta či výrazy postav, základní znaky předmětů. Aktivně již tedy participuje na společném čtení, které nesmí být nudné ani nucené. Klid a pohoda navozují u dítěte příjemné pocity, pozitivní náladu, uvolnění a ochotu naslouchat a povídat si. Potěšení z naslouchání a vnímání vyprávění bývá prvním a nejdůležitějším krokem, k tomu, aby mělo malé dítě motivaci k pozdějšímu samostatnému čtení (Mertin, 2003). Zájem u velmi malých dětí může podnítit i samostatnost, že knihu může samo držet, obracet stránky a ukazovat obrázky. Zlepšuje se tak i jemná motorika. Právě kniha může být tak vhodným prostředkem ke komunikaci mezi dítětem a rodiči, může narušit jazykovou bariéru a spontánně přes obrázky, maňásky, dramatické hry probudit zájem a společné sdílení zážitků, zkušeností a pocitů, kniha nabízí téma k rozhovoru s přehledným obsahem, který obě strany komunikace znají. Není podstatná forma komunikace, důležité je, aby komunikace probíhala a neustávala. Předčítání je intimní chvílkou rodičů a dítěte, ideální je, pokud je možné předčítat zároveň s tělesným kontaktem, když se dítě přitulí, matka ho obejmě či dítě sedí matce na klíně. U neslyšících dětí je však nutný zrakový kontakt a prostor k vytváření znaků, gest a dalších forem vyjádření. Přesto dítě vnímá klidnou a příjemnou atmosféru této chvíle.

Kolem druhého roku dochází při čtení knih ke stimulaci řeči. Rodič může například při předčítání či převyprávění příběhů udělat záměrně chybu například v pojmenování a čekat na reakci malého čtenáře. Matka při předčítání nabízí dítěti komunikační vzor k nápodobě (např. ztvárnění znaků, mimika, komunikační vzorce atd.). Tříleté dítě už může pomoci s vyprávěním krátké pohádky nebo básničky. Pro dítě jsou přitažlivé příběhy z prostředí, které zná, nebo které se tomuto prostředí podobá. Je velice důležité povídat si o knížce, příběhu a obrázcích, jelikož naučit se interpretovat vylíčenou situaci nebo příběh a porozumět textu neoddělitelně patří k umění číst.

Je dobře, když děti vnímají, že jsou knihy přirozenou součástí domova. V rodinách, kde rodiče čtou, povídají si o tom, odebírají různé časopisy, kupují knihy, chodí do knihovny a čtení je přirozenou součástí jejich života a je pozitivně hodnoceno, se bude dítě chovat přirozeně stejným způsobem. Vliv rodiny na budoucí čtenářství je výrazně vyšší než ostatních institucí, ale i mateřské školy, mateřská centra nebo knihovny mohou pomoci dítě naladit a přivést ke čtenářství.

Dítě dokáže poslouchat stejný příběh mnohokrát. Smetáček (1973) však upozorňuje, že z pohledu dítěte nejde o opakování. V každém příběhu je pro dítě tolik nových informací, že je najednou nezvládne zpracovat. Předkládaná skutečnost je pro něj natolik složitá, že v ní dítě vždy znovu objevuje další vrstvy, chápe příběh na mnohem hlubší rovině a odkrývá nové významy a vztahy. Příběhy poslouchané s oblibou opakovaně mají u dětí hlubokou odezvu a děti v nich nacházejí odpovědi na otázky spjaté s úrovní svého vývoje.

Je tedy především úlohou rodičů toto všechno dítěti nabídnout a zprostředkovat a také úlohou okolí rodiče k tomuto motivovat i přes mnohé překážky, kterým jsou vystaveni. Mertin (2003) upozorňuje, že právě v předškolním věku se dítě rozvíjí nejdynamičtěji a dosahuje nejzřetelnějších pokroků. V tomto období je tedy i v souvislosti s rozvojem čtení a čtenářství mnohem citlivější na přítomnost konkrétních podnětů. Čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v jeho raném věku, pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky. 70% slyšících dětí, s kterými rodiče četli pravidelně, když byly malé, čte dnes denně již samostatně a rádo⁶. Že je toto tvrzení možno převést i na neslyšící děti dokazuje mnoho výpovědí neslyšících dospělých nebo jejich rodičů, kteří vypovídají o tom, jak rodiče s těmito neslyšícími dětmi četli a jak tento fakt významnou měrou ovlivnil jejich současný pozitivní vztah ke čtení a knihám (např. Daubnerová, 1999; Kastnerová 1998; Boudová, 1999; Pangrácová, 1999).

Samotná příprava na dovednost čtení, která by měla probíhat formou zábavy a hry, by se měla mimo jiné zaměřit na rozvoj zrakového vnímání prostřednictvím her s

⁶ informace z výsledků analýzy Jak čtou české děti zaměřující se na zmapování čtenářských motivací a návyků mezi dětmi ve věku 10-14 let v ČR v roce 2002.

obrázky (např. hledání rozdílů a podobností, cvičení pravolevé orientace, očních pohybů, cestování v bludišti apod.).

Předškolák je již schopen se určitou dobu soustředit na konkrétní činnost. Tato doba je ovlivněna tím, zda je pro něj činnosti zábavná. Pokud je dítě správně pro text „naladěno“, mělo by zvládnout postupně příběhy delší i komplikovanější z hlediska zápletky. Děti s oblibou „poslouchají“ nejen příběhy čtené, ale také vymyšlené. Takové příběhy jsou mnohdy přístupnější, matka zná dítě nejlépe a příběhy jsou tedy jednodušší na pochopení a lépe odpovídají úrovni a zkušenostem dítěte. Zpočátku jsou pro něj zajímavější a stravitelnější. Poté je možné přejít na čtené pohádky, kde už je možné sledovat děj i pomocí obrázků. Zde je vyprávění poněkud komplikovanější z hlediska plynulosti, jelikož ve chvíli, kdy dítě zaujme obrázek, upne na něj svou pozornost a přerušuje tedy zrakový kontakt s matkou – vypravěčem.

Děti se rády na čtení podílejí například tím, že knížku samy vyberou a drží. U neslyšících dětí není možné využívat různé efekty, jako je změna intonace, melodičnost hlasu, změna hlasu (pro vlka a pro kůzlátka). Je však možné využívat naplno formu vizuálně motorickou a haptickou – znaky, mimika, gesta, napodobování výrazu postav, ztvárnění zvířátek pomocí ruky a dlaně, stínohra, dotyky a hry na tělo odpovídající dění v textu (zobání do dlaně jako kuřátko, foukání do vlasů jako vítr), ale také využití pauz a zpomalování pro umocnění napětí apod. Děti velmi dobře vnímají klidnou atmosféru, která je pro pozitivní zážitek ze čtení velmi důležitá. Dynamiku vyprávění je možné přizpůsobit okamžitému stavu dítěte, jeho reakcím či otázkám. Průběžně také rodič kontroluje porozumění a vysvětluje významy či okolnosti děje.

3.2 První čtení u neslyšících dětí

Slyšící dítě vstupuje do školy a učí se číst ve chvíli, kdy má vybudovanou základní slovní zásobu v mluveném jazyce a ovládá základní syntaktická pravidla. Schopnost abstrakce se zvyšuje, dítě chápe pojem čísla, později hmoty či délky a nastupuje Piagetovo období konkrétních operací (Piaget a Inhelderová, 1997). Hart (1978) uvádí, že slyšící dítě se během raného období učí rozumět a používat jazyk přirozeně a jednoduše jako součást procesu zrání. Ani pro slyšící dítě, které se učí číst, ale nepřináší čtení opravdový zážitek (Smetáček, 1973). Mnohem větší námahou je pro

něj dekódování jednotlivých písmen a slov než pochopení souvislostí děje a prožívání akce, konfliktů a dějových zápletek. Pro neslyšící je vše mnohonásobně těžší. Učí se číst písmena, jejichž výslovnost často neslyší nebo se sluchadlem ne zcela čistě. Vyslovení slov, kterým nerozumí, činí neslyšícímu dítěti velké potíže, jelikož nemá zpětnou sluchovou kontrolu. Günter (2000) uvádí, že neslyšící dítě nastupuje do školy s velmi omezenou slovní zásobou v mluveném jazyce, přesněji zhruba s 200 aktivně použitelnými slovy, kterým je rozumět jen v určitých specifických situacích. Mimo to, že má problémy s porozuměním jednotlivých významů, představuje pro něj velký problém především pochopení gramatického významu češtiny, zvláště vzhledem k rozdílnosti gramatiky českého a znakového jazyka⁷. Naučit se umět uplatňovat gramatická pravidla českého jazyka je pro dítě velmi důležité nejprve na slovech známých, později i na slovech nových.

Slyšící děti na rozdíl od neslyšících využívají k učení se čtení svých znalostí jazyka napsaných slov, které jsou symboly pro mluvená slova, která již znají. Proces učení se čtení v mateřském jazyce je přenosem zvukových znaků jazykového signálu, které mají slyšící děti již naučené, do nových vizuálních znaků stejného jazykového signálu. Není to učení se novému jazykovému kódu, není to jiné skládání jazykového kódu, dítě se pohybuje v původním přirozeném jazykovém kódu dítěte, jehož užívání si ani neuvědomuje (Fries, In Hart, 1978). Neslyšící děti tuto možnost nemají, musí se vědomě učit nový jazyk, za pomoci odezírání, tedy převážně vizuální cestou. Je to však pomalejší a s mnohem větším úsilím. Slovní zásoba v českém jazyce je u neslyšících dětí malá, vysoce konkrétní a z hlediska funkčních slov poměrně omezená.

Hart (1978) si všímá ještě dalšího úhlu pohledu na počáteční nácvik čtení u neslyšících. Zmiňuje problematiku fonologických a suprasegmentálních prvků jazykového systému (tempo, důraz, pomlka), která neslyšícím dětem uniká a oni tak přichází o podstatné záchytné body pro učení se mluvenému jazyku. K porozumění významu jsou pro nás velmi důležité intonační vzorce, které například slyšící děti používají ještě předtím, než rozumí a umí používat slova (Lewis, In Hart 1978). Jak mohou neslyšící děti používat v psaní a čtení logicky grafické značky (jako je

⁷ průměrná zásoba znaků německého znakového jazyka, kterou zjistili Prillwitz/Wudtke v roce 1998 (in Günter 2000) u neslyšících dětí nastupujících do školy je zhruba 2000 aktivních znaků, což již umožňuje plynulou komunikaci

interpunkce, uvozovky), když jsou úzce svázány s intonačními vzorci, které oni nemohou slyšet? Slyšící děti mají od malička dobře naposlouchaný zvukový systém mluveného jazyka a využívají toho později v psaní i v řeči například k seskupování slov do frází, kladení důrazu na podstatná slova či významové celky apod.

Jedním z důležitých předpokladů úspěšné práce je úspěšný začátek, jelikož vznik a vývoj čtenářského zájmu závisí na prvních kladných či negativních zkušenostech se čtením. Velice záleží na motivaci dítěte ke spolupráci, proto je třeba hned na začátku vzbudit jeho zájem. O raném období se zmiňuji výše. Na počátku školní docházky to znamená především vzbudit reálnou naději, že čtení a četba je dostupná a že je v silách dítěte.

Macurová (1999) zdůrazňuje, že by od nejtělejšího věku mělo být dítěti jasné, že tištěnému nebo psanému slovu se v jeho okolí připisuje nějaká důležitost: mělo by své dospělé vzory vídat s knížkami, časopisy, novinami, dopisy a podobně. Mělo by mu být jasné, že čtení má určitý informační význam (např. jízdní řád, jídelní lístek, reklama apod.), a tím je spojeno s praktickým životem. Rodiče také mohou s dítětem již od mala navštěvovat knihovnu, dítě může mít svoji vlastní průkazku a tím vyzdvihnout "důležitou funkci" malého čtenáře. Dítě velice dobře vycítí hodnotový systém rodiny a odhadne, jakou roli v něm hraje kniha a jak vysoce je četba hodnocena.

Již také Smetáček (1973) upozorňuje na souvislost počátku samovolného čtení u dětí s postavením četby v hierarchii rodinných hodnot. Děti zkouší samovolně číst ve chvíli, kdy začínají vnímat čtení jako něco důležitého či dospělejšího. Günter (2000) uvádí, že děti, které mají praktické a kulturní zkušenosti s písmem a texty, očekávají od textu význam, určitý smysl. Právě očekávání významu může být základním aspektem ochoty učit se číst a později číst pro vlastní potřebu a potěšení.

Nejmenší děti vnímají snáze příběhy bez výrazného konfliktu. Pochopení usnadní konflikt dvou vyhraněných postav (hodný beránek - zlý vlk). Teprve později je pro dítě zajímavý i konflikt jedince se skupinou nebo dokonce konflikt dvou skupin. Smetáček (1988) uvádí, že zájem o vnitřní konflikt postav se objevuje až u starších dětí. Všechny děti mají rády dobré konce, urovnání konfliktu či poražení nepřítele. Zpočátku má dítě potíže se s neurčitým či nedobrym koncem příběhu vyrovnat.

Při získávání čtenářské zkušenosti je podstatná emocionální složka osobnosti. Jedním z možných způsobů, jak dítě získat pro text, je jeho vlastní zkušenost související s textem. Další možností je přímý estetický zážitek, který dítě prožije po přečtení úryvku například společně s předvedením výtvarného díla. Ilustrace mohou mít také motivační charakter. Racionální typ motivace, kdy dítě má vztah k učivu a má zájem samo o využití získaných poznatků, se na primárním stupni neočekává. Malé děti je možné zaujmout také maňáskem, hračkou, filmem apod. Dalším významným motivačním prvkem je učitel nebo rodič sám. Je třeba si také dopředu uvědomit, které pasáže či prvky textu by mohly být pro dítě zajímavé a které nikoliv (více zaujmou zvířata než rostliny, popisné pasáže jsou méně motivující, konkrétní pojmy jsou přijatelnější než abstraktní atd.).

Jak uvádí Smetáček (1973), je potřeba číst impulsem zvenčí. U malého dítěte je velmi důležitá správná motivace. Malému dítěti je třeba vysvětlit, proč se má naučit číst, co všechno mu čtení může přinést. Ovládnutí schopnosti číst není cíl, ale prostředek k dalšímu rozvoji osobnosti a vzdělávání. V samotných začátcích je nutno upozornit, že velkým úskalím může být neustálé nucení a "povinné" čtení dítěte. Stačí nevhodný přístup, chyba v motivaci nebo v odhadu obtížnosti úkolu, a u dítěte se může vytvořit odpor k četbě na celý život, který se pak obtížně odstraňuje. Smetáček (1973) upozorňuje, že může lehce dojít k situaci, kdy je dítě nucené číst ve škole povinnou literaturu, která mu nic „neříká“, ještě ji nechápe, ale čte jen pro potřebu školy. Dítě tak ztrácí smysl četby, nečte ze své vlastní potřeby. Je třeba dbát na to, abychom chuť dítěte číst nezničili přehlcováním, nucením či předkládáním nevhodné literatury příliš brzy nebo v nevhodnou dobu.

Pro četbu s porozuměním dítě potřebuje umět sledovat postup vyprávění, povahu a činy jednotlivých postav a zaujímat k nim určité stanovisko. Tuto dovednost nazývá Červenková (2004) syžetově-emocionální. Uvádí, že děti se slabšími jazykovými kompetencemi mohou tuto svou dovednost rozvíjet i četbou komiksů. Podle autorky je chybou podceňovat tento typ literatury, jemuž v některých západních zemích (Francie, Belgie) běžně holdují i dospělí. Užitečné je podle přečtených příběhů vytvářet komiksy vlastní. Syžetově-emocionální dovednost se děti učí dávno před tím, než se začnou učit číst - vyprávěním pohádek a příběhů (v mluveném či ve znakovém jazyce). Znevýhodněny jsou děti rodičů, kteří mezi sebou nemají vhodný komunikační a

dorozumívací prostředek (neslyšící děti slyšících rodičů, kteří volí orální způsob komunikace). Zpočátku by mělo být vše na základě hry a zábavy. Je důležité včas rozpoznat, kdy je dítě již unavené a ztrácí o aktivitu zájem. Důležitá jsou slova pochvaly a povzbuzení. Účinná četba může být dle Smetáčka (1973) jen taková, na kterou je čtenář připraven, něco od ní očekává a něco potřebuje.

Smetáček (1973) klade důraz na šest nejdůležitějších funkcí četby. Funkci prožitkovou charakterizuje jako odpočinkovou činnost, která umožňuje čtenáři změnit činnost, oddělit se od vnějšího, skutečného světa a získat prožitky z imaginárního světa. Dále poukazuje na fakt, že dítě s četbou nikdy neodpočívá, nejedná se o odreagování jako takové. Děti, které četbu milují, se do ní ponořují proto, aby se učily hrou o světě kolem, o vztazích, o možném i nemožném, což je pro děti přirozené a pro neslyšící děti velmi přínosné. Zmiňuje také funkci únikovou, která snižuje napětí například poskytnutím iluze vysněného života, autor tuto úlohu četby nazývá náhražkovou skutečností. Upozorňuje však také na fakt, že z iluze se čtenář musí opět vrátit do reality, což ne vždy je hodnoceno kladně. U dětí, kdy identifikace slouží jako přiblížení se vzoru, je to ale většinou přínosné (u chlapců – zvědaví, aktivní, odvážní a statní hrdinové, kteří si vždy dokáží poradit, u dívek – samostatné a nebojácné hrdinky, které například ochraňují slabé).

Velice důležitou funkcí četby právě pro neslyšící je informační funkce knihy, a to nikoliv ve smyslu informace technologické nebo faktografické, ale informace o lidské životní zkušenosti. Tu mají neslyšící děti díky omezenému příjmu zvukových signálů menší. Vše co slyšící dítě od malička vyslechne ze svého okolí, utváří jeho představu o světě a vztazích mezi lidmi. Neslyšící dítě je ochuzeno o tyto zkušenosti z okolí, které by mohlo vyslechnout například po cestě do školy, v kině či v obchodě. Právě četbou se tento obzor může i neslyšícím dětem postupně rozšiřovat. Mezi další funkce Smetáček (1973) uvádí také funkci utvrzovací, díky níž si člověk potvrzuje své postoje, názory a korektnost svého chování, a funkci prestižní, pomocí níž člověk získává určitou prestiž a postavení ve skupině lidí, kde je toto považována za normu. Estetická funkce, která je popsána u většiny autorů zabývajících se funkcí četby, je přirozenou „skrytou hodnotou“ každé knihy, která kultivuje, ladí a upravuje vnímání a vkus svého čtenáře.

V dnešní době děti dávají čím dál víc přednost televizi. Zájem o knihy a čtenářství jako takové obecně upadá. Knihy jsou dražší a různorodá nabídka na trhu znesnadňuje orientaci. Především pro neslyšící rodiče, kteří nemají často správnou představu a jsou nejistí v tom, podle čeho knihy pro děti vybírat a co od nich očekávat. Pro děti je mnohem přitažlivějším způsobem trávení volného času počítače, televize, film. Tato aktivita není pro dítě vhodná jistě jen z důvodu, že jej odvádí od možnosti číst. Fürst (1997) se například zaměřuje na zjednodušování pohádkových příběhů ve smyslu polarizace jejich celkového vyznění a upozorňuje, že právě televize je často velkým zdrojem zkreslených příběhů, které se stávají pouhou náhražkou vyprávění s rodiči nebo prarodiči, což děti ochuzuje a odpírá jim možnost poznat pohádky doopravdy. Domnívá se, že právě televizní inscenace či ztvárnění, která nabízejí zjemnělé a zjednodušené verze pohádek, deformují jejich smysl a hlubší účinek.

Základem tradiční literatury jsou mýty, legendy a pohádky, které jsou významným a účinným prvkem v socializaci dítěte. Pomáhají dětem vytvářet si svá pojetí o původu světa a o společenských ideálech. Mnozí rodiče však mají tendence dětem prezentovat „zdravý“ svět a uchránit je před strachem a zlem. Je to stále se rozšiřující trend naší kultury tvářit se, že je vše krásné, mladé a bez vady, což se projevuje i v úpravách literárních textů. Fürst (1997) však připomíná, že pohádka vyjadřuje vnitřní napětí dítěte, které mu nevědomě porozumí a zároveň poskytuje různé možnosti je řešit.

Polarizace mezi dobrem a zlem činí situace jednoznačnější a pochopitelnější, jednotlivé charaktery postav jsou typické svým postojem a chováním. Tím usnadňuje dítěti identifikaci ne proto, že se dítě cítí být dobré, ale protože je hrdina oslovuje a ono by chtělo dobrým být. Fürst (1997) se však domnívá, že toto všechno ztrácí pro dítě osobní význam, pokud je pohádka doplněna ilustracemi či filmovým zpracováním, jelikož nedává žádný prostor fantazii dítěte. Přes všechny nevýhody může do určité míry znamenat právě pro neslyšící děti motivační prvek, který jim uchopitelným způsobem vizuálně přibližuje obsah pohádek a příběhů, které jsou pro ně jinak často příliš abstraktní. Vždy je však nutné, aby rodiče určili hranice a televize byla vnímána jako pomůcka nikoliv náhražka. Nežádá se, aby rodiče pustili dítěte televizi či pohádku na DVD, aby se zabavilo. Mnohdy k tomu bohužel dochází s poněkud mylným očekáváním, že se děti, co se týče kvantity informací, mohou z televize naučit víc, než

jim oni sami mohou nabídnout. To vše vede bohužel k tomu, co stále každodenní důkazy ve školách i v rodinách ukazují – většina neslyšících dětí nemá zájem otevřít knihu a začít číst.

3.3 Rozvoj a upevňování čtenářství u neslyšících dětí

Dítě má v tomto věku již mnoho školních povinností a je na ně kladen větší nárok, z hlediska samostatnosti, vlastního úsudku a schopnosti hodnocení. Velký vliv na jeho vnímání začínají mít vrstevníci, a tak i co se týče četby, klesá vliv rodiny a rozhodující slovo má fakt, do které vrstevnické skupiny se dítě začlenilo. V rodinách je důležité číst s dětmi i po nástupu na základní školu, i poté, co sami zvládnou základy čtení.

Günter (2000) upozorňuje, že deficit v přijatých informacích u neslyšících dětí slyšících rodičů vede při školní výuce ke zvýšenému tlaku na vyučující, kteří musí dětem zprostředkovat a doplnit tyto informace z hlediska mluveného jazyka, ale i obsahově.

Červenková (1999a) vyzdvihuje u čtení dětí se sluchovým postižením mimo cílů obecných, cíle rehabilitační (procvičování výslovnosti, rozšiřování slovní zásoby a setkávání se s novými gramatickými jevy) a sociálně adaptační (pomocí četby najde dítě modelové situace vztahů mezi lidmi, událostmi, řešení konfliktů a pochopí tak, co je správné a proč tomu tak je).

Malý čtenář, který dostává do rukou knihu poprvé a seznamuje se s ní, často pročítá obsah, zamýšlí se nad názvy kapitol, názvem celé knihy a prohlíží obrázky. Pokud neslyšící dítě porozumí dobře významu uvedených v názvu, je název titulu důležitým vodítkem při výběru knihy. Pro neslyšící dítě je srozumitelnější jasně formulovaný název, ze kterého jasně vyplývá, o čem příběh bude. Těžko srozumitelné je pro něj, pokud se v názvu objeví obrazná pojmenování, ironie či sarkasmus nebo přenesený význam. Jak uvádí Smetáček (1973), čtenář při prvotním kontaktu s konkrétní knihou konfrontuje svá očekávání a představy o knize se skutečností, se skutečnou knihou, své ideály tak zpřesňuje, a tím posiluje či oslabuje hlavní úmysl číst. I později, kdy už se čtenář pouští do čtení, může dojít k nesouladu jeho očekávání a

přání. Každá kniha je dána možnostmi použití a její strukturou, ty mohou čtenáře omezovat a způsobit nechuť číst dál. Vášová (1995) však zdůrazňuje, že podstatným jevem, který ovlivňuje konečný účinek literárního díla, je psychika čtenáře, a mimo znalosti, vědomosti a zkušenosti, také vliv prostředí, které ho obklopuje. Konečný účinek knihy je závislý na záměru autora jen částečně.

Ve chvíli, kdy dítě vezme knihu do ruky, je mimo hlavní téma a název titulu velmi důležité, jak kniha subjektivně na čtenáře působí. Není zanedbatelný typ vazby, způsob přebalu knihy ani úvodní stránky, to vše ke čtenáři promlouvá a oslovuje jej. Velmi důležitý je vhodný výběr ilustrátora, počet a styl ilustrací, barevnost či téma obrázků.

Při samotném čtení mají neslyšící děti tendenci v textu vyhledávat slova nesoucí význam celé věty (vodítka) a podle toho domýšlet její obsah. Pokud jsou jim tato vodítka srozumitelná a struktura věty není složitá, děti zvládnout porozumění dobře. Jak uvádí Hart (1978), je možné děti seznamovat s novými slovy právě tak, že jsou použita ve větě, kde ostatní slova-vodítka jsou dobře známá, a větná struktura je jednodušší. Význam neznámého slova lze poté domyslet tak, aby zapadl do souvislostí vztahů mezi předměty a postavami, a jeho dalším používáním ho začlenit do aktivního slovníku dítěte.

Co se týče žánrů, dostává se později do popředí zájmu populárně naučná literatura, u chlapců science-fiction, velkému zájmu se těší v posledních letech velmi oblíbený žánr fantasy.⁸ Odklon dětí tohoto věku od pohádek je způsoben dle Smetáčka (1973) především změnou poznávacích schopností dítěte, změnou jeho představy o světě a jeho fungování, ale také změnou postavení dítěte ve společnosti. Dítě se stává nezávislejší a touží být dospělejší, svět pohádky je pro něj již příliš neskutečný, a tak vyhledává příběhy spíše realistické – tedy tituly nejčastěji dobrodružné, které obsahují zjednodušené vztahy mezi jednotlivými postavami i ve společnosti, a které by dítě samo chtělo prožít. Právě zde je příklad možného konfliktu, který nastává, pokud dáme neslyšícímu dítěti text, který neodpovídá jeho náhledu na svět (např. desetiletému

⁸ údaje jsou převzaty od Smetáčka (1973) s předpokladem, že bez ohledu na informační deficit a nízké jazykové kompetence zůstává vývojová tendence v oblasti žánrů u neslyšících čtenářů stejná jako u slyšících

čtenáři pohádku o Medvídku Pú) z důvodu větší srozumitelnosti, užití jednodušších jazykových prostředků a nekomplikovanosti děje.

Realistickému pojetí odpovídá žánr fantasy, jehož původ lze spatřovat právě v pohádkách a mýtech a který v posledních letech dosáhl takové popularity (například Harry Potter či Letopisy Narnie). Přestože je v tomto věku dle Smetáčka (1973) nejpatrnější rozdíl v zájmu dívek a chlapců, stále preferují jednoznačně označené záporné hrdiny či úkazy přírody, nad kterými může jednotlivec snadněji zvítězit (například Robinson Crusoe nebo knihy od Julesa Vernea) a čtenář se s hrdinou identifikuje v tomto období nejsilněji. Ztotožňuje se se svým hrdinou právě proto, že hrdina je nejlepší – umí, zvládá a vítězí. Dívky preferují knihy s možností citového prožívání děje, který následně dosnívají, chlapci podle Smetáčka (1973) vyhledávají především konfliktní děj s aktivními hrdiny, který se pak snaží přenášet do skutečnosti. Chlapci obecně čtou raději o místech vzdálených, neznámých, dívky raději o místech známých, bezpečných s citovou problematikou.

U starších dětí se může objevit nejistota ve výběru, kdy má problém rozhodnout se, co vlastně chce a potřebuje. Nastupuje období puberty, kdy vystupují do popředí prosazování své individuality, zájem o druhé pohlaví a rychlé změny co se týče fyzického vzhledu i psychiky. Nespokojenost se sebou samým, vnitřní protitlaky a tendence své nedostatky překonat, to vše kompenzuje podle Smetáčka (1973) právě četba, která pomáhá toto všechno překonat. Lze očekávat zájem o kontroverzní témata (např. sex, drogy, komplikované vztahy mezi lidmi, otázka smrti), aby se jednotlivec odlišil od masy, nebo naopak sílí vliv vrstevnické skupiny. U slyšících čtenářů se objevuje zájem o poezii, která odpovídá nejistotám tohoto období. U neslyšících čtenářů tuto tendenci z důvodu nepřijetí a problémům s uchopením poezie obecně nelze očekávat. Stoupá ale zájem o různé časopisy zaměřené na zájmové aktivity, sportovní příběhy apod., které jsou pro neslyšící mládež atraktivní množstvím obrazového materiálu, který jim zprostředkovává názornou představu o tématu textu (fotografie, nákresy, mapy apod.).

Formativní funkce literatury je dána kvalitou textů předkládaných dětem, které by měly řešit určité etické problémy a mravně formovat čtenáře. Texty mají poskytovat náhled, díky němuž dítě získá představu o životě v minulých dobách i v době současné.

U pubescentů a prepubescentů nastává problém, jelikož vnímají ostře rozlišení toho, co je minulé a co současné. Jsou ovlivněny mediálním tlakem, který hodnotí lidi například podle oblečení. Děti ve věku 9 - 13 let mají tak například sklon brát vše minulé jako nekvalitní. Je třeba je vést ke komunikaci s historickými texty. Literární texty rozvíjejí i estetickou citlivost a estetickou smyslovost dítěte. Lidé s rozvinutou složkou lépe později komunikují s uměleckými díly. I neslyšící děti by měly být postupně vedeny ke schopnosti zhodnotit přečtený text a odlišit hodnotnou literaturu od konzumní.

3.4 Knihovny a aktivizační projekty a akce pro podporu čtenářství u neslyšících

V posledních letech probíhalo mnoho podpůrných a osvětových akcí ve prospěch a na podporu vytvoření pozitivního vztahu neslyšících dětí ke knihám a čtení. Důležitost knihy podporují různé městské knihovny, ale také knihovny při školách a další (např. Informační centrum o hluchotě a knihovna FRPSP). Tyto knihovny se připojují například do projektu Noc s Andersenem pořádaný Klubem dětských knihoven. Akce vznikla před šesti lety v Uherském Hradišti v souvislosti s oslavou Mezinárodního dne dětské knihy a byla určena především pro slyšící děti. V posledních letech se jí účastní i knihovny při školách pro sluchově postižené a například i Informační centrum o hluchotě a knihovna FRPSP nebo knihovna Jazykového centra Ulita (spolupracující se školou v pražských Radlicích). Akce spočívá v tom, že se děti sejdou v knihovně, kde stráví společný čas od odpoledne do následujícího rána. Kreslí, malují, vyprávějí se pohádky ve znakovém jazyce a ve společnosti ostatních dětí prožijí dobrodružnou noc v knihovně. Program často obsahuje také setkání s významnou nebo známou osobností ve spojitosti s knihami (ilustrátory, spisovateli apod.) a často na děti čeká zajímavá výprava mimo knihovnu a hra spojená s obsahem nějaké zajímavé knihy.

Pro malé neslyšící a nedoslýchavé děti funguje například také projekt Společné čtení v městské knihovně, na kterém spolupracuje Mateřská škola pro sluchově postižené z Prahy 5 s Městskou knihovnou na Smíchově. Pravidelně jednou měsíčně se děti účastní programu, jehož náplní je společné čtení vždy jedné pohádkové knížky. Knihu čte paní knihovnice a současně vše překládá do znakového jazyka učitel dětí. Všichni společně poté přečtený příběh zdramatizují, děti si vše sami prožijí a vše dobře

pochozí. Program je plný i dalších aktivit spojených s přečteným textem, knihu si pak děti zapůjčí a ve školce s textem dále pracují (Jarešová, 2010). V Městské knihovně na Smíchově probíhal v roce 2008 také projekt Klubík pro neslyšící děti v knihovně, který byl určený pro neslyšící děti a jejich rodiče a pravidelně jednou měsíčně zde měly děti možnost se účastnit programu plného her a zábavně pojaté práce s literárním textem ve spojení se zážitkem z pohybu, barev, tvarů, znaků a slov⁹. Zajímavým projektem pro děti je mimo jiné také projekt probíhající v knihovně Jazykového centra Ulita s názvem Svět příběhů a knih, jehož náplní je společné čtení s tlumočením (Zbořilová, 2009). Hlasité čtení z knížky je tlumočeno do znakového jazyka a podle možností doplněno promítáním ilustrací. Na společné čtení většinou navazuje krátký interaktivní program rozvíjející zážitek z příběhu.

To vše aktivně podporuje nejen zájem a lásku ke knihám, ale také pozitivní vztah ke knihovně, na který v budoucnu mohou při samostatném vyhledávání knih navázat. Nebudou mít ostych a strach, knihovna pro ně bude důvěrně známou institucí.

Postupně se objevují i další kulturní akce, přednášky, besedy se spisovateli (např. v knihovně Jazykového centra Ulita), různé literární soutěže (např. v časopise Gong¹⁰) či výstavy zaměřené na podporu čtenářství u neslyšících dětí. Česká komora tlumočnicků znakového jazyka přispěla také svým dílem k rozvoji čtenářství zajištěním přímého tlumočení několika divadelních představení - adaptací knižní předlohy určených především neslyšícím dětem (v minulých letech představení Zahrada, v současné době několika představení loutkového divadla Říše loutek). Divadlo Neslyším uvádí ve svém repertoáru také mnoho divadelních představení rozvíjejících kulturní citění dětí se sluchovým postižením (například Abeceda aneb Co se zdálo Alence, Pták ve vzduchu, ryba ve vodě, ... a je to?, Najde se Nemo?).

Určitým motivačním prvkem může být mimo jiné fakt, že i lidé s různým sluchovým postižením se mohou stát autory literárních děl. Je to pro dítě určitým kulturním pojátkem s identitou skupiny, do které patří, a může být vodícím prvkem při hledání vztahu ke knize. Mezi autory se sluchovým postižením patří například Eliška

⁹ Klubík pro neslyšící děti v knihovně. Praha: INFO – Zpravodaj 11/2008

¹⁰ časopis Gong je měsíčník s dlouholetou tradicí zabývající se problematikou sluchového postižení

Vyorálková, Eva Tesárková, Lumír Graca a mnoho dalších (viz sbírka básní Tichý přístav duše). Zajímavostí pro neslyšící děti může být také sbírka pohádek, povídek a básní od neslyšících autorů s názvem "Dívej se, povídám...". Vybrané pohádky a povídky jsou na přiloženém DVD přeložené i do českého znakového jazyka. Hudáková (In Půlpánová, 2006) zde v závěru uvádí, že cílem této publikace je mimo jiné i zvýšení literárního sebevědomí osob se sluchovým postižením, zlepšení jejich vztahu k literatuře a českému jazyku a zároveň přiblížení života, kultury a zvyků osob se sluchovým postižením většinové společnosti. Stejnou funkci má například i okénko pro děti Gongáček v časopise Gong, který je určen pro neslyšící děti a pohádky a příběhy pro děti sem píše autor Pavel Kučera, který sám má také sluchové postižení.

Na některých školách pro sluchově postižené (např. v Ivančicích) je úspěšnou podporou čtení také vydávání vlastního školního časopisu. Autorsky se na něm podílí žáci od nejmladších po nejstarší, od jazykově méně zdatných k vyspělejší. Objevují se zde články, ankety, rozhovory a zábavné úkoly vytvořené samotnými žáky. Ve školách záleží na postoji učitelů, podpořit čtenářství lze různými dílčími aktivitami, jako jsou například uspořádání výstavek knih samotných žáků ve třídě, prohlížení a později čtení dětských časopisů, představení nejoblíbenější knihy dítěte apod. To vše napomáhá podpoře čtenářství a je jen k dobru věci, že se postupně této problematice věnuje stále více prostoru na poli laickém i odborném.

4 Žánrová diverzita v literárních textech

Při rozvoji četby je důležité, aby čtenářské potřeby a zájmy neustrnuly. Důležitá je žánrová různorodost, zařazení poezie, pohádky, příběhové prózy, nabídnout bajku, pověst, povídku i uměleckou naučnou literaturu a publicistické žánry. Každý text je jinak náročný a kultivace souvisí se žánrem. Začínající čtenář má svá očekávání, která mohou být zklamána, a poté může dojít k rozčarování. Dítě si pomocí seznamování s různými žánry uvědomuje, že umělecký text má jinou náročnost než text naučný. Kultivace se váže na čtenářovu zkušenost a spočívá v očekávání. Dítě zapojuje svou fantazii, představivost, emocionálně text prožívá a uvědomuje si, že mu nabízí i významy mezi řádky. Měl by například chápat symboly světla a tmy, lesa, z bajek znát symboliku lišky, vlka, beránka apod.

Günter (2000) upozorňuje, že literatura poskytuje nejen modely významů, zkušeností a textů, ale především pochopení a uchopení s nepojmově figurativní, metaforickou stránkou jazyka, která může v některých textech obzvlášť okouzlit. Metaforická řeč literárních textů je podle autora právě tím tvořivým nástrojem, který umožní přejít od částečného nebo úplného neporozumění k plnému porozumění. Literatura pomáhá sdělit i to, co je dosud nevyslovené, nepřesné či jen přibližné.

4.1 Próza v dětské literatuře pro neslyšící čtenáře

Oblíbenost různých žánrů se mění s ohledem na věk čtenáře a podle toho, jak odpovídá zkušenostem a vnímání dítěte, jeho pojetí světa a povědomí o něm. Zpočátku se zájem dětí zaměřuje především na krátké celky – pohádky, příhody ze života dětí a zvířat. Zájem o pohádky je obecně největší v předškolním věku, poté ustává a nastupuje zájem o pověst. Smetáček (1973) upozorňuje, že malé dítě vnímá pohádku jako realistický příběh, který odpovídá svou jednoduchou stavbou a svou magickou příčinností světu naivních příčin, ve kterém dítě žije. Na druhé straně je však pohádka pro dítě ještě příliš složitá – dítě si díky magické příčinnosti pohádky přenáší pohádkové vztahy na sebe. Dítě se ztotožňuje s pohádkovým hrdinou, ale někdy naopak ztotožňuje hrdinu se sebou samým. Dítě je centrováno na sebe stejně tak jako jeho hrdina, z jehož pohledu je vše v pohádce chápáno. Nebezpečí a dobrodružství prožívá spolu s ním. Někdy dítě prožívá pohádky opravdu intenzivně, což způsobuje schopnost jasné a detailní představy, naivní chápání příčinnosti a nedostatečné rozlišování mezi skutečností a světem snů a fantazie.

Fürst (1997) nahlíží na funkci pohádky z jiného úhlu pohledu, jelikož se domnívá, že pohádky představují dítěti postavy, na něž může přehledným způsobem promítat to, co v něm probíhá. Dítě tak ztělesňuje v nějaké postavě jeho destruktivní přání (např. na zlou čarodějnici), s jinou postavou prožívá uspokojení (např. s dobrotivou vílou), s další postavou se plně identifikuje (např. se spravedlivým a moudrým člověkem, který zažívá dobrodružství) a na další si vybuduje ideální vazbu dle momentální potřeby dítěte. Celý tento proces pomáhá dítěti uspořádat své protikladné sklony a pocity a celkově pomáhá se s nimi vyrovnat. Černoušek (1990) vyzdvihuje zásadní funkci pohádek, kterou je vnést smysl a řád do pro ně

nesrozumitelného světa. Mimo jiné dodává, že pohádky představují specifický druh vzdělávání, a to z hlediska základních mezilidských interakcí znamená předávání informací etického charakteru. Díky srozumitelné obraznosti dějů a zápletek umožňují uvědomování si některých životních situací, jejich řešení a možností. Pro neslyšící čtenáře je právě tato funkce pohádek velmi podstatná, jelikož mají ze svého okolí omezené získávání informací tohoto druhu sluchovou cestou.

Právě u pohádek je však možné sledovat jazykový „konflikt“ zájmů. Výše zmíněnou funkci pohádek nejvýrazněji a nejzřetelněji přenáší pohádky z lidové tvorby, které jsou obohacující také užitím starší lidové slovesnosti. Tedy slov, se kterými se dnes již dítě běžně nesetká, ale kterým slyšící dítě i tak dobře porozumí. Pro neslyšící dítě, které má potíže mnohdy i s porozuměním běžných frekventovaných pojmů, budou tyto pojmy velkou překážkou. Zde je často nevyhnutelná úprava či nahrazení těchto slov (např. věchýtek, krajáč, ucháč, „pobrala“ ve smyslu pochopila apod.), jelikož by takové texty jinak pro neslyšící dítě byly nepřijatelné. Podstatné je především dítěti představit důležité atributy pohádky, jasné vymezení a ztělesnění zla a dobra, jejich vztahu, vlivů a rozřešení a seznámit ho potažmo se základními rysy žánru. Úvodní a závěrečná ustálená spojení (Byl jednou jeden, žili šťastně až do smrti) je vhodné ponechat, stejně tak jako pravidelné opakování či magické číslice. Dítě by mělo z rysů textu podvědomě vytušit, že se jedná právě o pohádku. U moderních pohádek již není tolik zřetelné vymezení hranic mezi dobrem a zlem, postavy nejsou již tolik charakterově „černobílé“. V moderních pohádkách vystupují věci a postavy i z moderního světa, mnohdy mohou být tak dětem bližší co se týče konkrétních představ. I zde se však pro neslyšící čtenáře vyskytují mnohá úskalí, zvláště i nonsensové literatury nebo u moderních pohádek, v kterých se objevují technické pojmy, neologismy, prvky satiry či neobvyklá spojení situací, jevů či postav.

Z pohádky se později pozornost přesouvá na pověsti, báje, mýty a bajky. Pověsti, mýty a báje lákají čtenáře podobností s pohádkami, objevují se zde fantazijní prvky, nadpřirozené bytosti atd. Mají však již realističtější připodobnění skutečnosti, charaktery jsou složitější, bývá vymezen přesněji čas i prostor, zápletky mohou být složitější. Vzhledem k historické propojenosti, jsou zde již méně frekventované pojmy a pro neslyšící mohou být tyto žánry těžko uchopitelné. Bajky, jakožto krátká vyprávění

jednoduchého příběhu bez vedlejších zápletek, jsou neslyšícím dobře dostupné, přesto však pro ně může být někdy složitější nalézt pointu a vnitřní poselství textu.

Zájem o příběhovou prózu s věkem stoupá, největší zájem o ni mají děti mezi osmi a devíti lety. V tomto věku přirozeně roste touha po dobrodružství, jsou oblíbené příběhy s přírodní tematikou a se zvířaty. Dramatický, poutavý a napínavý děj čtenáře vtáhne. Potíže pro neslyšící čtenáře mohou nastat u množství popisných pasáží. V tomto druhu žánru se ale na druhou stranu často objevuje přímá řeč, která je pro neslyšící děti dostatečně konkrétní, přestože se zde může více objevit nespisovná mluva. Děj často svižně ubíhá vpřed, bývá plný akce a strhává pozornost čtenáře.

Ve stejném věku stoupá zájem o umělecko-naučnou literaturu. Obrázkové slovníky s přesnými ilustracemi jsou pro neslyšící děti velmi vhodné z hlediska názornosti a jasnému vymezení pojmů. Jsou jimi často oblíbené, v dnešní době je však více nahrazuje internet.

Smetáček (1988) dále uvádí, že okolo věku deseti let roste zájem nejen o dobrodružné příběhy, ale také o příběhy detektivní, u chlapců válečné, historické a cestopisné, ale také tajemné se silným dějově vyjádřeným konfliktem. Později je možné sledovat rostoucí zájem o vědu a techniku a science fiction. Zde je opět pro neslyšící úskalí v neznámých, nových či technických pojmech. V četbě dívek převažuje motiv rodiny, známého prostředí, školy, později roste zájem o dívčí romány, kde pro neslyšící nejsou již výrazná problematická místa. Dívčí romány nemají příliš složitou zápletku a zaměřují se především na citové vnímání hlavních postav. V současné době bez genderové preference roste po jedenáctém roce také zájem o žánr fantasy.

4.2 Specifika přístupu k poezii

Pro slyšící děti hraje důležitou roli rytmus, který je pro ně mimo zvuk významným organizujícím prvkem jazyka (Smetáček, 1973). Jejich znalost významu pojmů ještě není během druhého a třetího roku života dostatečně rozvinuta. Slyšícím dětem proto podle Smetáčka (1973) vyhovují verše, protože obsahují krátký lehce zapamatovatelný a srozumitelný příběh, ale také proto, že rytmicky organizují zatím plně nezvládnutý jazykový materiál a snad ho tak přibližují rytmu ostatních

biologických činností. Slyšící rodiče neslyšících dětí mohou mít tendenci přeznakovávat přesně česká říkadla a básničky, aby umožnili svému dítěti právě toto vnímání rytmu. Může však dojít k umělému výtvaru, který dítě mate, jelikož pro něj není přirozený. Říkadla je potřeba převést do znakového jazyka se zřetelem k charakteru znakového jazyka, je třeba je znakovému jazyku přizpůsobit jak znakovou zásobou, významem i rytmem stejně tak jako například tlumočnick převádí do znakového jazyka hudbu či písni.

U neslyšících dětí a neslyšících rodičů, kteří mají své „říkanky“ ve znakovém jazyce se lze domnívat, že vnímají přirozeně „specifický“ rytmus znakového jazyka. Projevuje se jinak než v mluveném jazyce, má svá specifika a je plnohodnotnou součástí znakového jazyka (například rytmické opakování určité pozice postavení ruky, rytmické opakování znaků, rytmické zmenšení či zvětšení obrazu, rytmický přechod z detailu na celek a zpět apod.) (Endress, 2005). U dospělých neslyšících je toto možno vysledovat u poezie ve znakovém jazyce, kterou se zabývají někteří neslyšící umělci. Nejedná se o překlad mluveného jazyka do znakového, není to ani čistý znakový jazyk, je to jazyk „vizuální, obrazový“, vyjádřený vizuálně-motorickým způsobem ztvárnění. Dingová (2009) vysvětluje poezii ve znakovém jazyce jako pohybový obraz, který vzniká uvnitř neslyšícího autora bez vlivu většinového jazyka a ztvárňuje osobitou a jedinečnou fantazii básníka. Poezie ve znakovém jazyce je, jak autorka doplňuje, formou estetického projevu tohoto jazyka, jehož způsob užití je důležitější než obsah. Je zde prostor pro vytváření pozoruhodných nových znaků výběrem specifických prvků nebo tím, že jsou znakům dodány neobvyklé a neočekávané významy, stejně tak jako to funguje u poezie v mluveném jazyce.

V mluveném i ve znakovém jazyce při produkci říkadel rodiče přirozeně využívají základní prvky poezie. Začínat s poezií je třeba od raného věku. Je možné předpokládat, že „rytmické hrátky“ s mateřským jazykem jsou základem pro rozvoj jazykového citu v pozdější komunikaci. K hrátkám s českým jazykem je u neslyšících dětí vhodné přejít teprve po zvládnutí komunikace ve znakovém jazyce a po základním seznámení se s mluveným jazykem, přestože Červenková (1999c) uvádí, že ve věku 3 - 4 letech je už pozdě. Základem jsou tedy mluvené říkanky a hádanky užívané matkou. Dítě se tak setkává s mluveným rýmem, popěvkem či rýmovanou hádankou (Vařila myšička kašičku, Halí belí, Pan čáp ztratil čepičku apod.). Je však otázkou, jak dítěti

přiblížit rým, když jej neslyší. Přestože bude mít mluvenou básničku či říkanku přeloženou do znakového jazyka, stojí před rodiči problém, jak jim pouhou artikulací podobajících se koncovek či částí slov vysvětlit, že ta podobnost je tím nosným prvkem a není nahodilá. Neslyšící dítě má přirozeně problém s pamatováním i vnímáním rýmů, přehazováním slov ve verších, čímž se právě rým vytrácí. Celkově se poezii spíše vyhýbají. Podle Smetáčka (1988) obliba poezie u slyšících dětí obecně klesá až po osmém roce věku, k novému vzestupu poté dochází okolo čtrnácti let. Je otázkou, zda u neslyšících dětí, které prošly plynulým jazykovým vývojem obou jazyků, lze očekávat stejný vývoj.

Červenková (1999c) uvádí, že pro radost z poezie v českém jazyce i pro posílení paměti, jejíž rozvoj je předpokladem budoucích školních úspěchů, je dobré, když se děti učí básničkám nazpaměť. U neslyšících dětí komunikujících primárně znakovým jazykem a „bojujících“ s osvojením českého jazyka, si dovoluji s autorkou zcela nesouhlasit. Nedomnívám se, že pamětné učení básniček by mělo přínos pro radost z poezie u těchto dětí. Domnívám se, že neslyšící děti by před prací s básní v českém jazyce, měly zkusit vytvořit vlastní báseň v jejich vlastním jazyce, porozumět principům a poté se seznamovat s rysy básní v jazyce českém. Pokud se přistupuje k pamětnému učení českých básní u těchto dětí, nesmí být samoúčelné. Červenková (1999c) navíc varuje před učením jazykolamů a logopedických říkanek, jelikož ty jsou nástrojem odborné péče při zlepšení výslovnosti a je třeba s nimi nakládat opatrně, aby nebylo napácháno více škody než užitku. Červenková (1999c) doporučuje nejprve dítě seznámit s básničkami jen tak, bez pamětného nacvičování. Důležité je rozvíjení představivosti a fantazijní hry, které je právě v počátcích u dětí tak silné.

U neslyšících dětí nelze očekávat, že budou vnímat využití zvukové kvality slov či libozvučná slova. Obtížnými momenty v přijímání básní je množství obrazných pojmenování, pro která chybí dětem konkrétní představa, metafora, přirovnání, antropomorfizace, personifikace apod. Pomocnými znaky jsou však na druhou stranu grafické uspořádání a některé podobné principy pro poezii ve znakovém jazyce jako v českém jazyce (např. rytmické opakování, rytmický přechod z detailu na celek a zpět). Každou báseň by mělo dítě za pomoci doprovodných znaků a obrázků především pochopit a poté po svém uchopit. U neslyšících je problém v pochopení jednotlivých pojmů očekávaný. Pokud je však dítěti vysvětleno, co které slovo znamená, domnívá se

Červenková (1999c), že nenastává u poezie takový problém jako u prozaických textů. Vysvětluje své tvrzení především tím, že poezie není tolik svázaná gramatikou a její vnímání může mít základ v emocionalitě každého čtenáře. Toto tvrzení je jistě pravdivé, na druhou stranu je však právě poezie plná pro neslyšící neuchopitelných slovních hříček založených na vzájemné odvozenosti (např. chodit, chodidlo, chodník atd.), synonym, slov mnohoznačných či souznějících (jelito a je-li to), či podobně znějících slov odlišného významu (rádce – zrádce). Samostatnou kapitolou zůstává otázka nonsensu, který je často založený na slovní hříčce pomocí komolení slov, jejich deformaci či neologismů (např. u Žáčka).

Je důležité dítěti ukázat, jakými možnými způsoby je možné báseň vnímat a že na každého čtenáře může působit zcela jinak. Každý člověk může vycítit skryté významy v souvislosti s jeho jedinečnou individuální zkušeností. Prožitek z uměleckého textu je nesdělitelnou a zároveň intimní zkušeností. Velký čtenářský zážitek vznikne tam, kde průvodce textem má vybrané dílo stejně rád jako malého čtenáře, jemuž se snaží cestu k autorovi díla otevřít. V poezii se dítě seznamuje s možnostmi vyjádření různých skutečností básnickou formou, přirovnání, citového vyjádření různých dějů, vlastností. Nutí ho k přemýšlení a vytváří u něj vztah ke krásnu jako takovému. Může také porovnávat své představy a vnímání světa s autorem. Kolářová a Kánská (1999) upozorňují u neslyšících dětí na obtížnost využití zvukové shody - rýmu pro vnímání rytmu veršů, jakožto základních rytmických jednotek. Doporučují využití stejného počtu slabik, stejných slov nebo jejich částí na konci veršů. Rytmus se dá použít k nácvičku rytmizace - hrou na tělo, na Orffovy nástroje apod., což je pro děti příjemným zpestřením práce s básní a tyto činnosti napomáhají k rychlejšímu zapamatování slov a veršů.

Kolářová a Kánská (1999) doporučují zařadit na počátku literární výuky na základní škole říkadla, lidové hádanky, lidové písně, koledy a pranostiky. U všech textů je samozřejmostí doplnění ilustracemi, vysvětlivkami a je možné některé z nich i dramaticky ztvárnit. Útvary lidové tvorby bývají u dětí oblíbené pro svou jednoduchost a nepřilíš dlouhé texty, například koledy, které děti nejprve pamětně zvládnou a poté je reprodukují ve znakovém jazyce. Důraz musí být kladen především na porozumění a pochopení obsahu, nikoliv na přesnou řečovou reprodukci a pamětné zvládnutí. Autorky doporučují seznamovat neslyšící děti také se srozumitelnými pranostikami, které je

možné vysvětlit a přiblížit snadno i současným dětem. Později je vhodné předkládat ukázky z umělé poezie a stejně jako u slyšících dětí, jsou vhodné zpočátku texty starších autorů (Hrubín, Sládek, Žáček apod.). Dobrá je tematická souvislost textu s tím, co děti znají (roční období, přímý zážitek či životní zkušenost). Součástí přípravných cvičení pro práci s poezií by měla být i cvičení zaměřená na dechová cvičení, rytmus a rým. Rytmus se mohou děti naučit vnímat například pomocí sledování svého dechu, tepu nebo vteřinové ručičky na hodinách. Kolářová a Kánská (1999)

Někteří neslyšící mají vztah k poezii spíše pasivní a nerozumí, k čemu vlastně je a co jim může přinést její čtení a vnímání. Stejně jako u prózy je dobré, když se dítě ve svém okolí, ve své rodině a škole setkává s poezií od malička. Například projekt Poezie pro cestující uveřejňovaný v pražském metru pomáhá i slyšícím dětem a dospělým najít vlastní cestu k poezii. U neslyšících má svou jedinečnou úlohu v uvědomování si významu a hodnoty poetického vyjadřování poezie ve znakovém jazyce. Tak mohou být děti později schopny přijímat a vychutnávat bohatost jazyka českého i znakového a jejich poetického vyjádření. Budou tak vnímat samotný text i jako osobní obohacení.

4.3 Přínos komiksové formy interpretace textů a obrázkové příběhy

Slyšící dítě se v raném věku učí jazyk tím, že ho slyší. Je to jazyk vytvářený a vázaný ke konkrétní komunikační situaci a nevyžaduje vytvoření umělé situace. Smetáček (1973) však uvádí, že u četby musí dítě spoléhat pouze na jazyk a nemůže si pomoci v pochopení významu vztahem ke konkrétní zkušenosti či situaci. U neslyšících dětí, které mluvený jazyk neznají nebo znají jen v omezené míře, je situace horší. Nemohou se spoléhat na jazyk, kterému nerozumí a je jim vzdálený. Mnohem více vyžadují k pochopení textu obrázky, které zobrazují určitou konkrétní situaci a pomáhají písemný zápis dekodovat.

Červenková (1999b) poukazuje na to, že je velice důležité, aby dítě předtím než začne číst psaný text, umělo "číst" obrázky, jelikož právě ty mu budou později při samotném čtení velmi pomáhat. V případě globální metody čtení je před etapou poznávání grafické podoby celých slov právě poznávání a "čtení" obrázků. Zpočátku je dítě schopno obrázky přiřazovat ke skutečným věcem, později je třídí, srovnává a

porovnává. I beze slov si dítě uvědomuje abstraktní pojmy a časovou následnost (nadřazené a podřazené pojmy, sled událostí apod.).

Hudáková (1999a) rozlišuje komiksy, které definuje jako obrázkový příběh s "bublinami" přímé řeči od ostatních obrázků s popisy, které označuje jako leporela. Doporučuje využívání komiksů i leporel při výuce čtení a uvádí, že až čtenář překoná období komiksů a leporel, sáhne po běžné knize. Pomocí výtvarného zpracování tématu se u čtenáře rozvíjí umělecký zážitek a rozvoj emocionality, z kterého vyplývá pozitivní vztah k psaným informacím v jakékoliv podobě. V současnosti se dá podoba komiksu různě upravovat, je možné ji pro děti tvořit pomocí kreslených obrázků, ale i fotografií, ilustrací apod. Počítače nabízejí nepřeberné množství způsobů úprav. Souralová (2002) vyzdvihuje důležitost specifického prvku komiksů, tzv. bublin, které umožňují včlenění slova do obrazu a podporují tím narativní strukturu příběhu. Neslyšícímu čtenáři tak komiks umožňuje vnímat dějovou linii příběhu prostřednictvím verbálního a obrazného sdělení zároveň.

Komiksy jsou mezi dětmi se sluchovým postižením stejně tak jako mezi slyšícími dětmi velmi oblíbené. Obsahují názorné obrázky, málo textu hlavně ve formě přímé řeči a mají rychlý dějový spád. Děj běží dopředu bez odboček a komplikací a čtenář se nezaplétá do složitých slovních charakteristik postav a prostředí. Všeobecně bývá považován za pokleslý žánr, který byl přejat z americké masové kultury. Druhý úhel pohledu jej považuje naopak za nejsvobodnější literární žánr 20. století. Nejčastěji se v komiksové formě objevují dětské kreslené příběhy (např. od Walta Disneye, Spiderman, apod., u nás Čtyřlístek), není však výjimkou ani vážná literatura převedená do této formy. Pro začínající čtenáře jsou každopádně tím nejvhodnějším, co může být (Červenková, 1999b). Komiks je pro ně dobrým dějovým vodítkem, ví, co se stalo a co bude následovat. Nevýhodou čtení komiksů je to, že se čtenář neučí představivosti a nerozvíjí fantazii, jelikož má od ilustrátora předem určenou, danou a neměnnou podobu hlavních postav, vykreslené prostředí, náznak pohybů a vztahů, oblečení a další prvky utvářející atmosféru i časovou působnost děje. Komiks je nenuť, neláká ani jim neumožňuje vytvářet si vlastní představy dění v příběhu. Do určité míry tak může utlumit souznění čtenáře s akcí příběhu, pokud mu například styl ilustrace a výtvarné zobrazení nevyhovuje nebo dokonce vadí.

5 Literární texty pro neslyšící děti

5.1 Výběr vhodného textu vzhledem k cílovému neslyšícímu čtenáři

Vybrat vhodný literární titul pro jeho předložení neslyšícím čtenářům není snadné. Každý čtenář je individualita a vstupuje do komunikačního aktu četby, který probíhá mezi ním a literárním dílem, ovlivněn svými předchozími čtenářskými zkušenostmi, životními postoji, charakterovými vlastnostmi, stupněm vnímavosti a zábran, sociálním zázemím. Stupeň úspěšnosti komunikace závisí na souboru čtenářových dispozic, souboru podnětů uložených v literárním díle a stupni korelace mezi čtenářem a literárním dílem (Smetáček 1988). Nikdy není možné upravit text tak, aby vyhovoval všem čtenářům, přestože jsou stejného věku nebo stejné sluchové ztráty.

Nikdy není možné nabídnout neslyšícímu čtenáři na míru knihu, která by hned napoprvé odpovídala jeho rozvíjejícím se aktuálním zkušenostem, intelektuální úrovni, citové zralosti či hodnotovým postojům. Nejvhodnějším upravovatelem textů je pravděpodobně zkušený učitel, popřípadě rodič, který je v častém kontaktu s neslyšícími dětmi, pro které je upravený text určený. Takový pedagog zná dobře slabá i silná místa svých žáků (rodič svých dětí) a dokáže jim text na míru připravit. Takový text však nemusí být vhodný obecně pro všechny neslyšící děti. Aktivní i pasivní slovní zásobu jednotlivých žáků ovlivňuje rodinné prostředí, způsob vzdělávání, věk i přístup učitele (rodiče), socio-kulturní prostředí, region (např. na Moravě budou neslyšící děti znát slovo „papuče“, v Čechách s velkou pravděpodobností nikoliv). Jak již objasňuje Baker (1985), způsob komunikace mezi určitým konkrétním učitelem, konkrétní třídou či konkrétním neslyšícím dítětem je naprosto specifický a jedinečný.

Již Smetáček (1973) pokládá za nejdůležitější faktory, které mají největší vliv na potřeby a zájmy čtenáře, především stupeň intelektuální zralosti a s tím spojené schopnosti a dovednosti, stupeň jazykové zralosti, množství životních zkušeností ovlivňujících pochopení příběhu v textu a emocionální vyspělost umožňující porozumět a prožívat dění v textu.

Pro čtenáře je velmi přitažlivý text, který je mu blízký, který splňuje jeho očekávání a má blízko k jeho přáním a potřebám. Právě děti intenzivně prožívají i

celkovou emocionalitu textu velmi silně. Ideální by bylo zařadit také knihy přizpůsobené neslyšícím dětem například i tím, že by hlavní hrdina byl neslyšící a nabídl tak neslyšícímu čtenáři ztotožnění se s hlavním hrdinou naplno. Kdyby takový hrdina vnímal vše jejich očima a ukázal neslyšícímu dítěti pocit pohlcení dějem, kdy člověk ztrácí pojem o čase a prostoru, možná i to by mohlo napomoci těmto čtenářům překonat bariéru k dalším textům. V takovém případě jsou však vhodnější texty vytvořené zcela nově za tímto účelem, ideálně přímo neslyšícím autorem, nikoliv transformace tradičních děl dětské literatury do této podoby (viz Vodrážková). Neslyšící Červená Karkulka může být pro neslyšící čtenáře atraktivní, ale především ve znakované verzi, tedy ve vyprávění ve znakovém jazyce, pravděpodobně již méně v psané formě mluveného jazyka.

Na celkový dopad četby má vliv nejen typ literárního textu, ale i motivace čtenáře. Každý čtenář prožívá četbu jinak. Samotná struktura textu má také významný vliv na pochopení. Již Smetáček (1973) upozorňuje, že dětský čtenář čte vždy jen ze zájmu, nikoliv z potřeby získat pomocí četby informace. Pokud dítě bude nuceno číst něco, co ho nezajímá a nebaví a čemu nerozumí, je velká pravděpodobnost, že získá k četbě odpor. To je přesně problémem neslyšících, kteří jsou často nuceni číst něco, co je z důvodu neporozumění nebaví. U dítěte nelze najít přesnou hranici mezi prací a hrou neboli zábavou, je třeba včas odhalit, kdy považují četbu pouze za povinnost. Zábavná četba, která je dostatečně srozumitelná a přístupná, přispívá k rozvoji každého dítěte. Ducháčková¹¹ (osobní sdělení, 2011) je toho názoru, že neslyšící děti ve skutečnosti čtou rády. Potřebují ale v textech najít slova, která znají. Z toho pramenící pocit uspokojení je pak pro ně tou správnou motivací k dalšímu čtení.

Práce s literárním textem musí probíhat v souladu s věkovými zvláštnostmi dětí, jejich individuální intelektovou vyzrálostí, protože i děti stejného věku, mají rozdílné představy, požadavky a podmínky přístupu k nim (Vášová, 1995). Tyto interindividuální rozdíly je nutno respektovat, aby nedošlo k podcenění nebo přecenění malého čtenáře. Rozdíly se projevují v různém působení četby téže knihy na různé čtenáře. Rozdílné čtenářské vztahy k témuž literárnímu dílu jsou dány rozdílností

¹¹ Je autorkou mnoha učebnic a pracovních sešitů Českého jazyka pro sluchově postižené a pedagožkou s dlouholetou praxí u sluchově postižených dětí

osobnostních vlastností a zkušeností čtenářů, různou sociální příslušností, úrovní vzdělání, šíří a hloubkou zájmů, věkem, pohlavím a u neslyšících čtenářů především jazykovou úrovní.

Poul (1991) ve svém výběru literárních textů pro začínající neslyšící čtenáře zohledňuje hledisko přitažlivosti textu ve smyslu, aby pro čtenáře bylo především možné se ztotožnit s hrdinou příběhu. Nejvhodnější jsou příběhy ze skutečného života současných dětí. Dalším aspektem, který autor při výběru textu zohledňuje, je jeho členění a přehlednost. Doporučuje text členěný do krátkých úseků či kapitol. Velkým pozitivem je u výběru textu také to, jaké jazykové a stylistické prostředky jsou v něm použity. Poul (1991) srovnává například texty Bohumila Říhy a Václava Čtvrťka. Texty B. Říhy jsou pro neslyšící čtenáře mnohem přístupnější z hlediska jazykové složky, ale zároveň proto, že jsou čtivé, napínavé a neslyšící je čtou se zájmem. Knížky V. Čtvrťka doporučuje autor již zdatnějším čtenářům, jelikož jsou nejen jazykově obtížnější, ale také „pohádkově nadneseny“, což v sobě nese požadavek určité míry představitosti u cílového čtenáře. Poul (1991) obecně doporučuje pro neslyšícího čtenáře volit knihy od současných autorů, protože jsou psány současným jazykem, slovníkem, skladbou i frazeologií odpovídající řeči dnešních dětí. Domácí autoři čerpají často náměty z domácího prostředí, které jsou pro děti dobře známé a srozumitelné.

Nejvhodnější pro neslyšící děti stejně tak jako pro jiné cizince přístupující k četbě českého literárního textu by bylo sestavit celou edici upravených textů s různou obtížností. Stejně jako je tomu u anglicky psané literatury, kdy jsou vybrána reprezentativní literární díla a jsou upravena pro studenty začátečníky, pokročilé, na konverzační úrovni atd. I zde je předpoklad, že student-cizinec s nedostatečnou úrovní jazykových schopností v cílovém jazyce, bude schopen postupně vyhledávat a přecházet na díla originální s postupně se zvyšující jazykovou obtížností. Tento proces lze očekávat také u neslyšících čtenářů. Je nutné je však správným výběrem a vhodně nastavenou úrovní motivovat k tomu, aby oni sami aktivně vyhledávali nové tituly, které by je zajímaly a aby především začali chtít vyhledávat a číst. Právě v hledání, kdy čtenář neustává a poznává i jemu nevyhovující žánry, autory a tituly, je podstatná a přínosná nová zkušenost a informace rozšiřující jeho představu o hodnotě literatury, individuálním rukopisu různých spisovatelů, ale i o možnosti nahlížet na některá literární díla z několika pohledů.

Při výběru textu je třeba předpokládat, že se neslyšící děti učí v prvním a druhém ročníku především základy dovednosti čtení. Třetí ročník je stále dosti nevyrovnaný, co se týče zvládnutí čtení jako takového. Ve čtvrtém a pátém ročníku lze předpokládat, že pojmová zásoba těchto dětí bude dostačující i pro ne zcela "osekaný" a zjednodušený text. S cílem rozvíjení čtenářského zájmu a čtení s porozuměním je třeba začít, jak již bylo řečeno, před osvojením techniky čtení a psaní, nejlépe formou převyprávění ve znakovém jazyce. Tím se děti seznámí se základy literárních postupů a nejznámějšími díly dětské literatury. Dítě, které bude znát základní principy a postupy ve výstavbě například tradiční pohádky, bude lépe chápat vztahy a postupy pohádky, až ji bude samo číst a interpretovat. Tak by se děti měly mít možnost seznámit s pohádkou, povídkou, bajkou, bájí, pověstí apod. Při samotném znakovém projevu je třeba dbát na zachování tradičních a typických postupů pro každý žánr, aby i podle nich mohli žáci dotyčný žánr identifikovat při dalším setkání s ním.

Právě klasická pohádka s lidovými motivy by se mohla zdát vhodná jako jeden z prvních textů pro začínajícího neslyšícího čtenáře. Je typická svou stereotypností, opakováním motivů a logickou výstavbou, a může tak začínajícího čtenáře připravovat na vnímání složitějších děl. Dítě se naučí chápat souvislosti plynoucí z příběhu. Na druhou stranu se tu však objevují neskutečné bytosti a předměty, kouzla s kouzelnými slovními formulami, fantastické prvky a zázraky, čemuž neslyšící dítě nemusí dobře rozumět. Autorská moderní pohádka může obsahovat prvky realistické povídky, má již většinou ale poněkud komplikovaný děj i strukturu.

Pro začátek je vhodné vybrat text bez znatelné genderové preference. Dívky i chlapci by měli mít chuť si přečíst vybraný literární úryvek tak, aby v nich vzbudil zájem o další čtení, například podobný typ textu nebo dokončení vybraného příběhu či jiný text od stejného autora. Samotné čtení by v dětech mělo zanechat určitý pocit, vzpomínku, prožitek, který se jim při další příležitosti vybaví a bude možné z ní čerpat. Vhodné jsou příběhy s dětským či zvířecím hrdinou nebo se zvířecí nebo přírodní tematikou. Pokud se dítě nemá možnost seznámit postupně s celou knihou, s celým příběhem, je často pro nástin volený úryvek, ukázka textu. Vybrat vhodný úryvek bez okolností celého příběhu není jednoduché a není zaručené, že se povede navodit vhodnou atmosféru a vše dobře vysvětlit. U výběru úryvku, části textu, je vhodné vybrat text kratší délky a uzavřené kompozice (tedy pohádku, povídku, kapitolu).

Již Smetáček (1973), který se mnoho let věnoval měření přiměřenosti textu dětskému čtenáři, ale upozorňuje, že text jazykově příliš snadný nevyvolává u čtenáře dostatečné napětí, které je potřebné k udržení pozornosti. Ve chvíli, kdy text naopak klade na čtenáře přílišné nároky díky své jazykové obtížnosti, vede k rychlé únavě a k nepochopení textu. Vzhledem k tomu, že neslyšící dítě se s českým jazykem naplno seznamuje právě nejvíce až při vstupu do školy, je možné namítnout, že pro takové dítě bude obtížný každý text. Zpočátku jistě ano, ale stejně tak jako u slyšícího dítěte, které se učí od dvou až tříslavných vět, je možné i neslyšící děti přivést k četbě. Je však nutno přihlídnout ke všem výše uvedeným specifikám a postupovat v tempu, které odpovídá aktuálnímu jazykovému rozvoji dítěte.

5.2 Názory na přínos úpravy textů pro neslyšící

Proto, aby literární text dobře plnil svoji funkci, je důležitá nejen její obsahová stránka a zvolené jazykové a stylistické prostředky, ale také její grafické, komunikační ztvárnění a především zajímavost a přitažlivost pro cílové příjemce. Již při prvním kontaktu s textem či knihou čtenář zjistí, zda je pro něj grafické ztvárnění atraktivní a do jaké míry je obsahová stránka textu obtížná, a tedy neatraktivní. Na porozumění textu má mimo jiné značný vliv syntaktická složitost, neboli délka a vazby jednotlivých vět. Překročí-li délka vět určitou hranici, která je dále v korespondenci s jazykovou kompetencí, může být porozumění ztíženo až znemožněno.

Na úpravu literárních textů, na kterou různí autoři nahlíží jako na parafrázování, literární adaptace, zjednodušování či redukování, se diferencují také jejich názory. Důvodem pro zjednodušování neboli úpravu textů je především nepoměr mezi sociálně-osobnostní a čtenářskou charakteristikou. Sociálně-osobnostní oblast vývoje neslyšících dětí odpovídá kalendářnímu věku, ale čtenářská, jak je již uvedeno výše, nikoliv. Naprostá většina neslyšících dětí ve své čtenářské úrovni zaostává za běžnou slyšící populací v průměru o 2-3 roky, někdy i více. Malého čtenáře je třeba zaujmout tématem knihy, a to s původními texty nelze. Texty vhodné pro určitou věkovou úroveň jsou pro neslyšící děti příliš jazykově složité.

Smetáček (1999) uvádí jako kritérium jazykové obtížnosti textu délku slov, počet rozdílných slov a délku vět. Běžně užívaná slova v mluveném projevu jsou spíše

kratší a výpověď má jednodušší větné vazby. Tím je srozumitelnost lepší než u psaných výpovědí či literárních děl. Smetáček (1999) díla rozděluje do tří skupin dle obtížnosti, ale Červenková (1999c) upozorňuje, že ani texty z té nejlehčí skupiny nelze neslyšícím dětem předkládat bez úpravy. Doporučuje různé typy úprav textů, nevyjímaje komiksy a leporela, tedy transformaci literárních textů do obrazové formy. Autorka má s upravenými texty pro děti s vadou sluchu ty nejlepší zkušenosti, ale upozorňuje na přílišné zjednodušení a "osekání" textu. Podle Červenkové (1999b) nelze vypustit ilustrační slova, která dokreslují okolnosti děje, a ponechat jen slova klíčová, která zajišťují nosnost děje. Text by byl příliš chudý, nezajímavý a nudný. Autorka navrhuje úpravou literárních textů řešit zaostávání čtenářského věku za věkem kalendářním tak, aby dítě s omezenou znalostí jazyka bylo schopno s potěšením číst knížky vhodné pro jeho věk, bez velkých obtíží sledovat příběh a být schopno se do něj vcítit. Jen tak si četbu oblíbí a ta mu přinese nejen znalosti jazyka, ale i okolního světa.

Jak uvádí Krahulcová (2002), psycholingvisté zjednodušování textů příliš neschvalují. Jsou toho názoru, že znalosti o světě a informace, které žák získává ze souvislostí z textu, více podporují rozvíjení čtenářských dovedností než zjednodušený text. Domnívají se, že úprava slovní zásoby a syntaxe není nutná, jelikož ani dobrý čtenář nečte každé slovo, protože se může opřít o další informace v textu nebo o vlastní zkušenosti. V této otázce by se však dalo ohledně zkušenostní základny neslyšících dětí a schopnosti vnímat informace z kontextu polemizovat. Dalším argumentem proti zjednodušeným textům je tvrzení, že nabízejí málo informací vyplývajících z kontextu a nevybízí k pochopení obsahu větší části textu, například odstavce. Krahulcová (2002) z toho vyvozuje, že bude-li dítě v jazyce natolik vyspělé, že ho text zaujme, neodradí ho od čtení ani jeho slovníková nebo syntaktická složitost.

Učitelé ze škol pro sluchově postižené děti mají vůči upraveným literárním textům pozitivní postoj a mají s nimi velmi dobré zkušenosti. Děti je dobře přijímají, jsou ochotné ke spolupráci, protože jim dobře rozumí a nestaví před ně nepřekonatelnou překážku. Měly by však být hlavně motivací a podnětem ke čtení a k tomu, aby děti čtení začaly vnímat jako součást svého života a mít je rády. Je důležité, aby se přes upravené texty dostaly k původním textům a aby jejich cesta v rozšiřování obzorů vedla tudy stále dál a nekončila školní docházkou. I zarputilí odpůrci upravených textů nakonec přiznávají, že jinudy cesta u neslyšících čtenářů nevede.

Jak zdůrazňuje Vitásková¹², je nutné neslyšícímu dítěti umožnit zažití pocitu úspěšnosti při samostatné četbě a ponechat mu možnost opravdového, neovlivněného, subjektivního prožitku. Dítě, které zažívá v začátcích čtení opakovaný neúspěch, není již většinou dostatečně motivováno k tomu, aby v této činnosti dále samostatně pokračovalo. Negativní dopad celkového informačního deficitu na celkový rozvoj osobnosti neslyšícího člověka je nepochybný a zcela jistě zbytečný.

Úprava textu by tedy měla napomoci nejen porozumění textu, ale umožnit i prožitek a s tím související hodnocení a doznívání po samotném dočtení a odložení knihy. Jak připomíná Smetáček (1973) čtenář svého hrdinu neopouští, pokud se s ním v příběhu silně sžil. Pokud na něj opravdu silně zapůsobil, snaží se mu v reálném životě přiblížit, napodobovat jeho chování a jednání, ztotožňuje se s ním i ve skutečnosti. Právě u dětí, které tak rády sní a ožívují své touhy a přání, je toto velmi znatelné. Téměř každé dítě si přeje podobat se svému Harrymu Potterovi, Legolasovi či Arwen z Pána prstenů nebo princeznám, stejně tak jako dříve Vinnetouovi či Robinsonovi Crusoe. U neslyšících je tedy velmi důležité, aby překonali někdy až odpor ke knihám a měli možnost setkat se s touto imaginativní hrou svých představ, získávat tak zkušenosti a ověřovat je v reálném životě.

Z různých anket neslyšících, kde se zjišťuje oblíbenost a typ přečtených knih, je patrné, že různorodost žánrů není příliš velká, stejně tak jako počet přečtených knih (mnohdy u dvacetiletého člověka pouze 2 - 5 knih). Přestože počet knih není určující, má každý člověk svůj rejstřík přečtených knih. Každý ve svém rejstříku má knihy, které zná, protože je četl, ale neoznačil by je za důležité a přínosné, někdy je dokonce považuje za zbytečné. Přesto je evidentní, že i v případě negativního postoje k takovým titulům, došlo k jejich působení a vlivu na čtenáře. I negativní postoj určitým způsobem utvářel a ovlivnil směr jeho dalšího čtenářského výběru a chování. Každý člověk má ve svém rejstříku přečtených knih také především knihy, které jsou pro něj emocionálně a hodnotově důležité, ke kterým se vrací, má je umístěné na místě, které považuje za „lepší“ a které pro něj byly inspirací a výrazně zasáhly do jeho životních postojů a vědomí. I u neslyšících je důležité, aby se seznámili s různými žánry, tituly, autory a

¹² v článku Úpravy literatury pro sluchově postižené děti a mládež, dostupné z Informačního centra o hluchotě v Praze, datum neuvedeno.

styly, aby měli možnost si vybrat, aby umožnili knihám ukázat jim životní moudro, aby je nezavrhlí kvůli jedné knize, která je zrovna nezaujala a nepřitáhla.

5.3 Metodika a specifika upravování textů pro neslyšící

Při úpravě textu dochází k několika komplikovaným momentům, kdy je velmi obtížné rozhodnout, jaké prvky v textu ponechat a jaké již ne. Jeden ze základních momentů spočívá v rozhodování o zachování autorského rukopisu a původní literární hodnoty textu a do jaké míry. U některých osobitých textů specifických užitím specifických jazykových komponentů, jako je např. u Františka Nepila, Václava Čtvrťka, Karla Čapka nebo Jana Wericha a dalších. U takových textů hrozí, že vznikne pouze volný přepis. V případě, že se upravovatel rozhodne pro co nejvěrnější zachování odkazu autora, úprava textu nemusí vždy znamenat zkrácení. Někdy může právě dovysvětlovacími odbočkami dojít k rozšíření a prodloužení textu, což pro neslyšící ale někdy může být kontraproduktivní. Někdy je vhodné nahradit text dialogem, jelikož umožňuje větší názornost a upřesnění sdělovaných informací. Humorná forma vyprávění za použití netradičních slovních obrátů připravuje slyšícímu čtenáři mnohá překvapení. Ustáleným slovním spojením, které slyšící děti běžně znají, se však neslyšící děti pravděpodobně nezasmějí. Výroky, jako například "*nemůžu házet všechny do jednoho kastrůlku*" (Nepil, 1988, s. 10), je třeba těmto dětem vysvětlit i s původním užitím. V případě začínajících čtenářů je třeba však uvažovat o nahrazení nebo vypuštění takových vazeb, aby se zbytečně jejich pozornost nerozměňovala na drobnosti odvádějící od podstaty děje.

Souralová (2002) zdůrazňuje, že nezáleží na tom, jestli budou použity stejné či jiné jazykové prostředky jako v originále, ale na tom, zda budou plnit stejnou funkci a zprostředkují neslyšícímu čtenáři rovnocenné informace. Některá slova či slovní spojení užitá v textech jsou možná hůře srozumitelná dnešním dětem (např. nanicovatá, uskrovnit, rychtář, čtyři švadrony husarů, co si počneme apod.), ale v textu jsou přímo vysvětlená nebo z kontextu význam pojmu vyplyne. To však nelze očekávat, že pojmy neslyšící děti. Dovednost umět pochopit a porozumět pojům ze souvislostí vyplývajících z textu předpokládá určité čtenářské základy. Tato čtenářská zkušenost a znalost žánrových postupů od raného dětství však neslyšícím většinou chybí. Lze

předpokládat, že neslyšícím dětem budou činit problémy ustálené slovní vazby (např. rok co rok, nebudu se s ní párat, jen taktak, mít se k tomu, v jednom kuse apod.) a některé další pojmy (např. štěbetat, kdekdo).

Úprava textů má svá pravidla a hranice. Červenková (1999a) varuje před nevhodným ochuzením textu či nadměrným nahrazováním neobvyklých slov. Je nutno také neopomínat autorský rukopis, který by razantní úprava zcela potlačila. Tato složka textu je pro neslyšící čtenáře jedním z vedlejších cílů čtení. Není možné text zcela změnit a vytvořit jinou významovou verzi. Při úpravě textu se sice není možné jistým změnám vyhnout, ale je třeba vycítit tenkou hranici, za kterou už dochází k zásadní změně textu, což není záměrem upravovatele. Červenková (1999b) doporučuje, aby se zjednodušování textu nedostalo na úroveň, kterou dítě bezpečně ovládá a naprosto všechna obtížnější slova jsou mu vysvětlena (viz také Smetáček 1973). Je nutné rozlišit klíčová a ilustrační slova a poté rozhodnout, co je možné "vypustit" a co ponechat.

Pro každé dítě je vhodná jiná úroveň zjednodušení podle jeho jazykových kompetencí. Je důležité, aby se dítě setkávalo i se slovy, která nezná, aby text obsahoval i popis či věty dotvářející atmosféru. Dítě má postupně získávat schopnost rozlišit, co je podstatou textu, která slova jsou nositeli děje a která nikoliv. Pokud jsou všechna ilustrační slova z textu odstraněna, neslyšící čtenář nikdy nebude mít příležitost je poznat. Jestliže se některá ilustrační, i když méně známá slova, objevují v textu častěji, dítě si je časem osvojí. I u neznámých slov, pokud jich v textu nebude mnoho, bude postupně schopno vydedukovat z kontextu jeho význam.

Červenková (1999b) také upozorňuje, že příliš redukováný text je abstraktní a vyžaduje od čtenáře velkou míru představivosti. Právě u neslyšících dětí je abstrakce problematickou oblastí. Je důležité zachovat typické prvky pro jednotlivé literární útvary. Například u pohádky jsou úvodní a závěrečné formule jejich typickým rysem. Pokud by byly odstraněny formule "Byl jednou jeden" a "pokud neumřeli, žijí šťastně dodnes" nebo došlo k jejich nahrazení či k úpravě, neslyšící čtenář nebude mít možnost seznámit se tak s jedním z podstatných znaků klasických pohádek. Text je zajímavý nejen svými nosnými informacemi, ale i způsobem jeho podání a atmosférou, která je kolem. Právě pro neslyšící děti je nutné vybírat texty přitažlivé a zajímavé, a suchý upravený a strohý text jím rozhodně není. Je tedy třeba upravovat texty s citem a

rozvahou a při tom si uvědomovat hlavní cíl zjednodušení, za který Lipská (2007) považuje především motivaci k samotnému čtení a dále vzbudit chuť přečíst si více než jen předložený upravený úryvek. Ten by měl čtenáře zaujmout natolik, že bude pátrat po původním textu, po původní knize a bude chtít vědět, jak příběh pokračoval, nebo bude chtít číst další pohádky podobné té, která se mu v upravené verzi tolik líbila.

Souralová (1999), zabývající se se svými studenty podrobně úpravami textů pro neslyšící děti, vytyčuje několik základních pravidel, která by upravený text měl respektovat. Je třeba vědět, jaká jsou specifika lexikonu, gramatiky a syntaxe neslyšících dětí. Jejich slovní zásoba není unifikovaná a může být ovlivněna jak slovníkem jejich učitele češtiny, tak regionálními odchylkami. Autorka upozorňuje, že je nezbytné se vyhýbat složitým větným vazbám a užití slovních hříček, někdy je vhodnější dávat přednost přímé řeči a citlivě uvádět přirovnání nejlépe na základě konkrétní podobnosti. Je třeba jen ojediněle užívat metafory a vyhýbat se nadměrnému užití všech jevů popsanych v kapitole Problematické oblasti v českém jazyce. Je velice těžké za těchto okolností udržet potřebnou úroveň českého jazyka tak, aby se nesnížila literární hodnota knihy. Autorka dále věnuje pozornost také vysvětlení neznámých slov. Je třeba stanovit způsob vysvětlení dle věkové kategorie, pro kterou je text určen. Pro mladší čtenáře je nejvhodnější použít názorné ilustrace, pro starší a vyspělejší čtenáře je možné použít slovní opis. U slov, která mají několik významů, uvádíme u mladších čtenářů pouze ten, který se týká děje. U starších čtenářů je možné uvádět i ostatní významy slov. Některá slovní spojení je třeba zcela nahradit nebo vypustit. Suralová (1999) doporučuje věnovat úpravě textu dostatek času a pozornosti. Je vhodné v průběhu práce na textu zkoušet text přímo s dětmi, aby se ověřila jeho vhodnost, srozumitelnost a způsobilost.

5.4 Role ilustrace u literárních textů pro neslyšící čtenáře

Nezastupitelnou úlohu u všech textů pro děti mají ilustrace. Právě ty často rozhodují o atraktivitě knihy. Pro dítě spolu s hlavním tématem knihy znamenají hlavní motivační prvek. Záleží na tom, zda jsou pro dítě obrázky od konkrétního ilustrátora atraktivní, zda jim vyhovuje styl a zda je pro ně názornost obrázků dobře uchopitelná. Neslyšícím dětem přináší obrázky nejen estetické doplnění a vizuální zpestření či

nápovědu. Pro neslyšící čtenáře je ilustrace přímo vodítkem a neodmyslitelnou součástí textu, která jim pomáhá zachytit příběh, postavy a dění mezi nimi. Suralová (2000) vysvětluje roli kresby jako určitý mezičlánek mezi lineárním jazykem a reálnou skutečností. Uvádí, že čím menší je cílový čtenář textu, tím více by mělo být obrazových vysvětlivek. Pro neslyšícího čtenáře však nejsou podstatné jen obrazové vysvětlivky, ale také doprovodné ilustrace, které jsou většinou větší, barevné a více propracované. Důležitost hraje souhra barev a počet obrázků. U staršího dítěte pomáhají obrázky nejen dekódovat text, ale umožňují dětem změnit zaměření pozornosti a konkretizovat si na základě obrázků situaci příběhu.

Poul (1991) připomíná, že pro počáteční čtení hrají velice důležitou roli právě ilustrace nové, neznámé a přitažlivé, které učiní dítěti radost a přenesou a vysvětlí přesně význam slov. Suralová (2000) připomíná, že výtvarné vyobrazení neznámých pojmů je zdrojem kognitivního vnímání a vede k prohlubování lexikálního i frazeologického slovníku neslyšících dětí.

Neslyšící jsou zvyklí mnohem více se spoléhat na vizuální podněty, které jim zprostředkovávají velkou část informací o světě kolem nich. Díky tomu mají vizuální vnímání mnohem přesnější a více se na něj zaměřují. Právě ilustrace jim zprostředkovává konkrétní představu o prostoru, umístění a podobě předmětů a postavách, které se v něm nacházejí a určitým způsobem se projevují, jednají a jsou v interakci s dalšími jevy vycházejícími z textu. Suralová (2000) doporučuje jako ideální vyobrazení takové, v němž je věrně zobrazena popisovaná skutečnost, kde je popisovaný děj umístěn do odpovídajícího místa a do doby, která ději odpovídá. Neslyšící čtenáři mají sklony mnohem častěji odhalit jakékoliv nepřesnosti vyplývající z textu (např. umístění postav v jiném pořadí, pes jiné barvy, prostředí s jinými detaily a prostorově neodpovídající dle textu apod.).

Ilustrace u vysvětlivek jsou vhodnější jako lineární kresba. Není tolik podstatná propracovanost, stínování či detaily. Podstatná je věrná podoba odpovídající obecnému významu daného pojmu, který neslyšícímu zprostředkuje daný význam. Podobně je tomu u barevných ilustrací doprovázejících text. Přestože by děti měly být vedeny k soustavnějšímu zájmu o knihy včetně jejich výtvarné hodnoty, je pro neslyšící důležitá především výpovědní hodnota obrázku (v některých případech je lepší volit

raději ilustrace obsahující co nejvěrněji postavy, jejich umístění, úkony, včetně výrazu tváře a vyjádřených vztahů mezi nimi, než umělecky hodnotně ztvárněný portrét, zátiší či krajinu k dokreslení atmosféry příběhu). Souralová (2002) také doporučuje v úvodu doplnění textu portréty hlavních jednajících postav. Děti mají tak konkrétní představu postavy, o které se v textu mluví a která jedná, více je to motivuje ke čtení a v případě cizích jmen to usnadní jejich identifikaci.

Počet a kvalitu ilustrací ovlivňuje mimo jiné také finanční náročnost edičních nákladů. Množství ilustrací ovlivňuje z velké míry věk cílového čtenáře. Čím mladší je cílový čtenář, tím větší je plocha ilustrací a jejich počet (Kabele a kol., 1981). V posledních letech se dostává ve srovnání s knižními publikacemi do obliby častěji výroba a využití multimedialních CD a DVD nosičů. Na nich je možné uvést mnohem více ilustrací a dalších grafických symbolů, pomocných značek a interaktivních aplikací, které prostupují přímo literární text a umožňují přímými prokliky rychlý přesun od textu k vysvětlivce nebo obrázku. CD/DVD nosiče mají nejen nižší finanční nároky, ale především splňují požadavek na zařazení znakového jazyka do procesu rozvoje čtenářství u neslyšících dětí.

5.5 Využití znakového jazyka při práci s literárními texty

Stejně tak jako se za pomoci češtiny učí slyšící dítě cizí, například anglický jazyk, postupně se seznamuje s jeho slovní zásobou, gramatickými pravidly, kulturními odlišnostmi a později s touto výbavou přistupuje k psaným literárním textům v anglickém jazyce, podobně je pro neslyšící dítě přínosné, pokud ho počátky výuky českému jazyku ve škole a setkání s českými literárními texty provází rodilý mluvčí jeho rodného či prvního jazyka, tedy neslyšící asistent, učitel nebo alespoň tlumočnick. Každé dítě má individuální znakovou zásobu a povědomí o významu jednotlivých pojmů, jinou jazykovou vybavenost, komunikační styl a domácí znaky. O to obtížnější je pro tlumočnicka, figuranta na multimedialních médiích či neslyšícího asistenta, popřípadě neslyšícího učitele ve škole výběr vhodných znakových prvků.

Při samotném znakování pro neslyšící děti je třeba brát v úvahu, že příjemcem informací je dítě, které má ve znakovém jazyce jinou znakovou zásobu než dospělý neslyšící, a že je třeba se přiblížit jeho úrovni náhledu na svět. Mimika je výraznější,

znakový projev je pomalejší a popisnější, odlišný je i postoj těla. Neopomenutelným specifikem znakování pro děti je i přizpůsobení znakovacího prostoru, mimiky a rychlosti znakování vůči dětskému vnímání i jeho předpokládaným zkušenostem a jazykové výbavě. Ve znakovém projevu určenému neslyšícím dětem je třeba omezit výběr znaků na všeobecně známé znaky, běžné je opakování důležitých sekvencí.

Červinková-Houšková (2008) uvádí, že je třeba být připravený na možnost velkých odlišností v jazykové vybavenosti dítěte, která závisí na řadě faktorů. Vysvětluje, že výpověď neslyšícího dítěte ve znakovém jazyce obsahuje všechna specifika dětské mluvy včetně gramatických chyb, šišlání, komolení znaků, nesouvislost výpovědi atd. Doporučuje mimo jiné minimalizovat užití prstové abecedy u dětí a zdůrazňuje, že z důvodu nízké znalosti psané češtiny bývá používání znakové češtiny na neslyšící děti kontraproduktivní. Čím menší dítě, tím kratší je doba, po kterou vydrží vyprávění ve znakovém jazyce sledovat. Případný úspěch či neúspěch komunikace a vyprávění ve znakovém jazyce a jeho následné porozumění ovlivní dítě významně i pro další spolupráci při podobném vyprávění a práci s textem.

Je třeba brát především v úvahu potřeby dítěte a specifika jeho chování a vnímání odpovídající určitému věku. Dítě má jiné životní zkušenosti, jiný úhel pohledu, odlišné citové vnímání situace, sebe a okolí i jiné rozumové schopnosti než dospělý uživatel znakového jazyka. Při znakování je nutné se těmto rozdílům přizpůsobit stejně jako při mluvení. Na dítě mluví i učitel nebo rodič odlišným způsobem. Stejně tak se přizpůsobuje tlumočník, neslyšící asistent nebo CD průvodce, který musí umět klidně a srozumitelně předat cílené informace. Takový člověk by měl mít kladný vztah k dětem a využít svých empatických schopností, aby dokázal vysvětlit a podat příběh odpovídajícím způsobem, vlídně a přirozeně. Je nutné najít přiměřenou hranici v užití "dětských" znaků a používat více názorné ukázky. Specifické znaky¹³ znakového jazyka je vhodnější vynechat nebo je minimalizovat. Dítě ještě nemusí mít dostatečnou zkušenost v jejich užívání a významu. Některé situace či vazby lépe vystihne spíše poněkud divadelnější projev. Nesmí chybět také dovysvětlování některých okolností či

¹³ termín se používá pro označení znaků typických pro český znakový jazyk, pro které neexistuje v českém jazyce jednoslovný ekvivalent. Nesou v sobě prvky emoce, postoje mluvčího nebo vyjádření stavu psychiky. Jsou více využívány rodilými mluvčími a jsou nedílnou součástí intrakulturní komunikace neslyšících (více viz Motejzíkova, 2003)

souvislostí. Problémy vznikají při vysvětlování abstraktních pojmů, pro děti neznámých (např. potrava, role, projevy apod.).

U převodu literárních textů do znakového jazyka nestačí jen znalost lexikálního významu. Dospělý mluvčí naráží na problém přesného překladu tam, kde je v českém jazyce posunutý význam, např. u textu *Metráček* (In Suralová a kol., 2009, s. 8) není možno přeložit přezdívku jako „metrák“, je třeba vysvětlit celé souvislosti, nebo metafora, např. u textu s názvem *Něžně háčkovany čas* (In Suralová a kol., 2009, s. 21). U znakového jazyka dochází občas také k situacím, že nelze překlad provést přesně podle textu, protože v textu důležitý detail chybí ani z něj nevyplývá. Znakový jazyk je však přesný a konkrétní. Například v textu *Knih džunglí* (In Suralová a kol., 2009, s. 41) je v českém jazyce uvedeno: „*Šér Chán nenáviděl všechny lidi. Jednou na něj jeden lovec vystřelil a tygr se od té doby chtěl pomstít.*“ Z textu není ale jasné, zda lovec tygra trefil či nikoliv. Znakový jazyk potřebuje ale situaci ztvárnit přesně.

Znakující figurant či tlumočník přenáší především celkový význam sdělení literárního textu, jeho náboj a atmosféru. To vše ovlivní postoj dítěte k předaným informacím i k literárnímu textu. Pešoutová (2008) upozorňuje i na vliv oblečení znakující osoby, její celkové působení (účes, make-up) a přístup, ale také prostředí, ve kterém se komunikace odehrává.

5.6 Specifika skrytých i otevřených titulků pro neslyšící

Mohlo by se zdát, že problematika titulků pro neslyšící nemá mnoho společného s upravenými texty pro neslyšící. Ve skutečnosti jde však o téma s totožnými specifiky a těžkostmi.¹⁴ Jak neslyšícím divákům přiblížit výpovědi aktérů filmu a zvukové pozadí? Pomocí titulků. Titulky jsou však psány v českém jazyce, tedy pro mnoho neslyšících ne zcela přijatelnou formou, jelikož pro ně český jazyk znamená velkou jazykovou bariéru. Netýká se to jen dětí a mládeže, ale také mnoha dospělých. I u titulků vzniká problém v odhadu úrovně jazykové kompetence, dochází k diskuzi odborníků, zda do titulků z hlediska krácení a úpravy zasahovat či nikoliv. V případě, že

¹⁴ autorka vychází ze svých vlastních zkušeností s úpravou a zpracováním specifických titulků pro neslyšící u nových českých filmů (občanské sdružení Zvuk ticha)

se do titulků nezasahuje a zůstávají v původním znění, mnoho neslyšících výpovědím nerozumí, obsah si domýšlí a nezřídka dochází ke zkreslení významu, někdy i k pochopení zcela opačného významu. V případě, že se do titulků zasáhne, část neslyšících, jejichž aktuální úroveň jazykové kompetence odpovídá úrovni textu titulků, výpovědím postav rozumí. Velká část však stále nikoliv, jelikož je jejich aktuální jazyková schopnost na jiné úrovni. K tomu zaznívá odpor ze strany nedoslýchavých a ohluchlých diváků, kteří používají český jazyk jako primární komunikační prostředek a plnohodnotné titulky potřebují ke sledování filmů. Úprava titulků ve smyslu zjednodušení je pro ně nepřijatelná nejen z hlediska krácení informací, ale také z důvodu znesnadnění odezírání, pokud se v textu objevují jiná slova, než postavy ve skutečnosti říkají¹⁵.

Jak vyplývá z osobních promluv nebo z diskuzí na internetu (www.kochlear.unas.cz) je pro většinu neslyšících, nedoslýchavých i ohluchlých diváků zjednodušování titulků nedůstojné. V posledních letech se od úprav titulků ve smyslu „zjednodušování“ výrazně ustoupilo. Tuto tendenci je možné sledovat i v běžném tisku pro osoby se sluchovým postižením, kde například Kováčová (2011) ve snaze přitáhnout pozornost neslyšících diváků například ubezpečuje čtenáře ve své informaci o Severském filmovém klubu, že titulky nezjednodušují a plně respektují inteligenci svých diváků. Určité řešení pro skryté titulky nastiňuje již Baker (1985), kdy by bylo možno ze strany diváků zvolit variantu zjednodušených titulků nebo podrobnějších titulků. Tento návrh však zazněl pro lokalitu Velké Británie, ale i tak pouze za podmínek, že bude nejprve stanovena úroveň titulků ve standardní rovině pro většinu programů. V našich realitách je stále úroveň, styl i postup titulkování pro neslyšící velmi různorodý podle televizní stanice, produkčního studia či titulkáře, který titulky zpracovává a připravuje. Zjednodušené a zkrácené verze titulků zůstávají dnes již spíše ve starších verzích titulků nebo většinou u dětských pořadů a filmů. Bohužel nových titulkovaných pořadů přibývá pouze v České televizi, v ostatních televizních společnostech je sice dodržována kvóta 15% titulkovaných pořadů dle zákona, ale velká část je pokryta především reprízami titulkovaných pořadů, které mnohdy nedosahují potřebných kvalit (Strnadová, 2009).

¹⁵ týká se pouze česky mluvených filmů, u cizojazyčných filmů je odezírání nemožné z důvodu artikulace jiného jazyka

Titulky jsou mnohdy ve striktně spisovné formě českého jazyka. Není uvedena dokonce často ani hovorová čeština. Slang, argot či nářečí se uvádí spíše výjimečně. Jde o jakýsi kompromis pro cílovou skupinu diváků, která přestože nese společné označení „diváci se sluchovým postižením“ je dosti nehomogenní skupinou. Prelingválně neslyšící těžko porozumí výrazům, jako např. rambajz, havíř, šichta, harant či š'abajzna, ostatní diváci se sluchovým postižením jsou tím ale ochuzeni o nosnou část výrazu příběhu, o jeho zabarvení i o typické proslavy, které následně zlidoví a přecházejí do běžné komunikace v českém jazyce. Téma spisovné češtiny versus hovorové, popřípadě nespisovné češtiny se objevuje také na poli úprav literárních textů pro neslyšící. Zajisté se projeví ve výzkumné části této práce.

Je třeba zmínit, že titulky pro neslyšící se výrazně liší od běžných titulků pro slyšící diváky. Hlavní odlišností je vložené oznamování zvukového pozadí filmu, zvuků, které běží mimo obraz, jsou nosičem významu děje a neslyšící je nemůže slyšet (např. výstřel z pušky mimo záběr a následný pád lidského těla). V posledních letech se často objevovala diskuze ohledně nadbytečnosti titulků, které sice oznamují zvukové pozadí, ale takové, které není nosičem významu nebo takové, které jasně vyplývá z obrazu (např. záznam smějící se tváře a doprovodného titulku „smích“). Dochází tak někdy k tomu, že jsou důležité zvuky opomíjeny nebo nepodstatné zvuky zdůrazňovány. Strnadová (2010) zmiňuje základní pravidla uvádění oznamování zvuků, kdy je nutné především odlišit, zda ruch ve filmu nese význam dokreslující prostředí, aby působilo reálně, tedy na nic neupozorňuje a neslyšícího by pouze rozptyloval od sledování obrazu, nebo zda se jedná o ruch významový, který s dějem přímo souvisí nebo dokonce nese důležité sdělení. Takové ruchy nelze vynechat, jelikož by tak některé části děje mohly pro neslyšícího pozbýt návaznosti a souvislosti. V některých situacích by nebylo možné porozumět změně chování postav či vývoje děje.

Jak zdůrazňuje Strnadová (2010), je často slyšící titulkař postaven před nelehký úkol, protože musí zvážit všechny související okolnosti pro to, zda titulek ohlašující zvuk uvést či nikoliv vzhledem k umístění titulků na obrazovce a k počtu znaků na jeden obraz filmu. Jak uvádí Dvořáček (2010), zkušený autor skrytých titulků, je nejobtížnější právě reprodukce efektů a informací, které běžný slyšící divák vnímá podprahově, současně s dalším děním v obraze (např. intonace, do které je vložena význam nesoucí informace nebo komický prvek).

Nebezpečí chaotického a nepřehledného titulkování nastává, pokud jsou titulky přeplněny všemi možnými doplňky, upozorněními a zvuky. V tu chvíli nejen, že se vše na řádky nevejde a neslyšící text nestíhá číst, ale stává se, že takovýto styl neslyšící diváky odradí od sledování. Některé titulky obsahují také neslyšícími neoblíbené „naučné“ vsuvky vysvětlující neznámý pojem, frázi či název (např. „Maluješ jak Lada“ - Josef Lada český malíř *1887 +1957). Někteří diváci se sluchovým postižením jsou nespokojeni například s překladem slovenštiny do češtiny či se způsobem záznamu číslovek (uvedeno v titulcích „Karel 4 udělal rozhodnutí...“ namísto „Karel IV. udělal rozhodnutí...“, nebo 10 000 000 místo 10 mil.). (www.kochlear.unas.cz) Samozřejmě je přesné načasování a nasazení titulku v obraze.

Dalším specifikem titulků pro neslyšící je označení osoby, která mluví, pokud je mimo obraz, popřípadě na koho mluví, pokud je to ze záběru nejasné. Důležité je doplnění intonace postav, tam, kde je to podstatné pro plynulost děje a není to jasné z obrazu, či je postava mimo záběr či zády (Baker, 1985). Strnadová (2010) dále doporučuje uvedení tónu promluvy, uvedení jakým jazykem postavy ve filmu mluví či informace o atmosféře prostředí (náhlé ticho) či nestandardní hlasitost promluvy (šeptem).

Diskuze se také často týká rozlišení barevnosti promluv jednotlivých postav, což výrazně usnadňuje přehled v promluvách aktérů, ale na druhou stranu neustálé změny barev unavují oči a rozptylují pozornost. Některé barvy titulků mohou během filmu splývat s barevným pozadím natolik, že nejsou čitelné a zaniknou. Během let se titulkování stále zkvalitňuje, titulkáři se vypracovávají a se zkušenostmi připravují titulky citlivěji. Od titulkování předtočených pořadů se pozornost více přesouvá k náročnějšímu titulkování živých pořadů, kde se v současné době testuje také automatické titulkování.

Další oblastí zájmu je průvodní hudba. Někteří ji považují pouze za dokreslující, někteří se domnívají, že má v celém kontextu značný význam (Baker, 1985). Záleží tedy na titulkáři, aby posoudil obě hlediska. Otázkou zůstává uvedení textů písní, které často ve filmech chybí (je uvedeno pouze – „píseň“ nebo „hudba“) a mnoho neslyšících je kvůli tomu rozhořčeno.

Samostatnou kapitolou je problematika slov označující typ, kvalitu či intenzitu zvuku (např. bouchnutí, zapraskání, vrzání, kvílení apod.), jejichž pochopení či sluchovou představu si těžko mohou vyvolat lidé, kteří takový zvuk nikdy neslyšeli nebo si jej již nejsou schopni vybavit. Této problematice bude věnován prostor více ve výzkumné části, jelikož je nutno ji zohlednit i při úpravách literárních textů. Je velký rozdíl, zda se jedná o obecné označení zvuku (smích, hluk) nebo o jeho specifikaci (chechtání/hihňání/řehot, šramot/dupání/bouchání/ dopravní provoz). Další problematickou oblastí je uvádění některých citoslovcí (cha cha cha) nebo citoslovcí ve spojitosti s popisem (zvony zvoní (bim bam bim bam)).

Specifické titulky pro neslyšící mají silnou vazbu na čtení neslyšících, na jejich chuť číst, která je u sledování televize či filmů posilována vizuálním vnímáním obrazu, pro děti tolik atraktivním. Obraz jim poskytuje vysvětlení či nápovědu pro pochopení neznámých pojmů i souvislostí v ději. Již Baker (1985) nastiňuje, že právě televizní titulky mohou napomoci ke zdokonalení jazykových dovedností neslyšících dětí, pozitivně je motivovat ke čtení a tuto dovednost rozvíjet. Upozorňuje dále, že je evidentní, že titulky narozdíl od běžných materiálů používaných k nácviku čtení poskytují prostředek k prezentování jazyka v dynamickém a relativně přirozeném kontextu. Baker (1985) měl ale na mysli především technickou dovednost číst nikoliv čtenářství. V tomto směru může mít sledování televize a televizních titulků na čtenářství spíše negativní vliv, jelikož je pro děti snazší, dynamičtější (mají k dispozici k textu hned i obraz) a pohodlnější. Potlačuje samozřejmě také rozvoj fantazie, který je právě pro kvalitní čtenářství především v dětském věku podstatný. Na druhou stranu není u televizních titulků a jejich krácení a úpravy tolik třeba dbát na zachování literárních hodnot a kvalit jako u literárního díla.

EMPIRICKÁ ČÁST

1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je analyzovat specifika způsobu převodu českého jazyka mezi originálním textem a upraveným a porovnat obtížnost mezi nimi dle testu obtížnosti. Nejvhodnější se jeví test slovenského lingvisty Jozefa Mistríka, který je použitelný na texty různého typu všech slovanských jazyků. Zaobírá se ve srovnání s dalšími testy, které se zaměřují především na didaktické texty (např. metoda dle Průchy, dle Pisareka), vyšším počtem měřených charakteristik obtížnosti textu (více proměnnými), lze tedy předpokládat, že úměrně s tím lze očekávat vyšší míru validity tohoto testu. V úvodu se výzkum zabývá orientačním srovnáním dvou textů pro slyšící děti mladšího školního věku (7-12 let) s jejich původní autorskou verzí. V následném porovnávání textů pro neslyšící je pozornost zaměřena na oblast slovních druhů, grafických značek a interpunkce, syntaxe, stylistiky a na slova označující zvukové vjemy, která jsou neslyšícím v běžném životě smyslově nepřístupná. Analýze jsou podrobeny také slovníčky, které jsou součástí všech upravených textů pro neslyšící.

Na základě těchto poznatků a praktických zkušeností je cílem navrhnout opatření pro zlepšení situace rozvoje čtenářství u neslyšících dětí. Zjištěné výsledky a navržená opatření napomohou zkvalitnit výchovu ke čtenářství a výuku literární výchovy ve vzdělávání neslyšících žáků.

Dalším cílem je zkvalitnění pregraduální přípravy budoucích speciálních pedagogů v oboru surdopedie. Tato tematika se týká především speciálních pedagogů, kteří se připravují na učitelskou či poradenskou praxi a budou s neslyšícími dětmi od raného přes školní věk budovat čtenářské základy, které poté mohou ovlivnit zásadním způsobem jejich vývoj. Přínosem budou výsledky výzkumu také pro speciální pedagogy působící na poli andragogiky neslyšících. V neposlední řadě přispějí také k osvětě problematiky čtenářství neslyšících i u studentů mimo obor speciální pedagogiky, což

povede k reálným očekáváním v kontaktu s neslyšícími, co se týče čtení jako možného komunikačního prostředku v jakékoliv oblasti.

Výzkumný problém v návaznosti na stanovený cíl disertační práce bude probíhat v následujících krocích:

- Porovnání a deskripce úpravy u literárních textů pro malé slyšící děti se zaměřením na vyhledávání podobných jevů v následné analýze úprav literárních textů pro neslyšící děti.
- Analýza upravených textů vzhledem k míře jejich obtížnosti (dle metody Mistríka).
- Deskripce, definice a konkretizace specifických rysů a postupů v upravených českých textech pro neslyšící.

2 Charakteristika zkoumaného vzorku

Nejprve bylo pomocí provedeného předvýzkumu ověřeno, zda a jak je problematika aktuální přímo v praxi ve školách pro sluchově postižené žáky po celé České republice. Předvýzkum byl proveden formou dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit, zda a jakým způsobem se upravené texty používají v praxi, jak na ně učitelé pohlížejí a odkud je získávají. Z dotazníků (v počtu 30 kusů), na které odpovídaly učitelky neslyšících dětí ze škol po celé České republice, vyplývá, že upravené texty využívají, nejčastěji si texty upravují samy, protože jedině tak přizpůsobí text adekvátně jazykové úrovni svých žáků. U získaných či přejetých upravených textů jim často tato úroveň nevyhovuje a také není nikde předem uvedena či stanovena. Učitelky mimo své upravené texty získávají další upravené texty zapůjčením od svých kolegyň, ze školní nabídky čítanek pro žáky se sluchovým postižením, od studentů z Pedagogické fakulty v Olomouci, se kterými jsou velmi spokojeny, nebo z knih pro děti mladšího věku. Vyhledávají či samy vytváří texty jasné, stručné, s jednoduchou větnou stavbou, doplněné obrázky a slovníčkem, žánrově preferují příběhy ze života dětí, které jsou plné akce, napětí a jasného rozuzlení.

Pro výzkumné šetření z toho vyplývá, že texty získané nemají udanou ani nijak unifikovanou míru obtížnosti a většinou nevyhovují tedy konkrétní skupině z hlediska úrovně užitých jazykových prostředků. Texty nejčastěji upravují sami učitelé, nemají však žádnou konkrétní metodiku, provádí úpravu někdy i bez potřebných zkušeností a lze odhadnout, že kvalita upravených textů kolísá. Je tedy nutno analyzovat samotné upravené texty především z hlediska: 1) míry obtížnosti textů a faktorů, které se na ní podílejí, 2) jednotlivých principů a postupů při úpravě textů především z hlediska slovní zásoby, syntaxe a stylistiky, a navrhnout následná opatření, které zajistí lepší využitelnost upravených textů a vyšší efektivitu při práci s nimi.

Pro porovnání a deskripci úpravy literárních textů z originálů pro slyšící děti a literárních textů z originálů pro neslyšící děti byly do výzkumu zařazeny texty z české i světové literatury, tematicky odpovídající čtenářům ve věku od 8 do 12 let, tedy odpovídající dětem na 1. stupni základní školy, které už zvládly techniku čtení. Jelikož nejde jen o to nalézt jakékoliv upravené texty pro děti, ale upravené texty pro děti neslyšící, které respektují jazykovou odlišnost, nebyly zařazeny upravené texty pro děti se sníženou intelektovou úrovní.

Hodnocení kvality úpravy textů je sporné, každý pedagog či lingvista má svá kritéria. Je důležité brát v úvahu nejen věk dětí a jejich jazykovou úroveň, ale i zkušenosti, mentální slovník a sociální prostředí. Je zřejmé, že není možné, aby jeden text vyhovoval všem dětem stejného věku, ani pokud je sluchová ztráta přibližně stejné míry. Některé úpravy jsou provedené více, jiné méně, pro výzkum byly použity úpravy textů z čítanek pro děti se sluchovým postižením, z diplomových či bakalářských prací, které byly vytvořeny studenty Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, a z textů dostupných z knihoven, například Informačního centra o hluchotě. U všech textů je dle předvýzkumu předpokladem, že jsou běžně používány v praxi s neslyšícími dětmi, a tedy prověřeny praxí. Tituly zařazené do výzkumného vzorku byly vybrány s ohledem na nejširší rozvrstvení z hlediska vzniku autorských textů, vzniku úprav textů, zastoupení českých i zahraničních titulů, genderově určující i neutrální, různorodé žánrově i co se týče věku cílového čtenáře.

3 Metody sběru dat

V souladu s požadavky validity, generalizace a přesnosti bylo v empirickém výzkumu použito kvantitativních metod zpracování, které systematicky shromáždily a vyhodnotily údaje v kombinaci s kvalitativním přístupem.

Úvodní kvalitativně zaměřená výzkumná část byla pro orientační srovnání zacílena na analýzu literárních textů pro slyšící děti. Byly zkoumány dva vybrané texty, u kterých byla provedena komparace mezi verzemi těchto textů určených pro slyšící děti staršího školního věku a adaptovanou verzí pro slyšící děti mladšího školního věku. Zjištěné informace byly porovnány s principy, které se vyskytují v úpravách pro neslyšící děti.

Výzkum z hlediska kvantitativních metod byl zaměřen na měření počtu vytyčených proměnných v literárních textech pro slyšící a v upravených literárních textech pro neslyšící děti. Za proměnné byly stanoveny počty slov ve vzorku, počty slov ve větách, počty slabik ve slovech a počty rozdílných slov ve vzorku. Výsledné hodnoty byly zpracovány pomocí vzorce obtížnosti dle Mistríka a vyhodnoceny z hlediska zkoumání možných vztahů závislosti jednotlivých proměnných a výsledných hodnot. Jednotlivé výsledné hodnoty obtížnosti textů byly následně zařazeny do pětistupňové posuzovací škály podle míry obtížnosti. Tato hodnotící škála byla upravena pro potřeby neslyšícího dětského čtenáře s předpokládanými nižšími jazykovými kompetencemi v českém jazyce. Závěry byly formulovány na základě souhrnných zjištění za použití uvedených metod, dále také v souvislosti využití metody obsahové analýzy použitých textů.

Výzkumné šetření se z hlediska kvalitativního zaměření zabývalo podrobnou analýzou vybraného vzorku literárních textů, u kterých za pomoci metody intenzivní analýzy textů byla provedena komparace mezi jejich verzemi v originále (nebo v originálním překladu) a v adaptované verzi pro neslyšící děti. Tato intenzivní analýza textů a následná deskripce byla provedena s ohledem na hledání vazeb mezi jednotlivými prvky, jevy a principy úprav z pohledu zaměření se na slovní druhy,

syntax, stylistické prostředky, grafické značky, interpunkci a zvýraznění, na zvuková slova a na slovníčky.

4 Porovnání a deskripce úpravy českého jazyka mezi originálním a upraveným textem pro slyšící děti předškolního a mladšího školního věku

Základem práce na literárních adaptacích a úpravách literárních textů ve smyslu „zjednodušení“ z důvodu přiblížení se aktuálního slovníku čtenáře je stanovení věku cílového čtenáře. Co se týče slyšících dětí, je toto standardní a ověřený postup, jelikož se dá stav aktivního i pasivního slovníku dle věku poměrně dobře odhadnout. U neslyšících dětí je však tato situace mnohem složitější, protože jak je již předesláno výše, odvíjí se aktuální aktivní či pasivní slovní zásoba těchto dětí od výchovných postupů, kterým jsou vystavené, a od kulturního a jazykového zázemí, do kterého se narodily a kterým jsou obklopeny. Dochází tak k situacím, kdy se například ve třetí třídě základní školy pro sluchově postižené žáky sejdou děti ze slyšícího prostředí, které díky chybějící komunikační formě v raném a předškolním věku nemají základní mentální slovník, mají slabou slovní i znakovou zásobu a jakýkoliv text (tedy i upravený či zjednodušený) je pro ně příliš obtížný a téměř nepřekonatelný, a na druhé straně děti pocházející z neslyšících rodin, které mají jako primární komunikační prostředek daný znakový jazyk, mají tedy mentální slovník rozvinutější, bohatší a odpovídající věku. Takové děti mají sice slabší slovní zásobu v českém jazyce, ale ne tak výrazně jako předchozí skupina, především mají silnou znakovou zásobu a osvojenou znalost pojmů. Pro tyto děti jsou upravené texty přístupnější, a pokud jsou opatřeny i překladem do znakového jazyka, jsou pro ně přínosné a atraktivní.

Není vůbec snadné stanovit přesně úroveň či věk, pro který ten či onen text má být určen. Každé neslyšící dítě je individuální, má individuální potřeby a je zvyklé na jiný přístup a jiné podmínky. Autoři upravených literárních verzí původních autorských rukopisů často podle citu a odhadu jazykové úrovně dětí texty zjednodušují a převypravují podle zkušenosti, kterou s neslyšícími dětmi mají. Jako i u jiných

výukových materiálů záleží vždy na konkrétní situaci, jak učitel, rodič či vychovatel pomůže, zasáhne a nabídne další řešení či připraví předem podmínky, ve kterých s dětmi bude s textem pracovat.

4.1 Jevy v úpravě pohádky Boženy Němcové pro slyšící čtenáře předškolního věku

Ke zjednodušování, ke specifické úpravě - zásahu do autorského rukopisu dochází u adaptací literárních děl pro malé a nejmenší slyšící čtenáře zcela běžně, již od nepaměti. Většinou se jedná o starší literární texty, které by byly současným čtenářům dnes již téměř nesrozumitelné. Nejmenší slyšící děti mají ale oproti již zdatným čtenářům například na druhém stupni základní školy výrazně sníženou úroveň jazykových kompetencí v českém jazyce a je tedy třeba jim literární texty přiblížit k úrovni odpovídající jejich aktuální jazykové kompetenci. Tyto zjednodušené adaptace je možno nalézt u neznámějších literárních autorů dnes již klasických děl – pohádek, bajek, příběhů s dětským či zvířecím hrdinou a dalších.

Jako příklad takové úpravy je možno vzít například pohádky Boženy Němcové, jejíž soubory prošly již mnohými vydáními a dalo by se očekávat, že zde budou proměny textu nejuchopitelnější. Základní úpravou prošel například již samotný titul Národní báchorky a pověsti, který se v této podobě u souborů jejích pohádek už neobjevuje a obsah souborů je výrazně krácen (vychází vždy jen výbor několika pohádek). Pro zařazení do výborů a sbírek nejen pro nejmladší čtenáře jsou vybírány ty neznámější pohádky (O neposlušných kozlotech, Pohádka o kohoutkovi a slepičce apod.), které jsou pro děti snadno uchopitelné, vystupují v nich postavy či předměty, které jsou pro děti dostatečně konkrétní a známé, které je možné nacházet i dnes v běžném životě a se kterými se děti setkávají či si o nich vyprávějí.

Pro prezentaci jevů, ke kterým dochází při úpravě, byla vybrána pohádka O neposlušných kozlotech, která bývá uváděna často v souborech určených právě nejmladším čtenářům. Lze očekávat, že právě v těchto textech, které mají kompenzovat sníženou jazykovou kompetenci slyšících dětí, bude možné nalézt jevy podobné těm, které stejnému účelu slouží u upravených textů pro neslyšící čtenáře. Jelikož je pohádka O neposlušných kozlotech poměrně krátká a neobsahuje vedlejší dějové zápletky, příliš

vedlejších postav a popisné pasáže, nedochází ke krácení na úkor dějové linie. Tato pohádka reprezentuje jevy níže popsané, je možné je však zachytit u mnoha dalších dostupných novodobých úprav pohádek Boženy Němcové (např. Pohádka o perníkové chaloupce, Alabastrová ručička a další), které i přes svou délku, složitost a neobyčejné jevy, předměty a postavy, které se zde vyskytují, nevykazuje oproti možnému očekávání jiné typy úprav než u uvedené pohádky O neposlušných kozlotech. V jednotlivých verzích pohádek nedochází k výraznějším zásahům a úpravám bez ohledu na věk cílového čtenáře¹⁶.

Pro co nejširší dobové rozpětí a tedy co možná nejvíce zachycených změn je uvedeno porovnání pohádky O neposlušných kozlotech z vydání Národních báchorek a pověstí z roku 1956¹⁷ (viz Příloha č. 1) a pohádky O neposlušných kozlotech ze souboru Malým čtenářům od Boženy Němcové z roku 2008 (viz Příloha č. 2). Z porovnání vyplývá, že při úpravách byly nalezeny některé logické postupy, které lze v určité variantě nalézt také u úprav pro neslyšící děti. Bylo zde možné zachytit nahrazení staročeských slov, které se dnes již v původním významu neužívají (*jedenkrát se trefilo – jedenkrát se stalo*). Patrné jsou úpravy koncovek (*poslušenství – poslušnost*), vypuštění některých spojek či částic, ale také úprava původní lidové výslovnosti, která ve starších textech zůstávala záměrně neupravována¹⁸ (*čtyry – čtyři*). Změna nastala také u původní lidové ne-shody podmětu s přísudkem (*kozlátka přislíbily – kozlátka přislíbila*) či přivlastňovacích zájmen s podstatným jménem (*mé děťátka – má děťátka*). V některých případech došlo také ke změně slovosledu, která má za cíl pravděpodobně

¹⁶ Orientační porovnání dalších pohádek bylo provedeno u těchto souborů pohádek Boženy Němcové: 1) *České pohádky*, 1955, 2) Němcová, B. *Národní báchorky a pověsti*, 1956; 3) *Dětské pohádky*, 1956; 4) *Zlatý věnec*, 1984, 5) Němcová, B. *O Smolíčkovi*, 1982, 6) Erben, K. J. a Němcová, B. *Pohádky*, 1983, 7) Němcová, B. *Sedmero krkavců a jiné pohádky*, 2000; 8) *Malým čtenářům od Boženy Němcové*, 2008,

¹⁷ I zde již vydavatel informuje čtenáře o provedení nutných úprav oproti původním textům, otištěných ve Štěpnici, ročník 1855-60 a kritickému vydání *Báchorek a pověstí a Babičky*, ze kterých vycházel. Úpravy se týkaly především pravopisu (předce – přece), ale také stránky lexikální tam, kde by mohlo dojít k matení významu (sprostý – prostý), nebo kde se z běžných jazykových výrazů staly například knižní (otevrou – otevrou), a dalších, které jsou již zmíněny výše. Jako hlavní důvody pro úpravu textů je vyzdvihována především srozumitelnost textů pro současného čtenáře, ale také to, aby stylisticky působil na současného čtenáře přibližně stejně jako tehdy, v době svého vzniku a aby zbytečně některá slova na sebe nestrhávala pozornost čtenáře, pokud to nebylo záměrem autora. Záměrně jsou ponechávána neobvyklá slova v případě, že jsou srozumitelná z kontextu (zajistě, potichmo).

¹⁸ viz NĚMCOVÁ, B. *Národní báchorky a pověsti*. Poznámky vydavatelské. s.299

snadnější porozumění. Nelze však říci, že je úprava slovosledu provedena důsledně ve všech případech, kde by to text nabízel, což ponechává prostor pro určitou motivační obtížnost textu. Je zde možné dále vypožorovat rozdělení delších souvětí na kratší věty, je zvýrazněna přímá řeč oddělením na extra řádek a dochází k „interpunkčnímu“ zvýraznění některých promluv (např. doplněním vykřičníku). Výrazné je přeskupení větých a významových celků, odstavce jsou oddělovány či spojovány jinak než ve starší verzi.

V novější verzi je znatelný zásah do textu i významově (nebo již autorka tuto verzi převzala z jiného původního již upraveného textu)¹⁹ pro dnešní děti (a také vzhledem ke společenským normám při komunikaci) byla nahrazena pravděpodobně již nepřijatelná verze: „*nesu vám plné kozičky mlíčka*“ za „*nesu vám mlíčko*“. Nejvýraznějším zásahem je však zcela upravený závěr celé pohádky. Pohádka v původním znění končí pranicí kůzlátek, která způsobí vyražení vrátek, liška mezi ně vběhne a všechny je roztrhá. Novější verze po vyražení vrátek uvádí, že „*se kůzlátka rozutekla do všech stran. Vtom se vrátila koza, lišku nabrala na rohy a utekla do lesa. Nikdo ji už více nespatriil. Kozlátka dostala na pamětnou a příště už nikomu neotvírala a ani se nehádala*.“ Vzhledem k věku cílového čtenáře je zjemnění dopadu vyústění příběhu pochopitelné, a přestože se z psychologického hlediska nemusí jednat o jednoznačně správný postup²⁰, je v našich kulturních podmínkách běžně praktikovaný a vychází ze samotného cíle tohoto typu úpravy. Cílem těchto úprav je dítě pobavit, předat mu jisté poučení a motivovat ho k dalšímu čtení či poslechu čteného, ne ho odradit a vystrašit. Cílem úprav pro neslyšící čtenáře je předat jim v co největší míře

¹⁹ pozn.autorky – často chybí zdroj, ze kterého autoři či upravovatelé čerpali

²⁰ Fürst (1997) se domnívá, že zjemnělé verze pohádek deformují jejich smysl a hlubší účinek. Základem tradiční literatury jsou mýty, legendy a pohádky, které jsou významným a účinným prvkem v socializaci dítěte. Pomáhají dětem vytvářet si svá pojetí o původu světa a o společenských ideálech. Prezentace „zdravého světa“, jakožto rozšiřujícího se trendu krásy, mládí a světa bez vad nevyhovuje potřebám dítěte. Fürst (1997) zdůrazňuje, že pohádka vyjadřuje vnitřní napětí dítěte, kterému tak nevědomě porozumí a zároveň získá z příběhu různé možnosti řešení. Pohádky představují dítěti postavy, na které může přehledným způsobem promítat to, co v něm probíhá. Dítě tak ztělesňuje svá destruktivní přání (např. zlá čarodějnice), s jinou postavou prožívá uspokojení (s hodnou vílou), s další postavou se plně identifikuje (spravedlivý a moudrý člověk, který zažívá dobrodružství) a na další postavu si vybuduje ideální vazbu dle momentální potřeby dítěte. Celý tento proces pomáhá dítěti uspořádat své protikladné sklony a pocity a celkově pomáhá se s nimi vyrovnat.

stejně informace jako dostává čtenář slyšící, zde by tedy nemělo docházet k zásahu do textu ve smyslu změny děje, úvodu, závěru či postav.

Celkově je z textu patrné, že přestože se úpravy a zjednodušení nabízely na více místech tohoto literárního textu, bylo jich využito střídmě a pro dobro zachování autorského rukopisu, zároveň tak, aby nenarušilo souvislost a pozornost čtenáře. Dílo Boženy Němcové je chápáno jako klenot české literatury, proto cíleně k výraznějším úpravám nedochází. I malý současný čtenář je donucen přemýšlet, setkává se s odlišnou stavbou vět („*I nemohla se nikterak shodnout, co by měla dělat, až to přišlo posléz ku pranici*“), seznamuje se se staršími, ale ne nesrozumitelnými pojmy (*přislíbit poslušnost, kozlátka*) a poznává tedy ze srovnání současné jazykové normy, ve které žije, že i historie má na formu jazyka výrazný vliv. To vše, přestože v této uvedené verzi by to bylo pro neslyšící příliš obtížné, lze převzít a vyhledávat v úpravách pro neslyšící děti (především v úpravách úryvků).

4.2 Jevy v úpravě literárního textu Robinson Crusoe pro slyšící čtenáře mladšího školního věku

Vedle analýzy úprav v českých autorských textech pro slyšící děti může být přínosné zaměřit se na postupy úprav také u cizojazyčných textů. Zde není možno opomenout fakt, že mnoho cizojazyčných literárních děl bylo nejen přeloženo, a tedy je u nich znatelný i zásah překladatele, ale spíše převyprávěno a volně upraveno do českého jazyka. Některá díla pozbyla dokonce téměř svou původní podobu a postavy nejen ztratily své základní charakterové rysy, ale celkový nádech z knihy vyznívá jinak. Vhodným příkladem je například román Robinson Crusoe. Od svého prvního originálního vydání v roce 1719 bylo dílo s původním titulem *Život a zvláštní podivuhodná dobrodružství Robinsona Crusoea, námořníka z Yorku* mnohokrát upraveno, přepracováno a přeloženo. Dokonce i jen v češtině vyšlo od té doby okolo sta vydání různých překladů a adaptací tohoto literárního díla. Je jisté, že zde je nutno přihlídnout i k posunu co se týče překladu (první věrný překlad z anglického jazyka byl u nás vydán v roce 1894 a poté ještě mnoho dalších, které však dlouho vycházely navíc z překladů německých) (Hlinka, 1983). Překladatel nese také svůj neopomenutelný díl

charakteru úpravy a významným způsobem determinuje celkové vyznění a charakter textu.

Z důvodu obrovského množství různých verzí není možno mluvit o úpravě originálu a vyhledávat přesné zákonitosti založené na jazykových zákonitostech a pravidlech. Množství adaptací může nabídnout srovnání z hlediska děje, popisných pasáží, hlavního a vedlejších témat apod. Upravovatel tvoří vždy nové literární dílo a sám výrazně ovlivňuje „stravitelnost“ a přitažlivost textu. Stejně tak se to děje u adaptací pro neslyšící děti.

Než se dílo Robinson Crusoe dostalo do rukou současným dětským čtenářům, došlo u něj ke zcela zásadním změnám. U díla Robinson Crusoe jsou tyto změny o to zásadnější, jelikož původně neintencionální tvorba byla při úpravách zacílena na dětského čtenáře. K nejznámějším verzím Robinsona Crusoea v češtině patří adaptace J. V. Plevy, který toto dílo upravil pro děti. Nejen jeho verze je však zcela odlišná od originálu. Liší se úvodem, postavami, zápletkami, závěrem i samotným posláním knihy pro čtenáře, vyplývajícím ze způsobu přemýšlení a změny myšlení Robinsona (Hlinka, 1983). Jen jako příklad odlišení se různí doba pobytu Robinsona na ostrově – Pleva ji zkrátil na deset let oproti dvaceti osmi letům, při návratu domů se shledává Robinson s matkou, v originále jeho rodiče již nežijí, o Robinsonově obchodu s otroky se Pleva vůbec nezmiňuje, protože podle jeho překladu byl Robinson civilizovaným a humánním člověkem, který neuznával otroctví a věřil v rovnost mezi lidmi (Hlinka, 1983).

Tyto i mnoho jiných verzí, které vznikly během let a v jiných jazycích, z kterých vycházely i někteří čeští upravovatelé, jsou samy novými originály svých upravovatelů. Jednotlivé adaptace se liší i v takových detailech jako je jméno hlavního hrdiny, jelikož, jak uvádí Hlinka (1983) v některých verzích je Robinson křestním jménem, v jiných příjmením a v dalších jsou obě jména Robinson Crusoe součástí příjmení.

Plevova adaptace Robinsona Crusoea je psána pro děti, ale především pro ty starší. I u Plevy je možné sledovat množství vedlejších postav, zápletek i dějových zvrátů. Počtem stran je Plevova verze poměrně rozsáhlá (téměř tři sta stran) a jazykově komplikovanější - větné vazby jsou složitější, je zde množství vsuvek a odboček, vnitřních promluv hrdinů, vyskytuje se zde přímá i nepřímá řeč, slovní zásoba obsahuje

i slova ne zcela běžná (např. olovnice, trudný život, veslice apod.), je zde podrobně popsáno mnoho pracovních a výrobních postupů, kdy Robinson vyrábí různé věci denní potřeby, což si žádá dosti značnou schopnost konkrétní představivosti. To vše zvládne však jen pokročilejší čtenář. Pro samotné porovnání principů úprav u neslyšících dětí je ale opět nutno přihlídnout k adaptacím, které jsou přizpůsobené pro ty nejmenší čtenáře, kteří mají sníženou jazykovou kompetenci podobně jako je tomu u neslyšících dětí, které ke čtení textů přistupují. Aby bylo možno srovnání provést, je nutno u těchto adaptací pro nejmenší čtenáře, kterých je na našem trhu jen několik, nejprve vysledovat pramen, z kterého jejich autoři vycházeli. Původní pramen, tedy originál, však bohužel není u všech uveden.

Jelikož předmětem této práce není bližší zkoumání různých adaptací a překladů Robinsona Crusoe, byla pozornost věnována porovnání adaptace z edice Klasické příběhy – Robinson Crusoe z roku 2003²¹ (viz Příloha č. 3 – část úvodu), která je zacílena na mladší čtenáře a vychází přímo z originálu textu v anglickém znění. Srovnání bylo provedeno s překladem originálu Robinson Crusoe z roku 1975²² (viz Příloha č. 4 – část úvodu). Zde je tedy nutno brát v úvahu také zásah překladatele, který ale nejsme schopni posoudit. Bylo možné očekávat výraznější změny, úpravy a zásahy po všech stránkách, jelikož originál nebyl cíleně určen dětskému, ale dospělému příjemci s vysokou úrovní jazykových kompetencí. Při zkoumání bylo zjištěno, že míra redukce byla v upravené formě pro mladší čtenáře v tak rozsáhlé formě, že nebylo podrobné srovnání úprav a změn z hlediska nahrazování jednotlivých výrazů či slovních vazeb možné. Byly vynechány celé rozsáhlé pasáže týkající se například popisu pocitů, rodinných poměrů a vztahů, filosofických promluv apod. Sledování se zaměřilo na použité jazykové prostředky a stylistické prostředky.

Upravený text byl stručnější, byly vynechány dějové odbočky, opakování situací či jevů. Děj upraveného textu se drží hlavní linie, je zde více akce a napětí, děj má spád. Použité věty jsou kratší a mají jednodušší stavbu. Z původního textu jsou vynechány názvy měst a osob, které nejsou bezpodmínečně nutné pro vývoj hlavního tématu děje. Adaptace je doplněna bohatě barevnými ilustracemi, mapami, znázorněním dobových

²¹ přeložila Nuhličková, I.

²² přeložili Vyskočil, A. - Vodička T.

obleků, výjevů, zbraní, lodí apod., což usnadňuje čtenáři snáze proniknout do děje a utvořit si konkrétnější představu o čase, prostoru a souvislostech děje. Jsou zde dále uvedeny marginálie s menšími barevnými ilustracemi doplněnými vysvětlujícími údaji (např. *Rozumná kariéra – Robinsonův otec doufal, že syn se vydá na spolehlivou dráhu úředníka, soudce nebo advokáta. V následujících letech na Robinsona těžce doléhal pocit viny, že otce neposlechl.*).

Co se týče jazykových prostředků, jsou užitá prostředky u upraveného textu obecnějšího charakteru (*budu se věnovat právu → budu studovat právo*), pro děti je užíváno prostředků, slovních spojení i větných vazeb snazších na pochopení a konkrétnějších (*Otcova řeč na mě velmi zapůsobila a rozhodl jsem se dál o cestách neuvažovat. → Byl jsem domluvou upřímně dojat, jak ani není možno, a umínil jsem si, že se vzdám svých úmyslů a zůstanu doma, jak si to otec přeje.*). Obsahově odpovídá zhruba jeden odstavec upraveného textu jedné až dvěma stranám originálního textu. Jazyk není tolik knižní, také slovosled je přiblížen současnému dětskému čtenáři (*Ale žel! → Jenomže nakonec dopadlo všechno jinak!*). Otázkou zůstává, jestli by právě určitá míra dobového charakteru textu neměla být zachována, aby čtenář vnímal odlišení doby děje od současnosti. Podobnost je možné najít u upravených celých textů pro neslyšící. Tento text by byl pro neslyšící přesto poměrně obtížný především z hlediska použité slovní zásoby, která není běžně užívána v každodenních situacích. Neznámé pojmy byly koncentrovány ve všech částech textu poměrně hojně. Jednalo se především o expresivní výrazy (např. *zoufalci, zbohatlíci*), o označení věcí a osob, která nejsou příliš frekventovaná (např. *střední stav, hříšné myšlenky, neuvážené činy, záměr, být požehnán radostmi, výmluvně*) nebo abstraktní pojmy (např. *ctížádost, postavení, nejvyšší kruhy, těžkosti, pýcha, prozřetelnost*).

5 Porovnání obtížnosti původních a upravených textů s využitím Mistríkova vzorce obtížnosti textu

Pro porovnání obtížnosti²³ bylo sestaveno mnoho vzorců čtivosti, především v anglicky mluvících zemích. Pro potřebu orientační představy obtížnosti textů originálních a upravených pro české neslyšící čtenáře je však třeba vybrat vzorec, který odpovídá socio-kulturním podmínkám českých dětí. Čeština má z hlediska měření čtivosti textu ve srovnání s angličtinou specifické zvláštnosti, proto není možné použít anglické míry čtivosti. Požadavkům pro potřebu této práce odpovídá nejlépe Mistríkův vzorec čtivosti, který jeho autor, slovenský lingvista, Jozef Mistrík označuje za obecně použitelný na všechny věkové skupiny a pro všechny slovanské jazyky (In Smetáček, 1973). Tato metoda je v odborné literatuře známá jako „Míra srozumitelnosti“ (R).

Přestože Smetáček (1973) uvádí, že ani tento vzorec nezajišťuje zcela přesné měření přiměřenosti textu a je tedy nutné další zpřesňující měření, stal se právě Mistríkův vzorec nejznámějším a nejpoužívanějším i v dnešních dobách, kdy slouží jako pomůcka nejen učitelům, kteří se snaží najít přiměřené texty svým žákům. Měření obtížnosti pomocí Mistríkova vzorce čtivosti poslouží pro získání základní představy o jazykové úrovni vzhledem k obtížnosti upravených textů pro neslyšící děti, tedy jako ukazatel míry usnadnění porozumění těmto textům.

Při měření obtížnosti textu dle Mistríkova vzorce se vychází z hypotéz, které uvádí například Lisalová (2010):

- čím je věta delší, tím složitější je model skutečnosti předkládaný čtenáři,
- čím je slovo delší, tím obtížněji je čtenář vnímá (délka též svědčí o frekvenci užívání slova, většina frekventovanějších slov se díky komunikačním mechanismům zkracuje),

²³ obtížnost jakožto souhrn takových vlastností textu, které existují objektivně v kterémkoliv literárním textu, v originální verzi či upravené, a v procesu čtení či jeho porozumění a prožívání mají vliv na percepci, chápání a zpracování textové informace neslyšícím čtenářem (u těchto textů nelze kvantitativně postihnout mimojazykové formy sdělení)

- rozdílná slova ztěžují čtenáři text tím, že častěji naráží na slova, která se dosud v předchozím textu nevyskytla.

Mistríkův vzorec se měří

$$R = 50 - \text{_____}$$

(Mistrík, 1970, s. 50)

Celkem 44 textů bylo rozděleno do dvou skupin. V první skupině byly texty v původním autorském (u zahraničních titulů v překladatelském) českém znění a v druhé skupině byly texty upravené pro neslyšící. Jelikož se u nás vyskytují úpravy celých titulů (knih), ale i kratší úryvky, a protože se dá očekávat, že se zjištěné jevy budou v těchto skupinách lišit, byly dále úpravy rozdělené do podskupin úryvků a celých knih a také následně v analýze jevů bylo k těmto podskupinám přihlíženo.

Pro měření byly použity z každého díla či úryvku 3 vzorky v rozsahu minimálně 100 slov souvislého textu, vždy tak, aby byla ukončena celá věta. V případě, že se sté slovo nacházelo uprostřed věty, byla připočítána ještě zbývající slova do konce věty, tento počet byl dosazen do vzorce. Byl vybrán jeden vzorek z úvodní části, jeden vzorek z prostřední části a jeden vzorek ze závěrečné části. Vybrané vzorky tvořily ve všech případech souvislý text, nebyly do nich zařazovány nadpisy, podnadpisy ani informační zkratky uvádějící heslovitě obsah děje (viz například text Luisa a Lotka v originále, Štěstí má jméno Jonáš v originále a další).

V každém vzorku bylo provedeno měření průměrné délky slova ve slabikách a průměrné délky věty ve slovech. Za větu byla pro účely tohoto měření považována každá posloupnost slov obsahující minimálně jedno sloveso v činném tvaru začínající velkým písmenem a končící tečkou, otazníkem nebo vykřičníkem. Za jednu větu byl tak považován větný celek, tedy souvětí, věta jednoduchá nebo věta s vloženou přímou řečí ukončená tečkou. Za větu nebyly považovány větné ekvivalenty (např. *Kdepak pršet!*, nebo *A ty?*). Za slovo bylo pro účely tohoto výzkumu považováno jakékoliv slovo, výraz číselný či symbolický, který je v textu oddělen grafickými mezerami nebo

grafickými rozdělovacími znaky (např. zkratky, ustálené značky atd.). Stejně bylo přístupováno například i k označení zvuku (například zvuk ššš-šš-šššš byl počítán jako 3 jednoslabičná slova).

Co se týče počtu rozdílných slov, bylo přistoupeno k tomu, že za rozdílná slova, tedy za ta slova, která se ve vzorku textu ještě nevyskytla, jsou z hlediska jazykových kompetencí neslyšících považována v této práci všechna slova, která se nevyskytla v textu ani v tomtéž tvaru. Jak již z výše uvedených teoretických poznatků vyplývá, neslyšící mají problémy s porozuměním českému jazyku, zvláště pak jeho tvarosloví atd. Když čte neslyšící dítě text, stejně tak jako dítě slyšící lehce porozumí slovům, která zná, nebo která již během předchozího čtení zařadilo do určité významové kategorie a porozumělo mu. Pokud se v textu setkává se slovem, které nezná, kterému nerozumí, nebo například u kterého nerozpoznalo, že se jedná o jiný tvar téhož slova, kterému už předtím porozumělo, musí vynaložit mnohem větší úsilí na pochopení. Čím více neznámých (rozdílných) slov se tedy v textu vyskytuje, tím obtížnější pro něj text asi bude. Zde byly tedy pro potřeby výzkumu a jeho validity za rozdílná slova považována i slova v jiném tvaru tak, jak se dá předpokládat, že by s jejich porozuměním měl neslyšící žák potíže (jako např. *babička – babičkou - babičce, psa – pseem - psům, mladý – mladému - mladí, vysvětlit – vysvětloval bych – vysvětlí, náš – našeho – naším, byli - byly* apod.). Pro každý vzorek byla rozdílná slova chápána zvlášť, tedy zvlášť pro 100 slov v úvodu, zvlášť pro 100 slov uprostřed textu a zvlášť pro 100 slov v závěru textu, jelikož se domníváme, že u neslyšících není možné se v důsledku všech problematických jevů ve čtení neslyšících popsaných v teoretické části spolehnout na to, že slovo, které se objeví na začátku knihy či textu, bude v důsledku toho neslyšícímu čtenáři známé a srozumitelné na konci knihy či textu. Mezi opakujícími se slovy byly zastoupeny nejčastěji spojky, předložky a zvrtná zájmena *si, se*.

Smetáček (1988) si všímá toho, že délka slova ve slabikách v sobě skrývá dva jevy. Čím je slovo delší, tím obtížněji ho vnímá a chápe začínající čtenář, pro naše potřeby tedy čtenář s nižší jazykovou kompetencí – neslyšící čtenář. Kromě toho délka slova svědčí i o tom, jak často se takové slovo běžně používá. U neslyšících délka slova výrazně znesnadňuje porozumění, v praxi se běžně stává, že neslyšící děti slova komolí, nezvládnou je vyslovit. Nerozumějí jejich významům, protože je pro ně obtížné si bez

sluchové vazby dlouhá slova zapamatovat, přestože se již s nimi v minulosti setkaly. Tím hůře potom s takovými slovy pracují v textech. Tato proměnná je tedy pro neslyšící velmi důležitá. Ve zkoumání byly za samostatnou slabiku počítány také jednoslabičné předložky, a to i v případě, že ve spojení s dalším slovem ztrácely svoji slabikotvornost (např. *v pět hodin, k nám*). U cizích jmen a názvů bylo v případě nejasnosti správné výslovnosti někdy obtížné určit počet slabik (např. *Lassie* - u anglické výslovnosti [lesí] se jedná o 2 slabiky, u počestělé verze tohoto jména *Lassie* [lasije] se jedná o slabiky 3).

Lze předpokládat, že u neslyšících dětí bude délka věty podstatným znakem obtížnosti textu, jelikož právě nízká schopnost orientace v textu a ve složitých souvětích představuje pro neslyšící děti velkou překážku v uchopení významu celku. Délka věty se však ukázala jako poněkud problematický bod této výzkumné části, jelikož naráží na nevhodnost použití Mistríkova vzorce u všech textů. Pro použití vzorku je délka věty nestálou proměnnou. V případě, že se v textu objevilo příliš málo vět na vzorek (např. 1 věta na 100 slov u titulu Mach a Šebestová v originálním znění – viz ukázka v kapitole o stylistice), dochází výsledné číslo k záporné hodnotě (obecně se uvádí, že se výsledná hodnota pohybuje v hodnotách 0 – 50), přestože ostatní parametry vzorce nedosahují nepříznivých hodnot. Je možné logicky očekávat, že budou mít neslyšící děti s takovým textem problém. Pokud je ale text rozdělen čárkami a významové celky jsou odděleny na samostatné řádky, jsou to pro děti určité vedlejší signály, že není označení konce věty nejpodstatnějším rysem neporozumění textu.

Za předpokladu, že se hodnoty Mistríkova vzorce pohybují mezi 0-50, mohou být konkrétní texty hodnoceny podle škály vytvořené pro užší potřeby tohoto výzkumu (tedy pro neslyšící čtenáře) takto²⁴:

0-26 bodů – jazykově nesrozumitelné texty

27-34 bodů – obtížně srozumitelné texty

35-37 bodů – středně obtížné texty

38-42 bodů – mírně obtížné texty

43-50 bodů – snadné texty

Míra obtížnosti textů

U míry obtížnosti textu platí, že čím vyšší číslo, tím je text snazší, tedy i vhodnější pro děti s nižší jazykovou kompetencí. Měření bylo provedeno na dvě desetinná místa, výsledné hodnoty byly zaokrouhleny na celá čísla. Vzhledem k tomu, že lze očekávat rozdílné výsledné hodnoty u upravených textů, pokud se jednalo o celé upravené tituly nebo úryvky, je tato informace v tabulce uvedena.

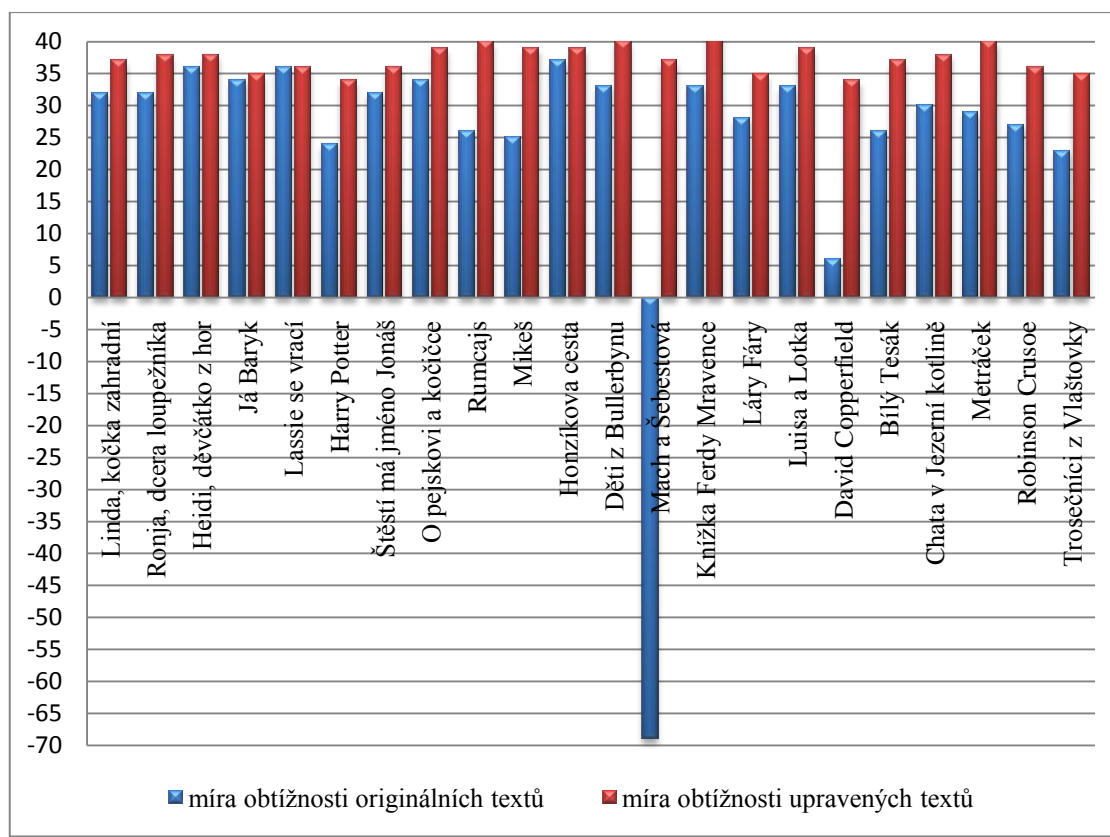
²⁴ škála byla vytvořena na základě předvýzkumu u pilotního vzorku šesti textů, byla poté upravována, zpřesňována a aplikována na celý vzorek zkoumaných textů. Východiskem byla komparace jednotlivých upravených textů a jejich originálních verzí, subjektivní vnímání textů a jejich obtížnosti na základě zkušeností z praxe, vysledování jednotlivých prvků a postupů úprav v komparaci s následnými hodnotami daných proměnných, které se dosazují do Mistríkova vzorce obtížnosti, dále také analýza teoretických pramenů a textů. Změna (ve srovnání např. s Lisalovou, 2010) se projevila především v užší diferenciaci horních pásem škály (pro neslyšící je pásmo přijatelných textů v mnohem menším rozsahu hodnot).

Tabulka č. 1 - Srovnání originálních a upravených textů z hlediska výsledné hodnoty obtížnosti textů v testu dle Mistríka

	název titulu – autor upravovatel, rok vydání	úryvek/ celá kniha	obtížnost originálu	obtížnost upr. textu
1.	Linda, kočka zahradní – M. Zinnerová (upravila Ditmarová, D., 1996)	úryvek	32	37
2.	Ronja, dcera loupežníka – A. Lingrenová (upravil kol. autorů - Veselé čtení 1, 2009)	úryvek	32	38
3.	Heidi, děvčátko z hor – J. Spyriová (upravil kol. autorů - Veselé čtení 2, 2010)	úryvek	36	38
4.	Já Baryk – F. Nepil (upravil kol. autorů - Veselé čtení 1, 2009)	úryvek	34	35
5.	Lassie se vrací – E. Knight (upravil kol. autorů - Veselé čtení 2, 2010)	úryvek	36	36
6.	Harry Potter – J. Rowlingová (upravil kol. autorů - Veselé čtení 2, 2010)	úryvek	24	34
7.	Štěstí má jméno Jonáš – E. Horelová (upravil kol. autorů - Veselé čtení 2, 2010)	úryvek	32	36
8.	Povídání o pejskovi a kočičce – K. Čapek (upravila Ditmarová, D., 1996)	vybr. kapitoly	34	39
9.	Rumcajs – V. Čtvrtek (upravila Krátká, A., rok neuveden)	vybr. kapitoly	26	40
10.	Mikeš – J. Lada (upravila Pražáková, J., rok neuveden)	vybr. kapitoly	25	39
11.	Honzíkova cesta – B. Říha (upravila Purová, J., rok neuveden)	celá kniha	37	39
12.	Děti z Bullerbynu – A. Lingrenová (upravila Kubešová, E., 2002)	celá kniha	33	40
13.	Mach a Šebestová – M. Macourek (upravila Stříteská a kol., 1996)	celá kniha	-69	37

	název titulu – autor upravovatel, rok vydání	úryvek/ celá kniha	obtížnost originálu	obtížnost upr. textu
14.	Knížka Ferdy Mravence – O. Sekora (upravila Šebestová, P., 1996)	celá kniha	33	43
15.	Láry Fáry – B. MacDonaldová (upravila Daňová, M., 2008)	celá kniha	28	35
16.	Luisa a Lotka – E. Kästner (upravila Štěpničková, J., rok neuveden)	celá kniha	33	39
17.	David Copperfield – Ch. Dickens (upravila Hotárková, I., rok neuveden)	celá kniha	6	34
18.	Bílý Tesák – J. London (upravila Brandová, M., rok neuveden)	celá kniha	26	37
19.	Chata v Jezerní kotlině – J. Foglar (upravila Ságlová, K., rok neuveden)	celá kniha	30	38
20.	Metráček – S. Rudolf (upravila Škábová, M., rok neuveden)	celá kniha	29	40
21.	Robinson Crusoe – D. Defoe (J. V. Pleva) (upravila Procházková, K., rok neuveden)	celá kniha	27	36
22.	Trosečníci z Vlaštovky – A. Ransome (upravila Valášková, J., 2000)	celá kniha	23	35

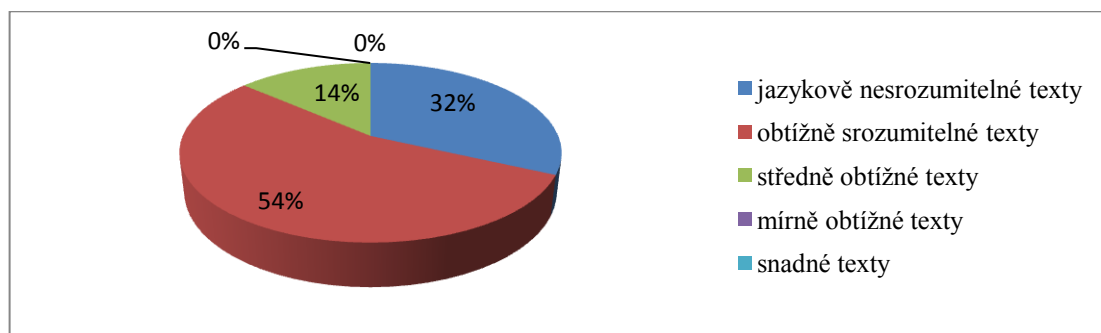
Graf. č. 1 – Porovnání výsledných hodnot obtížnosti



Míra obtížnosti u originálních textů se pohybuje průměrně v rozmezí hodnot 23-37, což dle upravené škály spadá do skupin středně obtížných, obtížně srozumitelných textů až k jazykově nesrozumitelným textům. Extrémních hodnot dosáhly texty Mach a Šebestová a David Copperfield v závislosti na extrémních hodnotách počtu vět a od toho se odvíjejícího vysokého průměrného počtu slov ve větě na vzorek. K těmto hodnotám je nutno přistupovat s rezervou, výsledné hodnoty je nutno posuzovat také vzhledem k ostatním proměnným, které nejsou výrazně odkloněny od průměrných hodnot (blíže bude tomuto jevu věnována pozornost níže). Rozložení ostatních hodnot ve výzkumném vzorku originálních textů je poměrně rovnoměrné, což odpovídá zvolené cílové skupině mladšího školního věku – tedy ve věku od 6 do 12 let věku dítěte. Nebyla zaznamenána souvislost dle toho, zda se kniha zaměřuje na nižší věk této věkové skupiny (6 - 9 let) nebo vyšší (9 – 12 let). Nejvyšších hodnot dosáhly originální texty z obou skupin (Lassie se vrací, Heidi, děvčátko z hor a Honzíkova cesta), nejnižších hodnot taktéž (Mach a Šebestová, David Copperfield, Harry Potter).

Zajímavé je, že mezi těmito texty nebyla nalezena výrazná souvislost ani z hlediska doby vzniku, stylu, jazykových prostředků ani tematiky. Nejvíce originálních textů, v počtu 12, z celkového počtu spadá do 4. skupiny obtížně srozumitelných textů, což odpovídá až 54%. 32% originálních textů spadá do poslední kategorie, tedy jazykově nesrozumitelné texty. Z tohoto hlediska jasně vyplývá akutní nutnost upravených textů pro neslyšící děti. Průměrná celková hodnota obtížnosti u výzkumného vzorku originálních textů je 25, i tato hodnota spadá do 5. skupiny jazykově nesrozumitelných textů pro neslyšící děti. Oproti očekávání se u těchto textů nepotvrdil rozdíl v míře obtížnosti z hlediska toho, zda se jednalo o celé upravené texty či úryvky.

Graf č. 2 – Míra obtížnosti u originálních literárních textů

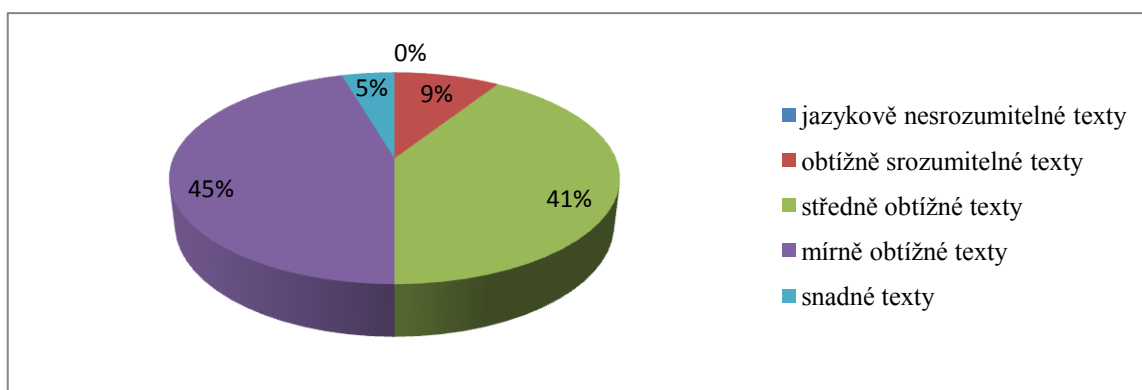


U upravených textů je znatelný rozdíl v celkové hodnotě obtížnosti ve srovnání s originálními texty. Ve výzkumném vzorku upravených textů nedochází k žádným extrémním výkyvům v hodnotách, rozložení hodnot je rovnoměrné. Cílový věk čtenářů upravovaných textů nebyl nikde předem dán ani uveden. Z tabulky však vyplývá, že není jednoznačně nutno cílový věk u upravených textů rozlišovat. Neslyšící dítě si může vybrat upravený text podle titulu odpovídající kalendářnímu věku, konkrétním zájmům dítěte (dobrodružná literatura, pohádka apod.) a aktuální úrovni jazykových kompetencí (z těchto důvodů byly do výzkumného vzorku upravených textů zařazeny také texty z čítanek Veselé čtení 1 a 2, přestože nesou oficiální věkové zařazení „pro druhý stupeň základního vzdělávání“²⁵).

²⁵ dle formálních postupů a zvyků nakladatele

Oproti očekávání se ani ve vzorku upravených textů nepotvrdila závislost míry obtížnosti na tom, zda se jednalo o úryvek či celek literárního díla. Většina výsledných hodnot obtížnosti se pohybuje v pásmu mírně až středně obtížných textů pro neslyšící děti, což je pozitivní zjištění (viz graf níže). Obecně podle uvedené škály vyplývá, že se nejedná o úpravy, které by texty transformovaly výlučně na „snadné texty“ (ve výzkumném vzorku toto odpovídá pouze jednomu upravenému textu z celku). Také výsledná průměrná hodnota vzorku upravených textů s hodnotou 38 spadá do skupiny mírně obtížných textů. Jelikož lze přepokládat, že úroveň jazykové kompetence v českém jazyce je u neslyšících dětí nejčastěji na úrovni odpovídající snadným textům, je správné, pokud upravené texty odpovídají ve většině úrovni alespoň o jeden stupeň vyšší, tedy úrovni „mírně obtížné texty“. Ani ve skupině upravených textů nebyla nalezena jasná souvislost mezi jednotlivými texty s nejnižší výslednou hodnotou (Harry Potter, David Copperfield, Já Baryk, Trosečníci z Vlaštovky) či jednotlivými texty s nejvyšší výslednou hodnotou (Ferda Mravenec, Rumcajs, Děti z Bullerbynu, Metráček). Zajímavým poznatkem je, že některé texty s nejnižší výslednou hodnotou se opakovaly v obou skupinách – u originálních textů i u upravených textů. Těžko však odhadnout příčinu tohoto jevu. U originálních textů lze odhadnout vliv složitosti děje, množství charakterů a jednajících postav, komplikovanosti zápletek a vedlejších odboček apod. Pro posouzení tohoto hlediska u upravených verzí těchto textů by bylo třeba znát záměr upravovatele, zda úmyslně ponechal text v obtížnější verzi s přihlédnutím například k úrovni jazykových kompetencí konkrétní cílové skupiny neslyšících čtenářů, pro které byl text určen, či z jiného důvodu.

Graf č. 3 - Míra obtížnosti u upravených literárních textů



V další tabulce je možné porovnávat upravené texty i z hlediska ostatních parametrů, což umožňuje zvolený vzorec o více proměnných.

Tabulka č. 2 Srovnání originálních a upravených textů z hlediska jednotlivých proměnných (data vycházejí z testu obtížnosti dle Mistriky)²⁶

	texty v originále					upravené texty				
	ø počet vět	ø počet slov ve větě	ø počet slabik ve slově	ø počet rozdílných slov	míra obtížnosti	ø počet vět	ø počet slov ve větě	ø počet slabik ve slově	ø počet rozdílných slov	míra obtížnosti
1.	11,3	10,2	2,0	98,3	32	12,3	8,3	2,0	81,7	37
2.	9,7	11,4	1,9	89,3	32	13,0	8,1	1,9	81,7	38
3.	12,3	8,9	1,8	92,0	36	13,0	8,1	1,8	83,7	38
4.	10,0	10,0	1,8	93,3	34	11,0	9,0	1,9	90,3	35
5.	13,0	9,0	1,9	94,7	36	12,7	8,0	2,0	86,7	36
6.	7,0	15,5	2,0	91,0	24	12,0	9,0	2,1	89,3	34
7.	9,7	10,9	2,0	88,0	32	12,0	9,0	2,0	92,0	36
8.	6,7	12,9	1,7	76,3	34	11,0	10,0	1,8	73,0	39
9.	8,3	14,8	1,9	100,3	26	14,7	7,3	1,9	78,0	40
10.	8,3	14,2	2,1	96,7	25	15,0	7,1	2,0	80,3	39
11.	13,3	7,8	1,9	88,3	37	14,0	7,3	1,9	84,0	39
12.	9,0	11,4	1,8	86,3	33	13,0	8,2	4,6	70,7	40

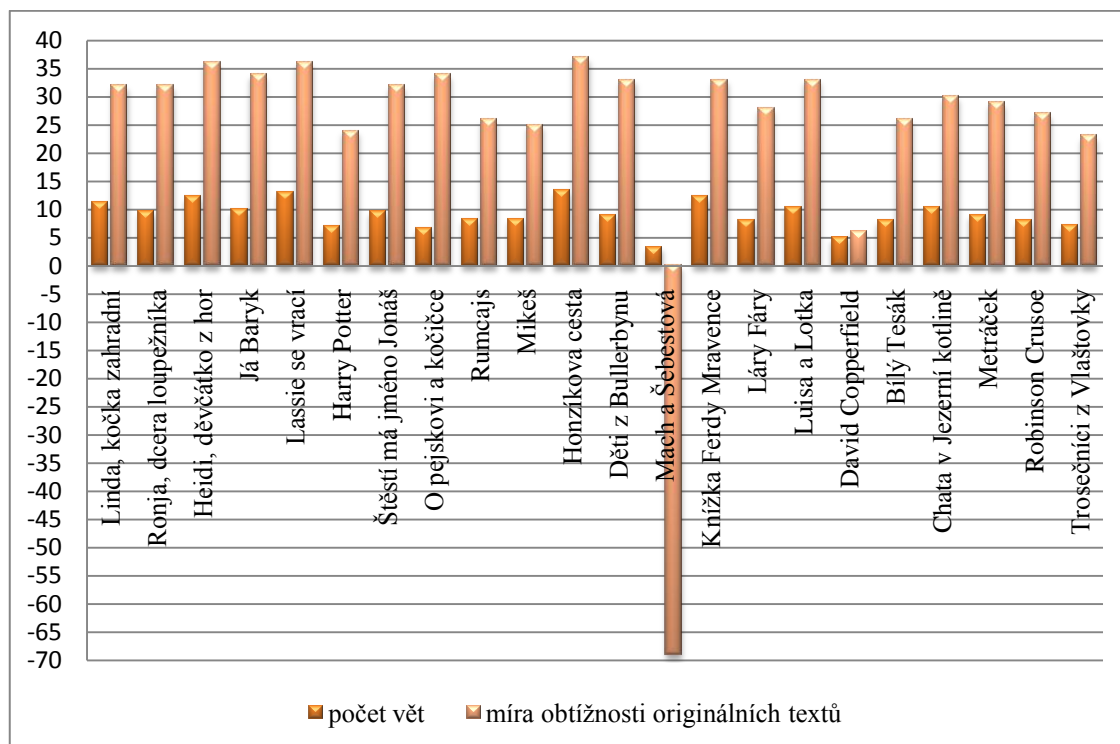
²⁶ uvedené jsou průměrné hodnoty na jeden vzorek

	texty v originále					upravené texty				
	ø počet vět	ø počet slov ve větě	ø počet slabik ve slově	ø počet rozdílných slov	míra obtížnosti	ø počet vět	ø počet slov ve větě	ø počet slabik ve slově	ø počet rozdílných slov	míra obtížnosti
13.	3,3	64,4	2,1	96,3	-69	11,3	9,5	1,9	78,3	37
14.	12,3	9,3	2,3	85,7	33	15,7	7,0	1,9	87,7	43
15.	8,0	13,9	1,9	90,0	28	12,0	8,8	2,0	90,3	35
16.	10,3	10,7	1,9	88,3	33	15,3	6,7	1,9	87,7	39
17.	5,0	25,5	1,9	107,3	6	10,0	10,6	1,9	85,7	34
18.	8,0	13,6	2,1	91,7	26	13,0	8,0	1,9	79,0	37
19.	10,3	10,7	1,9	88,3	30	14,3	7,3	2,0	80,7	38
20.	9,0	11,0	2,0	93,3	29	17,3	6,1	2,0	90,0	40
21.	8,0	13,3	2,1	89,0	27	13,0	8,2	2,2	84,3	36
22.	7,3	17,6	1,7	98,0	23	11,0	10,2	2,0	79,7	35
ø	11,87	12,08	1,94	91,93	25	13,03	8,26	2,07	83,40	38

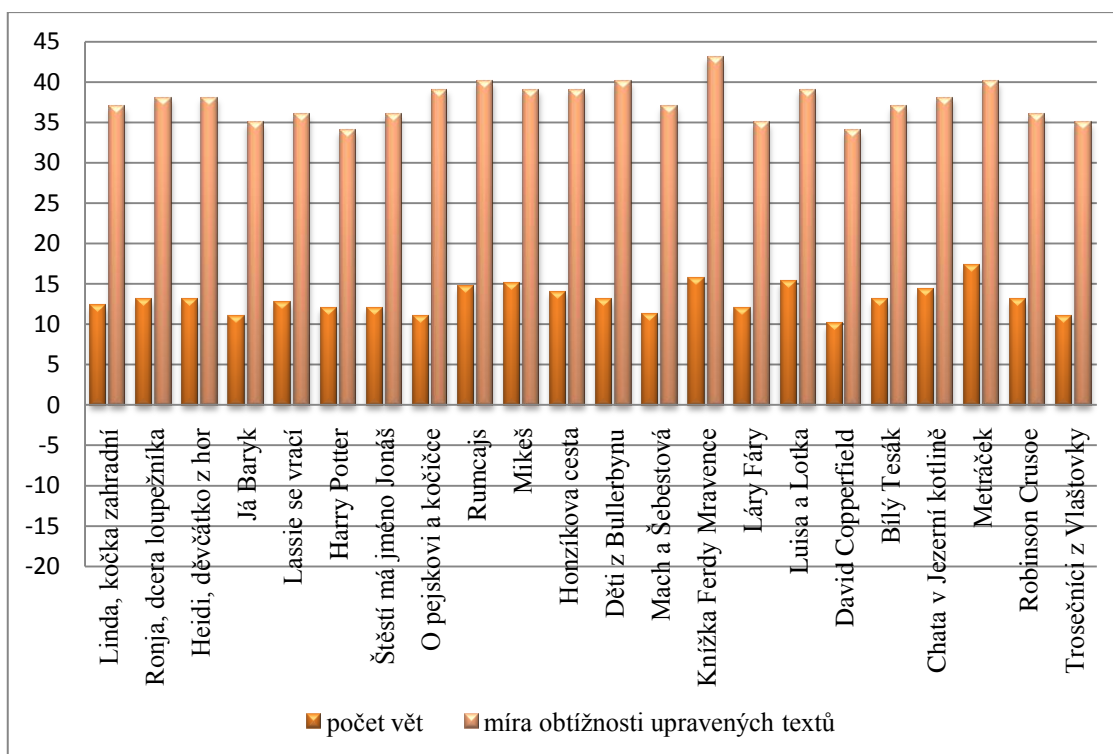
Průměrný počet vět

Hodnoty průměrného počtu vět úzce souvisí s průměrným počtem slov ve větě. Čím méně vět vzorek obsahuje, tím více slov je v jedné větě obsaženo a tím méně je graficky vyčleněno či odděleno myšlenkových a významových celků. Čím více je ve vzorku vět, tím je text přehlednější. V samotném výpočtu nebylo s touto proměnnou pracováno, nebyla do vzorce dosazována. Je zde však uvedena pro přehlednost (měření průměrných hodnot bylo provedeno na dvě desetinná místa), jelikož v mnoha případech, především u originálních textů, odpovídá vliv průměrného počtu vět výsledné hodnotě míry obtížnosti (čím více vět, tím vyšší hodnota míry obtížnosti a tím je text srozumitelnější), stejný je, jak je vysvětleno podrobně níže, vliv průměrného počtu slov ve větě. U upravených textů není tato souvislost již tolik výrazná (viz níže uvedené grafy), na výsledné hodnotě míry obtížnosti se podílí výrazně také průměrný počet rozdílných slov. U originálních textů je celková průměrná hodnota počtu vět 11,87, u upravených textů je tato hodnota 13,03 na vzorek slov, což není tak výrazný rozdíl, jak by se dalo předpokládat.

Graf č. 4 – Vliv průměrného počtu vět na míru obtížnosti u originálních textů



Graf č. 5 – Vliv průměrného počtu vět na míru obtížnosti u upravených textů



Délka věty z hlediska průměrného počtu slov ve větě

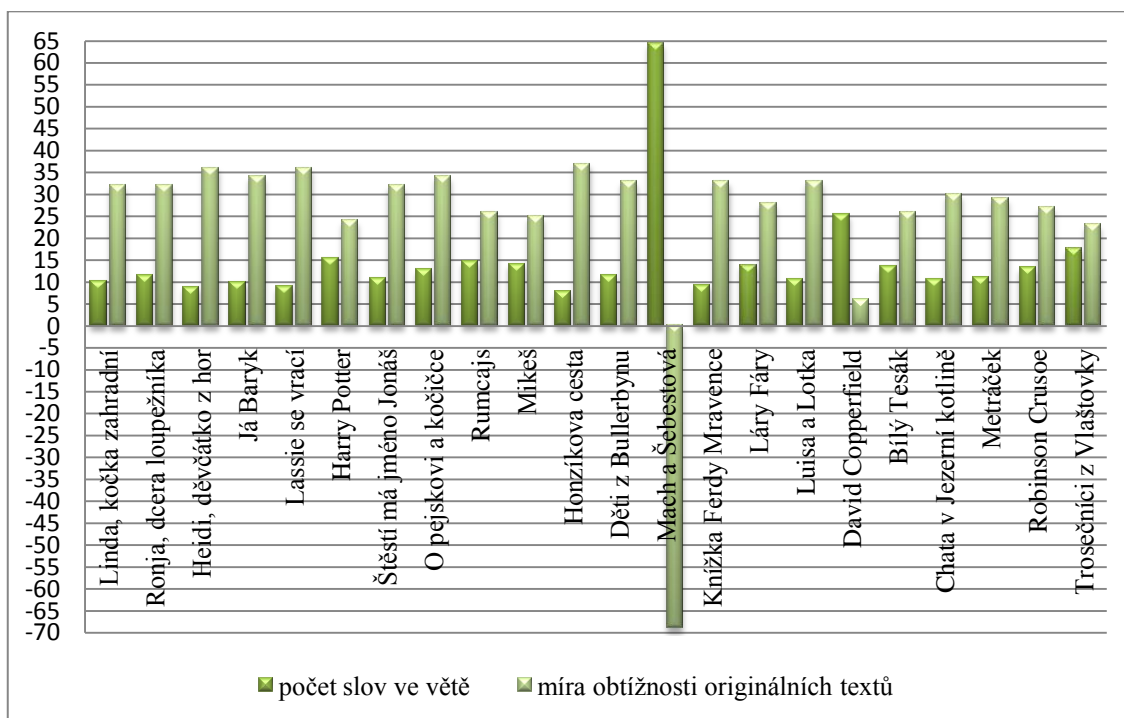
Čím jsou věty delší, tím logicky více je v nich nahromaděno myšlenek, informací či detailů, tím složitější jsou také syntaktické vztahy uvnitř věty a tím obtížnější model skutečnosti text čtenáři zprostředkovává. Dlouhé věty se rozdělují na souvětí s větami nadřazenými a podřazenými, zachycujícími složité vztahy mezi větami i větnými členy. Proto může být délka věty jedním z důležitých ukazatelů obtížnosti textu. Délka věty často odráží mimo jiné také obsah či typ textu. V přímé řeči se objevovaly často kratší věty, u popisných pasáží věty delší. Výběr zkoumaných vzorků se na tento jev nijak nezaměřoval, vzorek byl brán vždy ze začátku a konce celého textu, u středu byl vybrán vzorek náhodně v polovině dle počtu stran, vždy tak, aby se nejednalo o začátek či konec kapitoly. Měření průměrného počtu slov ve větě bylo provedeno na dvě desetinná místa a do měření byly zahrnuty všechny slovní druhy, tedy

i nejfrekventovanější a nejčastěji se opakující spojky, předložky a zájmena²⁷, jelikož i ta jsou pro neslyšící překážkou v plynulosti a porozumění textu.

U originálních textů se délka věty v průměru pohybovala v rozmezí hodnot 9 – 14 slov ve větě, celkem průměrně 12,08. Extrémními hodnotami, které výrazně ovlivnily výslednou míru obtížnosti, byly hodnoty 64,4 slov ve větě u textu Mach a Šebestová, kde byla často uvedena 1 - 2 věty na stránku textu. Druhým extrémem byl text David Copperfield, kde byla hodnota délky věty ve slovech průměrně 25,5 slov. Lze očekávat, že tento jev výrazně stěžuje neslyšícím orientaci v textu a vnímání oddělených významových celků a jednotlivých myšlenek. Významně se také může odrazit na schopnosti identifikace nosné myšlenky od vedlejších myšlenkových proudů. Záleží však také na grafickém členění textu. U Macha a Šebestové byl často text, jak je uvedeno výše, uveden ve formě vycentrovaného textu s velkými mezerami, větším písmem, často byl na protilehlé straně uvedený barevný obrázek přesně zobrazující čtenou skutečnost. U Davida Copperfielda, jakožto textu určenému starším čtenářům, bylo písmo drobné, odstavce husté a pro neslyšícího čtenáře zcela nepřehledné, v této formě pro něj tedy zcela nepřístupné. Právě u této proměnné lze vůči výsledné míře obtížnosti prokázat významnou míru vlivu a závislosti (viz následující graf), je zajímavé, že v této skupině je tato závislost mnohem výraznější než u upravených textů.

²⁷ některé výzkumy je do měření nezahrnují

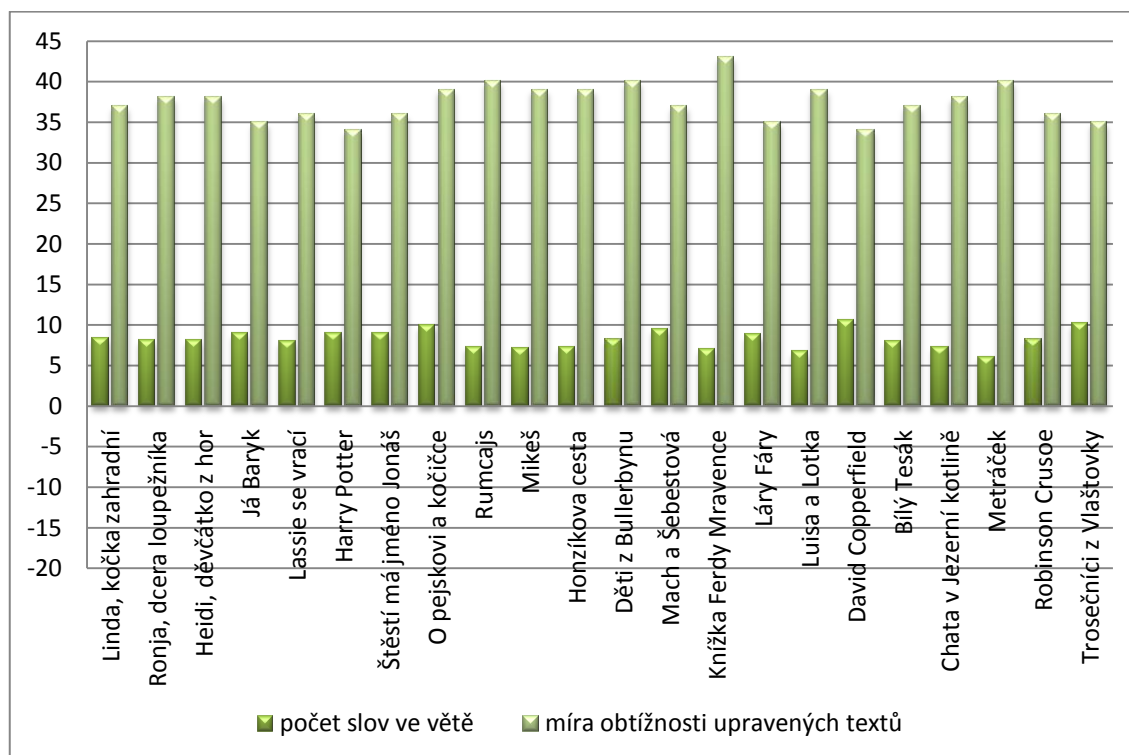
Graf č. 6 – Vliv průměrného počtu slov ve větě na míru obtížnosti u originálních textů



Podobný princip byl vysledován také u upravených textů, kde byla průměrná hodnota počtu slov ve větě nižší – 8,26. V této skupině výzkumného vzorku se neobjevila žádná extrémní hodnota, hodnoty se pohybovaly od 7 do 10 slov ve větě a byly ve vzorku textů rovnoměrně rozloženy. I zde je možné vysledovat závislost počtu slov ve větě na výsledné míře obtížnosti. Je však zcela zřejmé, že hodnota počtu slov ve větě u těchto textů není jedinou proměnnou, která výslednou hodnotu míry obtížnosti významně ovlivňuje. Například u textu Metráček, kde byla průměrná hodnota počtu slov ve větě nejnížší (hodnota 6), by se mohlo očekávat, že bude hodnota míry obtížnosti ze všech upravených textů nejvyšší (bude tedy nejsnazší pro porozumění). Tento předpoklad se nepotvrdil, přestože výsledná hodnota míry obtížnosti byla poměrně vysoká. Důležitou roli hraje také průměrný počet rozdílných slov, jak je vysvětleno níže. U některých textů je možné závislost průměrného počtu slov na výslednou míru obtížnosti vysledovat. Text Povídání o pejskovi a kočičce však opět ukazuje opak. V tomto textu je poměrně vysoký průměrný počet slov ve větě (10), dalo by se tedy předpokládat, že výsledná hodnota míry obtížnosti tohoto textu bude patřit

mezi jedny z nejnižších. Ani toto se však nepotvrdilo, výsledná hodnota 39 patří do 2. skupiny – tedy mírně obtížných textů. Přesné hodnoty průměrného počtu slov ve větě a míry obtížnosti jsou zobrazeny v následujícím grafu.

Graf č. 7 - Vliv průměrného počtu slov ve větě na míru obtížnosti u upravených textů



Délka slova z hlediska průměrného počtu slabik ve slově

Délka slova bývá často také označována jako příznak obtížnosti textu. Čím delší je slovo, tím obtížněji je vnímá především začínající čtenář. U neslyšících čtenářů lze i později vnímat komplikace v přesné identifikaci významu právě u delších slov, jelikož dochází k záměně správných významů na základě vizuální podobnosti, kterou při větší délce slova nejsou schopni přesně rozlišit. Jelikož platí, že dlouhá slova se častým používáním zkracují, je možné předpokládat, že mezi dlouhá slova budou patřit ta, která jsou v komunikaci méně používána. Krátká slova jsou obecně používána častěji (ve formě spojek, předložek, zájmen). Délka slova se v Mistríkově vzorku sleduje ve

slabikách (měření průměrných hodnot bylo provedeno na dvě desetinná místa), přestože existují také výzkumy zaměřující se na délku slov z hlediska počtu písmen. Ne vždy je jednoznačným ukazatelem obtížnosti či krkolomnosti slova počet slabik či naopak počet písmen, komplikací z hlediska srozumitelnosti je především jazykotvorné písmeno L a R. Takové zkoumání však není předmětem tohoto výzkumu.

V originálních textech byla celková průměrná hodnota 1,94 slabiky ve slově, výraznou měrou je výsledná hodnota ovlivněna počtem jednoslabičných spojek, předložek a zájmen. Na výslednou hodnotu míry obtížnosti nemá dle tohoto výzkumu průměrná hodnota počtu slabik ve slově výrazný vliv. Nejnižší hodnoty 1,7 mezi originálními texty dosáhly texty Povídání o pejskovi a kočičce (míra obtížnosti 34) a Trosečníci z Vlaštovky (míra obtížnosti 23), výsledné míry obtížnosti mají mezi sebou značný rozdíl. Stejný nepoměr je možné ukázat u jedné z nejvyšších hodnot 2,1, která se objevila u textů Mach a Šebestová (míra obtížnosti -69), Bílý tesák (míra obtížnosti 26) a Robinson Crusoe (míra obtížnosti 27), dále u nejvyšší hodnoty 2,3 u textu Knížka Ferdý Mravence (míra obtížnosti 33).

Předpokladem bylo, že v upravených textech pro neslyšící bude délka slova kratší (což znamená nižší obtížnost slov i celého textu) než v textech originálních. U upravených textů je však celková průměrná hodnota oproti očekávání vyšší (2,07). Tento stav lze vysvětlit menším výskytem zájmen a menším výskytem spojek v důsledku krácení souvětí a celkového zjednodušení větných a slovních vazeb. Jelikož je rozptyl hodnot malý - v rovnoměrném zastoupení nejčastěji od 1,8 do 2,0 slabik ve slově, není možné učinit jakékoliv určující závěry. Není znatelná souvislost mezi výslednou mírou obtížnosti a průměrným počtem slabik ve slově, a to ani u extrémní hodnoty, která se objevila u textu Děti z Bullerbynu (4,6) či u druhé nejvyšší hodnoty v textu Robinson Crusoe (2,2). Například u textu Děti z Bullerbynu by se v důsledku očekávání – čím delší průměrná délka slova, tím vyšší obtížnost, předpokládalo, že bude výsledná hodnota míry obtížnosti nízká. Tento text však dosáhl míry obtížnosti z hlediska srozumitelnosti velmi dobré (40).

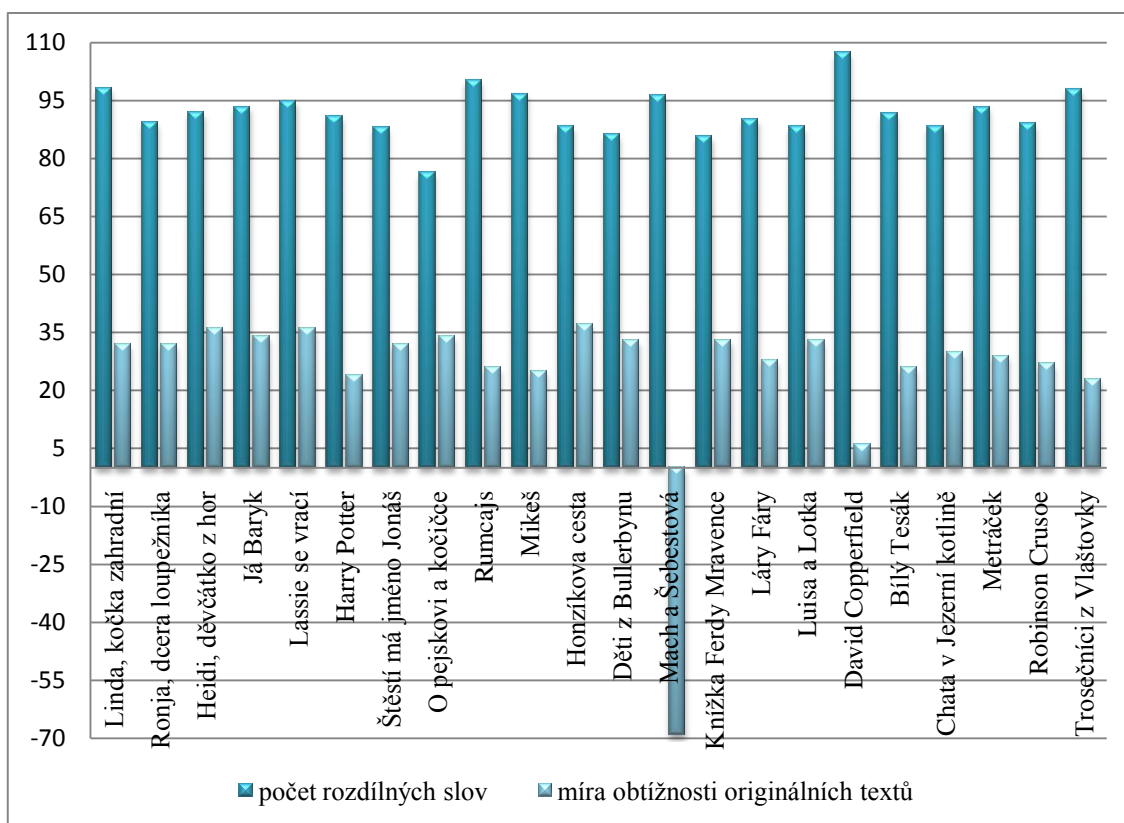
Průměrný počet rozdílných slov

V některých textech se určitá slova vyskytují s menší frekvencí, jiná častěji. Měření počtu rozdílných slov se provádí z toho důvodu, že lze předpokládat, že slova méně častá budou neslyšícímu čtenáři působit větší potíže v porozumění než slova, se kterými se v textu již setkal. U této proměnné však záleží také na tom, do jaké míry má neslyšící čtenář uvedená slova z textu aktivizována ve svém mentálním slovníku a do jaké míry je má pojmově ukotvené ve správné struktuře. Tento aspekt však v tomto typu výzkumu nelze zohlednit. Lze očekávat, že čím větší je počet slov, které se vyskytují v textu pouze jednou nebo s minimální frekvencí, tím bude text obtížnější a jeho dokonalé pochopení tedy bude vyžadovat větší schopnost analýzy a syntézy informací z hlediska všech svých dosavadních znalostí a zkušeností. Pokud slovo nezná, bude muset vynaložit více času a úsilí k tomu, aby význam pojmu vyhledal nebo k jeho významu došel dedukcí (méně časté), seznámil se s ním, porozuměl mu, zařadil ho do správné pojmové struktury, zapamatoval si jej, aktivizoval ho a začal ve správných souvislostech chápat a v textu vnímat. Jak již bylo vysvětleno, byla za rozdílná slova považována všechna slova i v případě jiného tvaru totožného slova. Nejčastěji se opakujícími slovy byly ve velké míře předložky, spojky, zájmena, dále v menší míře podstatná jména v roli podmětu. Měření bylo provedeno na dvě desetinná místa.

V originálních textech byla průměrná hodnota počtu rozdílných slov 91,93. Hodnoty byly rovnoměrně rozloženy ve vzorku v rozpětí od 88-96. Extrémní hodnoty se objevily u textů David Copperfield (107,3), Rumcajs (100,3) a Linda, kočka zahradní (98,3). Nic nenasvědčuje společným rysům těchto textů, které by mohly zapříčiňovat tento jev. Nelze poukázat ani na výrazný a jasně prokazatelný vliv průměrného počtu rozdílných slov na výslednou hodnotu míry obtížnosti. U těchto extrémních hodnot byly hodnoty poměrně rozdílné – David Copperfield (6), Rumcajs (26) a Linda, kočka zahradní (32). U ostatních průměrných hodnot však tuto závislost vysledovat lze (viz níže uvedený graf), stejně tak jako u minimálních hodnot průměrného počtu rozdílných slov u textů Povídání o pejskovi a kočičce (76,3), Knížka Ferdý Mravence (85,7) a Děti z Bullerbynu (86,3). U těchto textů byla hodnota míry obtížnosti podobná – Povídání o pejskovi a kočičce (34), Knížka Ferdý Mravence (33) a Děti z Bullerbynu (33). Nízká

hodnota počtu rozdílných slov tedy výrazně ovlivňovala výslednou hodnotu míry obtížnosti směrem nahoru (tedy k usnadnění porozumění).

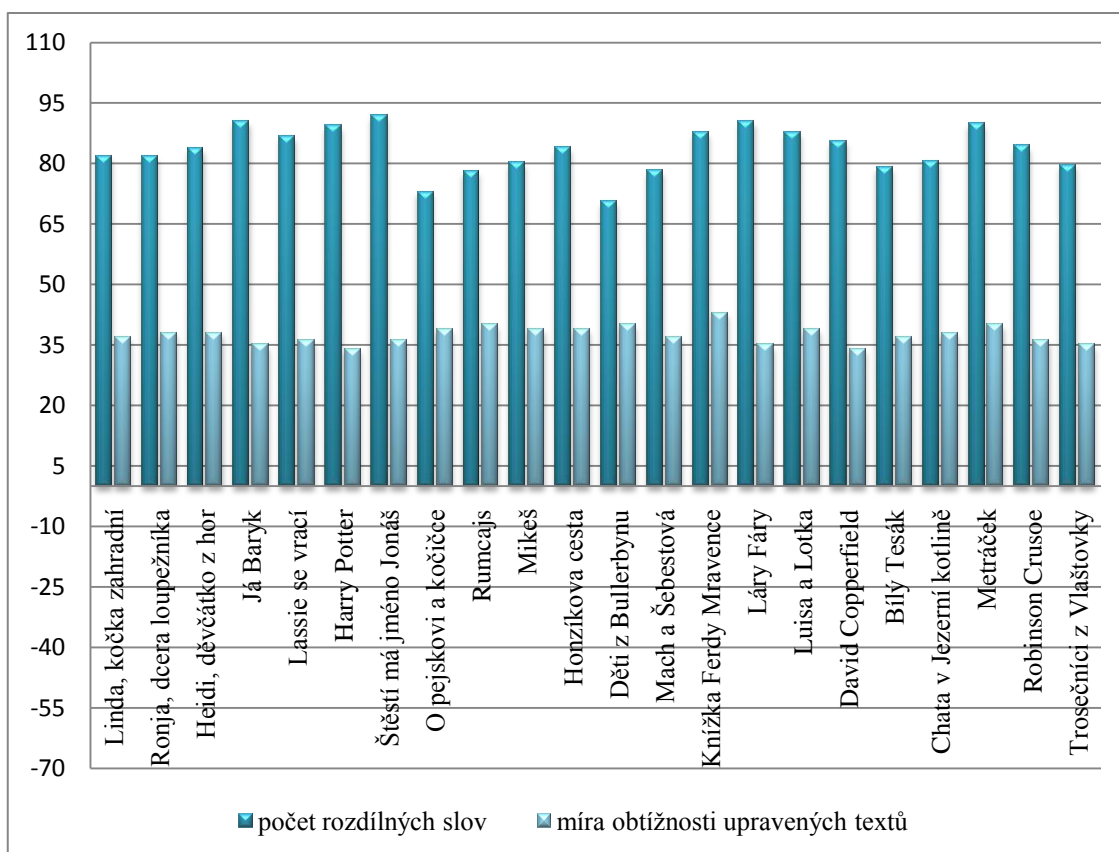
Graf č. 8 - Vliv průměrného počtu rozdílných slov na míru obtížnosti u originálních textů



U upravených textů byla průměrná hodnota počtu rozdílných slov 83,4, což je výrazný rozdíl ve srovnání s originálními texty (až o 8,5 slova na vzorek). U upravených textů byly hodnoty rovnoměrně rozloženy ve vzorku v rozpětí od 78 do 90. Extrémní minimální hodnoty se projevily u textů Děti z Bullerbynu (70,7) a Povídání o pejskovi a kočičce (73,0), jejich míry obtížnosti byly podobné (40 a 39). Extrémní maximální hodnota se objevila pouze u textu Štěstí má jméno Jonáš (92,0), zde se také projevila souvislost s výslednou mírou obtížnosti (36), stejně tak u ostatních textů ze vzorku upravených textů, přestože ne naprosto vždy (viz níže uvedený graf). Celkově lze říci, že ve srovnání s originálními texty, byl u upravených textů prokázán větší vliv průměrného počtu rozdílných slov na celkovou míru obtížnosti textu, přestože se vždy

na výsledné hodnotě také podílel významnou měrou také počet slov ve větě a počet vět ve vzorku.

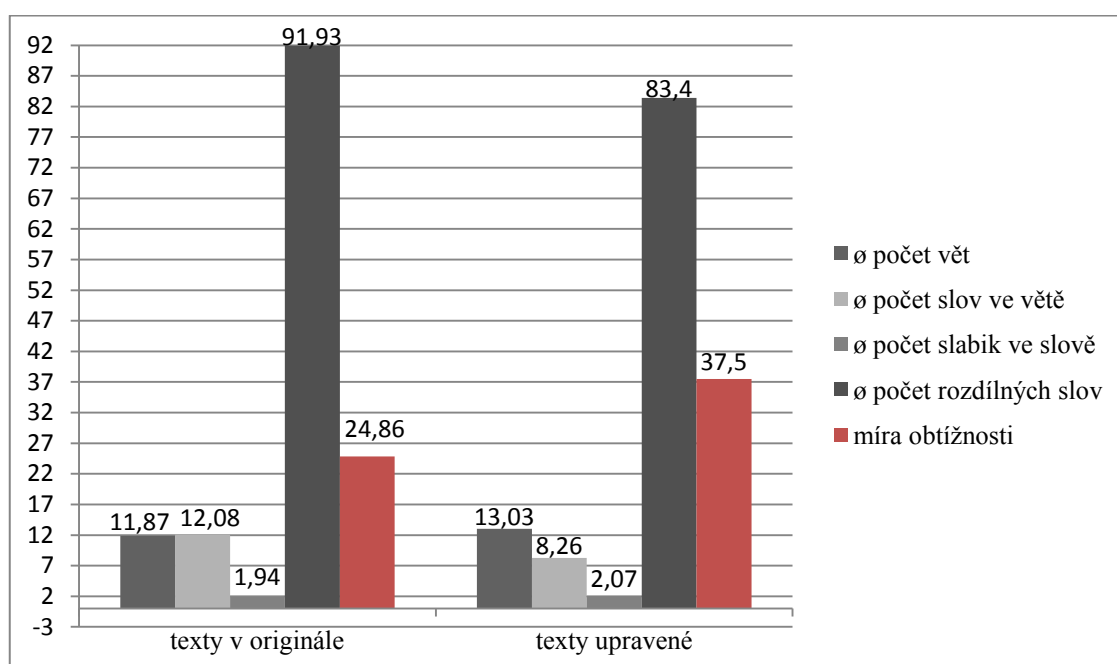
Graf č. 9 - Vliv průměrného počtu rozdílných slov na výslednou míru obtížnosti u upravených textů



Jak z výše uvedeného vyplývá, má vysokou míru vlivu na výslednou hodnotu obtížnosti u všech textů hodnota průměrného počtu vět, s tím související hodnota počtu slov ve větě a významně také průměrný počet rozdílných slov ve vzorku. Počet slabik ve slově nepotvrdil vztah či vliv na výslednou míru obtížnosti. Vliv na výslednou míru obtížnosti mají uvedené tři proměnné především v případě, kdy působí na výsledek naráz a ve vzájemné souhře a kombinaci (čím vyšší průměrný počet vět, čím nižší průměrný počet slov ve větě a čím nižší průměrný počet rozdílných slov, tím lepší srozumitelnost textu – viz následující graf), samostatně vliv těchto jednotlivých proměnných není průkazný vždy a u všech textů. Toto zjištění potvrzuje již v teoretické

části shrnuté poznatky o přístupu k upravování textů pro neslyšící. Upravovatelé vycházejí z předpokladu, že pro porozumění jsou přístupnější texty s kratšími větami, s menším počtem slov ve větě a s menším počtem rozdílných slov. Jejich předpokládaný cíl tento dílčí výzkum prokázal. Ve výzkumu se neprojevily výrazné odlišnosti mezi zjištěnými hodnotami u úryvků či celků literárních děl. Výstupy tohoto výzkumu však nelze vnímat odděleně od kvalitativního rozboru jednotlivých textů a individuálního přístupu ke každému z nich, což je součástí výzkumu uvedeného dále v této práci. Je nutné odlišit statistickou významnost od věcné, která v tomto případě přináší mnoho dílčích informací vedoucích k objektivnímu náhledu na problematiku.

Graf č. 10 – Porovnání průměrných hodnot všech proměnných ve vztahu k výsledné hodnotě míry obtížnosti



Pro větší validitu zkoumání by do budoucna v dalších měřeních bylo třeba provést hlubší zkoumání toho, jakou roli hraje při měření obtížnosti upravených literárních textů také řazení a typizace rozdílných slov, počet snadných slov (slov, jejichž frekvence v aktivním slovníku neslyšících dětí je častá, a tedy jsou jim známá), počet vedlejších vět apod. Některé vzorce, které však nelze využít, sledují také délku

slabik ve slovech, počet slovotvorných předpon a přípon, počet obtížných odkazů (zájmen, označení osob atd.).

6 Deskripce a komparace úpravy českého jazyka mezi originálním textem a upraveným pro neslyšící děti

Pro deskripci a následnou komparaci upravených textů pro neslyšící vzhledem k jejich výchozí originální verzi bylo vybráno 22 titulů se zaměřením na mladší školní věk. Některé tituly (např. Bílý tesák, Metráček a další), které zcela svým tématem do této věkové skupiny nespádají, byly zvoleny z toho důvodu, že jejich upravená verze je natolik přizpůsobená mladším čtenářům, že je toto zařazení možné. Samotné porovnávání bylo zaměřeno na změny a zásahy z několika úhlů, především na úpravy z hlediska slovních druhů, syntaktické vztahy a stylistické posuny. Pozornost je věnována také grafickým a interpunkčním značkám a specifické skupině slov označující zvukové vjemy, které jsou pro neslyšící děti percepčně nepřístupné. Zkoumání se zaměřilo také na slovníčky, které jsou neoddělitelnou součástí každého upraveného textu pro neslyšící čtenáře. Slovníčky byly analyzovány z hlediska typologie obsažených slov, z hlediska jejich výběru i z hlediska formy slovníčků a tvarů slov v nich.

Mezi texty pro děti se sluchovým postižením existují i takové texty, které nebyly upraveny a zůstaly beze změny (např. část textů In Ditmarová, 1996), ne do všech textů pro neslyšící děti byly provedeny zásahy. Jedná se však většinou o texty pro děti raného věku – říkadla, jednoduché básničky a popěvky. Takové texty nebyly do vzorku vybrány, protože předmětem zkoumání byl především popis jevů, které se v úpravách objevují. Pozornost byla tedy věnována existujícím a evidentním odlišnostem mezi originálními a upravenými texty.

Pohádky, bajky či jiné lidové útvary nebylo možné přes původní záměr nakonec do srovnávacího vzorku zařadit, jelikož v upravených knihách, čítankách a sbírkách nebyly uvedeny přesné zdroje, ze kterých jejich autoři-upravovatelé přímo vycházeli. Jako identifikační údaj bylo uvedeno např. „*Ošklivé káčátko – podle Hanse Christiana*

Andersena (Pohádky) (In Ditmarová, 1996)“ nebo „*Bajky – Pes a vlk: Jean de La Fontaine* (In Souralová a kol., 2009)“. Sbírka s názvem Pohádky bylo od H. Ch. Andersena vydáno několik, stejně tak adaptací věnovaných Fontainovým bajkám, výrazně se však lišil způsob jejich zpracování a úprav vydání od vydání. Vzhledem k tomu, že upravovatelé pro neslyšící děti do textů mnohdy výrazně zasahují, mění je a vytvářejí tak vlastně nové výtvořiny, není možné v našem zkoumání dohledávat, z čeho přesně upravovatel vycházel a která konkrétní úprava byla provedena tvůrcem výchozí sbírky pro slyšící děti a která úprava byla provedena upravovatelem pro neslyšící děti.

Porovnávání bylo prováděno dvěma způsoby. U porovnávání upravených úryvků s originálním úryvkem bylo často možné provést podrobnější zkoumání a vysledovat přímo část textu, ze které pocházejí. V úryvcích se upravovatelé více drželi původního textu, méně vynechávali pasáže, odstavce či kapitoly. Na druhou stranu měli upravovatelé situaci snazší, jelikož měli možnost vybrat, který úryvek do čítanky nebo výběru zařadí, většinou se jednalo o úryvky plné akce, napětí a děj měl rychlý spád. Často se v úryvcích objevovala přímá řeč. Bylo zde možné provést přesnější analýzu, byly pozorovány změny jazykových prostředků, ustálené postupy, porovnávání bylo zaměřeno také na větnou stavbu, výskyt a kvalitu zvukových slov apod.

Množství a povahu úprav lze ilustrovat například u textu *Štěstí má jméno Jonáš* – text v originále (Horelová, 1985, s. 155):

Doma nikdo nebyl. To se mi náramně hodilo. Hlavně kvůli Jonášovi. Bylo by mi moc líto, kdyby měl z naší rodiny nepříjemné dojmy, sotva překročí práh našeho domova.

Jonáš nejdřív proběhl celý byt a pak si ho začal mapovat, pomalu, kousek po kousku. Nejdlejší dobu očichával tátovy pantofle a ostatní jeho věci.

„Tady bude teďka tvůj domov, Jonášku,“ snaživě jsem mu namlouvala to, co jsem chtěla, aby bylo.

„Všichni tě budou mít rádi, ale musí z tebe bejt pořádněj pes, protože maminka si potrpí na čistotu. Hlavně se nesmíš nikdy počurat.“

Jonáš se na mě podíval a zaňafal.

„Táta ti udělá hezkou boudu,“ slíbila jsem mu. Dost lehkovážně, když vím, co si táta o psech myslí.

„Teda když si ho nerozhněváš,“ couvla jsem trochu zpátky.

Štěstí má jméno Jonáš – upravený text (In Suralová a kol., 2009, s. 26) (úpravy jsou označeny tučně):

*Doma nikdo nebyl. To se mi **kvůli Jonášovi** hodilo. Bylo by mi moc líto, kdyby se cítil v naší rodině nepříjemně hned na začátku, když přijde.*

*Jonáš nejdřív proběhl celý byt a pak si ho začal **pomalů očíhávat**. Nejdelší dobu očíhával tátovy pantofle a ostatní jeho věci.*

„Tady bude **ted'** tvůj domov, Jonášku,“ **řekla jsem mu, protože jsem si to tak přála**. „Všichni tě budou mít rádi, ale **musíš být hodný a pořádný pes**. Maminka má ráda, když je čisto. Hlavně se nesmíš nikdy počůrat.“

*Jonáš se na mě podíval a **zaštěkal**.*

„Táta ti udělá hezkou boudu,“ slíbila jsem, **i když vím, že táta psy nemá moc rád**. „Teda když **ho nerozzlobíš**,“ **vysvětlila jsem Jonášovi**.

U porovnávání upravených celých děl s originály, bylo zkoumání zaměřeno více na to, jaké jazykové prostředky upravovatel použil, jak se liší tyto postupy od postupů v originále a čím vším se liší (např. z hlediska užití slovních druhů, stylistiky, graficky apod.). Cílem bylo vysledovat zákonitosti a jevy, které se opakují a vyskytují se i v ostatních titulech. Nebylo zde možné sledovat přesné nahrazení jedné věty jinou, jelikož jsou často texty volně převyprávěny a výrazně redukovány. Úprava celé knihy umožňuje upravovateli více zestručňovat a převypravovat, z odstavců v originálech se stávaly v upravených knihách pouze věty. Místy byly vynechány celé pasáže či dokonce kapitoly. Děj se držel hlavního tématu a pro neslyšící čtenáře bylo téma přehlednější, bez vedlejších zápletek i postav. Nutno podotknout, že někdy ku prospěchu, jindy ke škodě výsledného díla. V situaci, kdy se v ideálním případě dítě opravdu po přečtení

upravené knihy setkává s knihou v originále, může dojít k nepříjemnému rozčarování a zklamání (viz Tabulka redukování textu).

Tabulka č. 3 - Míra redukování textu u celých přepracovaných literárních děl²⁸

	název titulu - autor	počet stran originálu	počet stran upraveného textu	text zredukován na
1.	Honzíkova cesta – B. Říha	102	60	59%
2.	Děti z Bullerbynu – A. Lingrenová	215	76	35%
3.	Mach a Šebestová – M. Macourek	230	53	23%
4.	Knížka Ferdý Mravence – O. Sekora	180	57	32%
5.	Láry Fáry – B. MacDonaldová	109	29	27%
6.	Luisa a Lotka – E. Kästner	107	29	27%
7.	David Copperfield – Ch. Dickens	317	23	7%
8.	Bílý Tesák – J. London	188	40	21%
9.	Chata v Jezerní kotlině – J. Foglar	188	22	12%
10.	Metráček – S. Rudolf	335	48	14%
11.	Robinson Crusoe – D. Defoe (J. V. Pleva)	283	56	20%
12.	Trosečníci z Vlaštovky – A. Ransome	460	53	12%

6.1 Zkoumání vzorku se zaměřením na slovní druhy

Podstatná jména

Zkoumáním bylo zjištěno, že množství podstatných jmen výrazně převažuje nad všemi ostatními slovními druhy v originálních textech i v textech upravených. Podstatná jména jsou většinou nositelem myšlenky a jsou podstatou výpovědi textu, není je možné

²⁸ přesné údaje mohou být mírně zavádějící vzhledem k mnohým ilustracím, které někdy obsáhly celou stránku místo textu, což se týkalo především titulů pro mladší čtenáře (Rumcajs, Mach a Šebestová), a také vzhledem k rozdílným formátům a grafickým úpravám originálů a upravených textů. Údaje je třeba brát spíše orientačně, přesto jsou hodnoty v některých případech překvapivé.

samostatně vynechávat v jednotlivých větách. V upravených textech tedy u podstatných jmen docházelo především k jejich nahrazení podstatnými jmény obecně srozumitelnějšími, frekventovanějšími a známějšími. V případě redukování podstatných jmen docházelo k vynechávání celých větných celků.

např. Trosečníci z Vlaštovky – originál (Ransome, 1988, s. 10)

„Než maminka s maličkou Bridget a chůvou vybalily zavazadla a zařídily se v selském stavení – Cesmínovém háji – točili se naši mořeplavci celé dopoledne kolem loděničky, nakládali na Vlaštovku všechno, co potřebovali na cestu k ostrovu Divokých koček, a co chvíli vysílali nahoru na útes zvědy, aby se rozhlédli k severnímu konci ostrova, až do dále, kde se pod vysokými vrchy prostírá Arktida, jestli náhodou od řeky Amazonky, u které Blackettovi bydlí, nevyplula loďka velká asi jako Vlaštovka. Co chvíli už čekali, že se před zátokou Cesmínového háje objeví malá bílá plachta Amazonky...“

Trosečníci z Vlaštovky – upravený textu (Valášková, 2000, s. 4)

„Šli do domu v Cesmínovém háji. Tam děti potom celé dopoledne chystaly svou malou loď Vlaštovku. Stále čekaly, že přijedou Nancy a Peggy, které mají také svou loďku Amazonku.“

V textech docházelo často k nahrazení zdobnělin (*volek* → *vůl*), citově zabarvených pojmenování (*ono je jak hadříček* → *je hrozně slabé*) či hovorových výrazů (*malér* → *problém*, *hroznej* → *hrozný*). Vzhledem k tomu, že jsou podstatná jména základním stavebním kamenem věty, docházelo v upravených textech často k tomu, že pokud nebylo možno podstatné jméno v textu použít ani nahradit adekvátním zástupným podstatným jménem, které by plně zajistilo jeho srozumitelnost, byly věty či významové celky v případě, že se jednalo o dokreslující informaci, vypuštěny. Často se to týkalo abstraktních podstatných jmen, která jsou pro neslyšící děti hůře uchopitelná, a mají tak problémy s konkrétní představou těchto pojmů.

např. Linda, kočka zahradní – originál (Zinnerová, 1982, s. 4)

*Miša chtěl největší zvíře zvoleného **druhu**.*

*Anička netoužila mít **tvora**, který by se dal podběhnout, spíš přemýšlela o něčem menším. Zase ne ale například o křečkovi, křeček se snadno někam zavrtá, a hledejte pak drobné **stvoření**.*

Anička si přála mít nejmenší velké zvířátko, aby se dalo vzít do náruče a pohoupat.

Linda, kočka zahradní – upravený text (Ditmarová, 1996, s. 39)

Miša chtěl největší zvíře. Anička netoužila mít velké zvíře, které by se dalo podběhnout, přemýšlela o něčem menším. Přála si mít nejmenší velké zvířátko. Takové, aby se dalo vzít do náruče.

Až na výjimky (např. *děvče* → *dívka*) nebyla zjištěna souvislost mezi redukcí či nahrazováním podstatných jmen z důvodu jejich příslušnosti k rodu, z důvodu toho, že jsou hromadná, pomnožná či látková nebo z důvodu jejich životnosti či neživotnosti.

Výrazná redukce se objevila v upravených textech u vlastních jmen. Vlastní jména byla ponechána u hlavních postav. U vedlejších postav došlo v rozsáhlé míře k redukcí jejich jmen nebo alespoň částí jejich jmen (zůstalo jen jméno křestní, příjmení, přezdívká nebo v podobě obecného označení - zástupce nejcharakterističtějšího rysu postavy – kapitán, chlapec, soused). Docházelo k tomu více v textech, kde na malém prostoru vystupovalo větší množství postav, což zhoršovalo orientaci v textu. Častější redukce se z pochopitelných důvodů objevila u vlastních jmen cizího původu nebo u jmen delších. Často docházelo k redukcí u názvů místních (viz příklad níže – Děti z Bullerbynu), mnohdy to však souviselo také s redukcí celých popisných pasáží. K redukcí docházelo také u slov, jejichž výslovnost se lišila od psané podoby (viz příklad níže – Děti z Bullerbynu).

Redukce jmen obecně se více objevovala u upravených úryvků než u upravených celých titulů. Lze předpokládat, že k tomu došlo z důvodu malého prostoru

představení postavy v krátkém úryvku, kde se děti krátce seznámí s novou postavou a je pro ně obtížnější se v úryvku orientovat, pokud zde vystupuje větší množství postav s různými neznámými jmény a charakteristikami. Oproti očekávání se neobjevilo v textech naopak nadměrné užívání a opakování jmen hlavních postav v každé větě, z důvodu úniku před zařazením zájmen. Jména hlavních postav a zájmena byla většinou rozmístěna ve větách vhodným způsobem dle jazykového citu upravovatelů.

Děti z Bullerbynu - originál (Lingrenová, 1991, s. 9)

*„Bydlíme na statku, který se jmenuje **Mellangården**. Jmenuje se tak proto, že leží uprostřed mezi dvěma jinými statky. A ty se jmenují **Norrgården** a **Sörgården**. Všechny tři statky stojí v řadě.“*

Děti z Bullerbynu – upravený text (Kubešová, 2002, s. 95)

*„Všichni bydlíme na statku. Statek se jmenuje **Mellangården**. Je uprostřed a vedle něj jsou další dva statky. Všechny statky stojí v řadě vedle sebe.“*

V originálech byla zjištěna větší různorodost pojmenování téhož předmětu či osoby než u upravených textů. Vyplývá to opět z konkretizování představy u neslyšících dětí, kdy lze předpokládat ztížení porozumění, pokud bude jedna postava v textu pojmenována různými názvy (např. zakletá labuť, princezna, Anna, dívka).

Bylo vysledováno, že některá pojmenování místa či předmětů, která jsou méně známá, byla v upravených textech nahrazena neurčitými příslovci nebo vynechána (*do špejchárku* → *tam, kde...*). Vypuštěna byla také podstatná jména, která byla součástí lidových frází (např. *než bys řekl švec*). Taktéž byla vynechána různá familiérní nebo citově zabarvená oslovení - viz příklad:

Já Baryk a má vlaštovka – originál textu (Nepil, 1988, s. 8)

*Vypravil jsem se s ní do kravína a řekl jsem krávám: „**Děvčata**, tady moje kamarádka bude s vámi bydlet přes zimu. ...“*

Já Baryk a má vlaštovka – upravený text (Ptáčková a kol., 2010, s. 19)

Šli jsme spolu do kravína a tam jsem řekl krávám: „Moje kamarádka vlaštovka tu s vámi bude bydlet přes zimu. ...“

Přídavná jména

U přídavných jmen bylo zjištěno v upravených textech jejich poměrně časté vynechávání, patrně především z toho důvodu, že přídavná jména se vyskytují nejvíce v popisných pasážích. Právě ty jsou pro svoji strnulost, hutnost a „neživost“ pro děti málo záživné, děj neplyne, chybí zde akce a soustředěnost se vytrácí. V případech, kdy byla přídavná jména nahrazována, jde o nahrazení adjektiv, která označují jemné odstíny kvality, tedy výrazy ne zcela běžné a frekventované, za přídavná jména neutrálnějšího významu (*nanicovaté* → *malé a slabé*). Zcela vypuštěna byla přídavná jména dokreslující, která nebyla zásadní pro vývoj děje a byla spíše doplňující informací (např. *s rozčuchaným plnovousem* → *s plnovousem*).

Stejně jako u podstatných jmen bylo možné pozorovat ponechání přídavná jména umožňující dětem konkretizaci představ, většinou adjektiva dokreslující prostorovost některých předmětů či jevů (např. *krásná a velká loď*), charakterizující nějakou postavu, zvíře či věc (*sněhový pluh, zvědavý, indiánská vesnice*) nebo dokreslující podstatnou kvalitu nějakého předmětu (např. *horká polévka*). Nebyla zjištěna žádná přímá souvislost mezi vynecháváním či nahrazováním přídavných jmen z důvodu toho, zda jsou jakostní a lze je stupňovat (např. *hezký, celý, mladý*) nebo zda jsou vztahová a nelze je stupňovat (např. *dřevěný, knižní, dnešní*). Často se ve slovníčcích či vysvětlivkách objevila přídavná jména, která svou podobností mohla svádět k chybnému porozumění (nákladní - nákladný, sluneční – slunečný), ale většinou byla v textu ponechána. Bylo shledáno, že v upravených textech se téměř neobjevují přídavná jména slovesná tvořená z přechodníku přítomného nebo minulého (např. *jdoucí, vzpomenuvší*). Naopak přídavná jména slovesná tvořená z příčestí činného nebo trpného v upravených textech zůstala v nezměněné podobě (např. *spadlý, pokrytý*).

Zájmena

Jelikož je obecně známo, že je pro neslyšící děti obtížné identifikovat, koho nebo co konkrétní zájmeno zastupuje, dalo by se očekávat, že právě zájmen bude v upravených textech mnohem méně než v běžném literárním textu. Tento předpoklad se nepotvrdil. V upravených textech se běžně objevovaly všechny druhy zájmen, jen u vztažných bylo zájmeno „jenž“ nahrazováno zájmenem „který“ a jeho tvary, zájmeno „tentýž“ bylo nahrazováno spojením „ten samý“. Opět bylo možno zaznamenat vynechávání či nahrazování, ale v mnohem menší míře, než by se očekávalo. Byla patrná opět neutralizující snaha upravovatelů, co se týče různorodosti zájmen – např. zájmena *tenhle*, *tenhleten*, *ten*, *onen* byla ve většině případů nahrazena zájmenem „tento“. Zájmeno „sám“ bylo ponecháno v textech, pouze pokud odkazovalo na význam opuštěnosti či samoty. V případě věty, např. *Ty sama tomu nevěříš!*, bylo zájmeno vynecháno. Tam, kde se v upraveném textu vyskytlo přivlastňovací zájmeno *jehož/jejíž/jejichž*, bylo souvětí často rozděleno a nová věta byla uvozena zájmeny *Jeho/Její/Jejich*. U zájmen neurčitých se většinou jednalo o nahrazení v případech: *cosí* → *něco*, *kdesi* → *někde*, *kdokoliv* → *každý*.

Nahrazení zájmen podstatnými jmény, která byla původně zájmeny zastoupena, nastávalo v textech tam, kde vystupovalo více osob a hrozilo, že se neslyšící čtenář může v množství postav a jejich zástupných zájmen ztratit.

Číslovky

U číslovek nenastaly v upravených textech žádné výrazné změny. Nahrazování se z pochopitelných důvodů téměř neobjevovalo (pouze např. *natříkrát* → *tříkrát*), v některých pasážích byly číslovky vynechány (především u číslovek zapsaných ve tvaru číslice – letopočty, data apod., což se objevovalo většinou u popisných pasáží). Byly vynechány také číslovky určité mající druhotný význam číslovek neurčitých (např. v nadsázce *máš tisíc výmluv*, *mám sto chutí*). V ostatních případech číslovky zůstávaly i v textech upravených beze změn.

Slovesa

Slovesa lze považovat za „centrální“ či základní slovní druh, jsou hlavním stavebním kamenem běžné věty, který v sobě nese dění a akci. Sloveso určuje a ovlivňuje význam věty, a proto se zdá být zcela zásadní, aby neslyšící děti dokázaly sloveso ve větě identifikovat a porozumět mu. Slovesa v češtině se svými předponami a příponami, se zvrtnými zájmeny a různými vidy, patří k nejčlenitějším a zároveň nejobtížnějším slovním druhům. Právě slovesa jsou pro neslyšící jedním z nejsložitějších jazykových prvků. Ostatní slovní druhy lze do jisté míry z textu vynechat, slovesa nikoliv. Zkoumáním upravených textů bylo zjištěno, že slovesa jsou nejčastěji nahrazována, a to většinou výrazem obecnějšího a frekventovanějšího významu, např.:

spustila velký křik a povyk → kopala a křičela

začala je oprašovat a chtěla se jich zbavit → chtěla je sundat

popadla → chytla

prudce škubla → vytrhla

rozednívá se → vychází slunce

Právě tímto zásahem, tedy úpravou tvaru či podoby slovesa, upravovatelé nejnápadněji do textů zasahují a právě zde se projeví míra jejich jazykového citu. Pokud totiž zvolí nevhodné či příliš neutralizující sloveso, ztrácí text svou dynamiku, barvitost, náladu a tím i přitažlivost, např.:

umřít, skonat – zemřít

spatřit – uvidět

zaňafat – zaštekát

žadonit – prosit

stonat – být nemocný

Právě sloveso se zdá být hybnou částí příběhu a určujícím činitelem, který je podstatný pro to, zda se podaří čtenáře vtáhnout do děje a zaujmout ho natolik, aby zapomněl na realitu okolí. Slovesa mají mnoho různých podob pro jeden význam, ale často se jako nahrazující slovesa objevují tvary *být, dělat*, která postrádají živost a při častém opakování nepřinášejí čtenáři potřebnou míru členitosti textu.

K nahrazení sloves bylo často přistupováno u sloves zaměřených na myšlenkové pochody, většinou byly nahrazeny slovesy *přemýšlet* nebo *myslet si* (např. u sloves *uvažovat, dumat, zamyslet se, hloubat*). Velká míra nahrazování byla patrná také u sloves označujících způsob promluvy – zde bylo zástupným slovesem ve velké míře sloveso *říci* nebo *povědět*, a to i v případech, kdy původní sloveso v sobě neslo další nosnou informaci o způsobu výpovědi nebo o jejím významu (např. u sloves *vyhrknout, zavelet, zvolat, zavrhnout, mínit, navrhnout, nařídit, dodat, připomenout, ozvat se* a další).

K nahrazení docházelo v upravených textech například tam, kde bylo původní sloveso příliš abstraktní (např. *mapovat* → *očíhávat*). Docházelo tak ke zpřesnění významu pro lepší konkrétní představu činnosti.

Porovnáním bylo dále zjištěno, že byl často v upravených textech nahrazován trpný rod rodem činným (např. *je používán* → *on ho používá*), ne však ve všech případech. Zvratné pasívum (např. *Nepořádek se uklízí*.) bylo ve většině textů upraveno tak, aby byl ve větě jasný činný podmět. Komplikací textu může být pro neslyšící pravděpodobně také zdvojený zápor, který v místech, kde se vyskytl, byl nahrazen většinou odstraněním negací (např. *nejde se nedívat* → *musím se dívat, není nezajímavý* → *je zajímavý*). Vynechávány, nahrazeny nebo jinak vysvětleny byly často tvary sloves podmínkového způsobu. Byly ponechány tam, kde význam jasně vyplýval z textu a slovesná vazba nebyla příliš složitá.

např. Chata v Jezerní kotlině – originál (Foglar, 1988, s. 101)

A tak až cestou do Jezerní kotliny Ludva vyrukoval se svým nápadem.

„Pavle,“ *povídal rozvážně, „co tomu říkáš, **abychom** v Jezerní kotlině postavili srub?“*

*Pavel se po těchto slovech zastavil. „A jak **bychom** ho stavěli? A kdy?“*

např. Chata v Jezerní kotlině – upravený text (Ságlová, s. 14)

Jezerní kotlina byla tichá, plná barev. Když do ní hoši došli, Ludvík řekl, že má nápad.

„Pavle,“ řekl Ludvík, „postavíme v Jezerní kotlině srub.

„ A jak bychom to stavěli? A kdy?“, zeptal se Pavel.

Všechny typy přechodníků ve všech případech z původního textu byly většinou vynechány (např. *chtě nechtě, počínaje, nehledě na ...*).

Bez zásahu zůstaly v upravených textech infinitivy, tvary sloves v různých osobách, číslech a časech, na úpravu neměla do určité míry vliv ani příslušnost slovesa k slovesnému vidu. Přestože je otázkou, zda neslyšící dítě správně pochopí rozdílný význam například sloves *spravit* a *spravovat*, *schnout* – *uschnout* apod., ve výzkumu se vliv této skutečnosti na samotnou úpravu textů nijak výrazně neprojevil. Určitý zásah do podoby sloves z hlediska slovesného vidu bylo možno pozorovat jen u změny přípon či předpon sloves, ale ne vždy a podle stejného principu (např. *jak se nasmějí* → *jak se budou smát*, *poprosit* → *prosit*, *někdo skončí boj* → *někdo ukončí boj*). Nebyl vyzorován žádný vztah mezi nahrazováním a vynecháváním sloves na základě jejich příslušnosti ke slovesné třídě či vzoru, nebo zda jsou zvrtná či nikoliv. Co se týče sloves způsobových a fázových byly i ty ve většině případů ponechány beze změny.

Příslovce

U příslovcí, přestože pro významovou stavbu věty patří bezesporu mezi velmi důležité slovní druhy, bylo ve zkoumaném vzorku upravených textů zjištěno, že u nich docházelo k velké míře redukce. Při zkoumání bylo shledáno, že nejčastějším vynechávaným druhem příslovcí jsou příslovce způsobu - týkalo se především lidských pocitů (např. *zamyšleně, radostně, našťvaně*) a popisu způsobu promluv (např. *vyčítavě, jízlivě*). V upravených textech docházelo tedy překvapivě k tomu, že to, co se tolik

zdůrazňuje a doplňuje u skrytých titulků a je považováno za podstatné, je právě z literárních textů vypouštěno – totiž emoční podtext promluvy (např. *útočně, varovně, zklamaně, smutně*). Lze očekávat, že čtenář toto vyrozumí z kontextu příběhu, to však pouze pokud naprosto dobře porozumí všem souvislostem. Velká míra redukce se projevila také u příslovčí popisujících způsob činnosti (např. *hrubě odstrčil, lenivě*). Často byla vypouštěna z textů příslovce méně frekventovaná (např. *nápadně se ochladilo, žalostně málo*), příslovce způsobu obecnějšího významu a nesoucí podstatný význam pro vývoj děje byla ponechána (např. *rychle, špatně, statečně*). Ze způsobových příslovčí byla ponechána v upravených textech téměř beze změn příslovce míry, pokud se jednalo o frekventovaná slova (např. *hodně, trochu, moc*). Nahrazována byla ta méně frekventovaná (např. *kapánek, drobet*). Jelikož v sobě příslovce nesou určitý subjektivní názor či postoj autora, literární postavy či situace, je text bez příslovčí poměrně strohý. To ztěžuje neslyšícím dětem orientaci v textu z hlediska vztahů mezi postavami a může pro něj kontraproduktivně znamenat ztížení srozumitelnosti.

Příslovce času byla většinou ponechávána v původním tvaru, pokud se jednalo o příslovce obecného charakteru výrazně ovlivňující děj a postavy (např. *zítra, večer, brzy, už*). V opačném případě byla nahrazována nebo vynechávána (např. *chvílemi, sem tam*). Příslovce místa byla také ponechávána, pouze pokud nesla významovou složku, kterou nebylo možné vynechat a pokud patřila mezi často užívané výrazy (např. *dole, blízko, zde*). Příslovce příčiny byla většinou ponechána v původním tvaru (např. *proto*).

K vynechání docházelo často u příslovečných spřežek (např. *jaksepatří*), v některých případech byly nahrazeny (např. *bezmála* → *skoro*), někde i ponechány (např. *dodnes*). V případech párových příslovčí, docházelo téměř ve většině případů k vynechání (např. *chtě nechtě, čas od času, pro nic za nic*), nebo vysvětlení významu jiným způsobem (např. *bok po boku* → *spolu*).

Skupinou příslovčí, která byla nejen v upravených textech ponechávána beze změn, ale často dokonce nahrazovala jiné slovní druhy v popisných pasážích s přemírou informací, byla příslovce tázací a vztažná (např. *kam, tam, tady, tamhle, doted'*).

Předložky

U předložek bylo zkoumáno, do jaké míry hraje roli to, zda jsou vlastní (původní) či nevlastní (nepůvodní), zda jsou místní či časové a zda se pojí s určitým pádem či nikoliv. Co se týče ponechání původních předložek, bylo zjištěno, že zůstaly v textech beze změn, často naopak nahrazovaly předložky nepůvodní, které byly nahrazovány poměrně často (např. *místo tebe, pomocí, na rozdíl od*). Z předložek původních v textech převažovaly klasické předložky, nejfrekventovanějšími byly: *v, ve, za, do, s, se, na, z*. I mezi předložkami nepůvodními však byly takové, které zůstávaly beze změn (např. *kromě, vedle*). Nebylo dále zjištěno, že by nahrazování původních předložek nějak výrazně ovlivňoval fakt, že se pojí se čtvrtým (např. *za roh*) nebo sedmým pádem (např. *za rohem*). U předložek pojících se s druhým pádem (např. *za úplňku*) byla zřejmá tendence předložky nahrazovat jiným slovním spojením nebo vynechávat celá slovní spojení (předložku se jménem). Vynechávání pouze předložek se z pochopitelných důvodů v upravených textech neobjevovalo. Souvislost vazby na některý z pádů nebyla u nahrazování zjištěna ani u předložek nepůvodních. Celkově nelze říci ani to, že by se jev nahrazování objevoval v souvislosti s tím, zda je předložka místní či časová. Hlavním ukazatelem bylo opět především hledisko obecné frekventovanosti předložky. U některých méně obvyklých slovních spojení byla předložková vazba nahrazena běžnějším spojením tam, kde to významově odpovídalo (např. *díky* → *kvůli*).

Spojky

Jak bylo ze zkoumání zjištěno, jsou spojky v upravených textech nejčastěji doplňovaným slovním druhem. Dochází k tomu především z důvodu dělení souvětí na kratší významové celky. Tento jev se objevuje také tam, kde v literárních textech spojky sice chybí (např. u odporovacího poměru mezi větami), ale zkušený čtenář z kontextu vytuší významový posun a vztah mezi postavami, obsahy či návaznost situací a skutečností. Dle postupů zjištěných v upravených textech lze tedy dedukovat, že malý neslyšící čtenář potřebuje jakousi „pomůcku“ k pochopení těchto vazeb v podobě doplnění odpovídajících spojek (např. *a proto, ale*). Ze stejného důvodu byly některé spojky, které jasně neevokovaly význam, posun či vztah mezi obsahy a souvislostmi

děje, nahrazeny za spojky jasně toto vypovídající, nebo byly spojky do bezespoječného souvětí přidány.

Mezi nejčastější spojky patřily v textech bezesporu spojky *a, ale, proto, protože, že, aby*. Tak jako i u jiných slovních druhů byly méně frekventované spojky nahrazovány obecnějšími (např. *jelikož* → *protože*, *i* → *a*, *neboť* → *protože*, *avšak* → *ale*), některé byly ponechány, pokud bylo z kontextu zajištěno plné porozumění textu.

Nebylo vysledováno žádné spojení mezi nahrazováním v souvislosti příslušnosti spojek k jejich druhu z hlediska vztahu mezi spojovanými výrazy (slučovací, odporovací atd.), ani v souvislosti závislosti spojovaných výrazů (souřadící, podřadící). Výjimkou jsou některé podřadící podmínkové spojky pojící se většinou s podmiňovacím způsobem slovesa (např. *kdyby, jestliže, jestli*). Takové spojky byly většinou vynechávány společně se spojovaným výrazem a celý významový celek nebo věta byly vysvětleny jinak. Stejně bylo postupováno u méně známých spojek, většinou se jednalo o spojky přípustkové (např. *pakliže, ledaže*).

Také u spojek vyjadřujících časové souvislosti bylo postupováno s ohledem na jejich frekventovanost, frekventovanější (např. *když, dokud*) byly v upravených textech ponechány, méně používané spojky vynechány nebo celý větný celek nahrazen (např. *zatímco*). Důraz byl kladen na jasné formulování významu věty, v důsledku toho byly některé spojky nahrazovány za spojku s jasnější výpovědní hodnotou (např. v odporovacím poměru *a* → *ale*).

Částice

Přestože jsou částice poměrně důležité pro určení významu věty z hlediska jejího citového zabarvení, bylo ze zkoumání upravených textů zjištěno, že byly velice často vynechávány a nahrazovány změnou celého větného spojení. Docházelo k tomu nejen u méně frekventovaných výrazů (např. *což, copak, nikoliv*), ale také u běžně používaných (např. *Že jsem tam chodil., Když ona je taková divoká., Už abychom byli doma.*). Důvodem může být právě očekávaná záměna za jiný slovní druh a s tím související matoucí neporozumění významu vět. Např. „*Bylo tam **myslím** volno.*“ mohou mít neslyšící děti problém rozlišit, kdo to promlouvá a kdo „myslí“, když podmět věty je

jiný. Částice zůstaly v nezměněné podobě v upravených textech pouze tam, kde byly částice lehce srozumitelné, nenarušovaly větnou vazbu ani sled událostí v ní (např. **Opravdu** jsem to viděl.). Takových případů bylo však málo - viz následující příklady:

Já Baryk – Já a moje vlaštovka v originále (Nepil, 1988, s. 9)

*Vyšlo to. Krávy se **opravdu** uskrovnily a vzaly vlaštovku mezi sebe.*

Já Baryk a moje vlaštovka v upravené verzi (Souralová a kol., 2009, s. 19)

Povedlo se to. Krávy udělaly vlaštovce místo a vzaly ji k sobě.

Štěstí má jméno Jonáš v originále (Horelová, 1985, s. 155)

„Pší blechy na lidi nejdou.“

*„Jen **aby**,“ zapochybovala jsem. „Na mě jde všechno. ...“*

upravený text Štěstí má jméno Jonáš (Ptáčková a kol., 2010, s. 27)

„Pší blechy na lidi nejdou.“

*Moc jsem tomu nevěřila. „**Hm**, ale na mě jde všechno.“*

Částice komentují větu jako celek a pro čtenáře je velmi podstatný autorský postoj, který obsahují. Analýzou upravených textů však bylo zjištěno, že ve většině případů částic od původu patřících k jiným slovním vzorům, bez ohledu na to, zda se jedná o částice tázací (např. *což*), práci (např. *ať*), zda vyjadřují výtku (např. **Že** se rozzlobím!), odporování (např. **Když** on tomu moc nerozumí), pochybnost (např. *myslím*) či ujišťování (např. *Takhle jsem to **vážně** nemyslel.*), docházelo k jejich vynechávání.

K vynechávání docházelo ale také u typických částic, zde pravděpodobně z důvodu jejich méně častému užívání v běžné mluvě (např. *ovšem, zajisté, nejspíš,*

zřejmě, kdoví). Vynechávány byly často i částice vyjadřující přiblížení určité míry (např. *téměř, zhruba*). Bylo zjištěno, že jediné částice, které v upravených textech zůstávaly beze změn, byly výrazy *ano, ne, prosím, dobře, správně*. Ostatní částice vyjadřující jim odpovídající význam (např. *nikoliv*), byla jimi nahrazována.

Citoslovce

Citoslovce vyjadřují emocionální stavy mluvčího. Pro neslyšící jsou některá z nich bohužel velmi nekonkrétní a neuchopitelná, jelikož bývají úzce spojena se zvukovou stránkou českého jazyka (např. *klap, vrz, cink*), jsou spíše výrazová a je u nich potlačena významová složka. V upravených textech bylo zjištěno jejich časté vynechávání a vysvětlení jiným slovním spojením. Docházelo k tomu pravděpodobně především z toho důvodu, že se v běžné mluvě příliš často nevyskytují (např. *žuch, bum, frnk*), pokud se nejedná o běžnou mluvu k batoleti. Mezi citoslovce patří také různá zvolání či výrazy bolesti (např. *au, jauvajs*), překvapení (např. *jéé, och*), klení (např. *sakra, hergot*) a mnoho dalších (např. *kuš, bacha, hele, plesk, plác, hop, ááá, hije, heč*). Opět se však silně projevila tendence zachovávat v upravených textech jen velmi málo a jen ta nejfrekventovanější citoslovce (např. *au, mňam, haf, píp, fuj*).

6.2 Zkoumání vzorku se zaměřením na grafické značky, interpunkci a zvýraznění v textu

Pro neslyšící děti je mnohdy obtížné v textu se orientovat, pro snazší orientaci se využívají interpunkční znaménka, různé značky a symboly. Pro tyto děti je to však zátěž navíc. Pokud se snaží porozumět čtenému textu a český jazyk je pro ně nesrozumitelný, další doplňující značky a znaménka pro ně mohou být další komplikací v porozumění významu textu. Jedná se o další prvek nesoucí význam, který je ztvárněn symbolem. Srozumitelnými znaménky, která se často objevila v originálech i v upravených textech jsou bezesporu tečka, čárka, dvojtečka, uvozovky uvozující přímou řeč, vykřičník a otazník.

Pro neslyšící děti problematické a hůře srozumitelné by se mohlo podle zjištěného nízkého výskytu zdát využití znamének pomlčky, středníku, uvozovek

(neuvozující přímou řeč, ale použité pro zvýraznění určitého výrazu), trojtečky či dalších značek. Také užití závorek či apostrofy nemusí být dětem zcela jasné, jejich výskyt byl zaznamenán zcela ojediněle. Ze zkoumání vzorku upravených textů jasně vyplývá, že tato „problematická“ znaménka jsou v upravených textech užitá spíše ojediněle a většinou jsou nahrazena čárkou, věta je vystavěna jinak, označení je provedeno jiným způsobem nebo jsou věty zcela oddělené.

např. Já Baryk a má vlaštovka – originální text (Nepil, 1988, s. 6)

„Nazpátek ji přeletělo jen taktak a žuch! – spadlo mi do misky s polévkou. Olízal jsem je a koukám – ono je jak hadříček.“

Já Baryk a má vlaštovka – upravený text (Souralová a kol., 2009, s. 19)

„Nazpátek ji málem nepřeletělo a spadlo mi do misky s polévkou. Olízal jsem je a vidím, že je hrozně slabé.“

Děti z Bullerbynu – originální text (Lingrenová, 1991, s. 122)

„No, protože kdyby ten dopis doopravdy psal někdo, kdo v Mellangårdenu dřív bydlel, tak by nenapsal »ten, co kdysi bydlel v tomhle domě«. Pro něho to přece nebylo kdysi, když to psal, rozumějte.“

Děti z Bullerbynu – upravený text (Kubešová, 2002, s. 160)

*„Kdyby ten dopis psal doopravdy někdo, kdo tu dřív bydlel, tak by nenapsal *ten, co kdysi bydlel v tomto domě*. Pro něho to přeci nebylo kdysi, když to psal. Ale bylo by to nyní. Rozumějte.“²⁹*

²⁹ pozn. autorky – je užití písmo přesně dle textu – tedy normální písmo a vložená kurzíva

(záměrně není dodržena nastavená citační norma formou kurzívy)

V porovnání s originálními texty se většinou v upravených textech neobjevily ani další způsoby zvýraznění textu, jako např. u ráčkování (např. čerrný frrrak), koktání či jiných jevů odvozených od sluchových vjemů (více viz kapitola zaměřená na slova označující zvukové vjemy).

Obtížnost porozumění spočívající v grafickém členění textu se odvíjí od věku cílového čtenáře. Originální texty byly často psány menším písmem (většinou velikost 11-12 u knih pro starší čtenáře, výjimečně 13-14 u knih pro menší čtenáře), text je ale ve všech originálech poměrně hustý, ne vždy se v něm lze lehce orientovat. V upravených textech je velikost písma 12-13, v čítankách někde i 14. Některé originální knihy jsou bohatě proložené ilustracemi (př. Mach a Šebestová), což malého čtenáře motivuje a zaujme. Ve většině originálních knih je text jednodušší, odstavce jsou odděleny odsazeným prvním řádkem, výjimkou je např. Mach a Šebestová, který má většinou ilustrace bohatě vložené i do textu a mnohdy je na stránce více ilustrací než textu. U upravených textů je ilustrací početně výrazně více, jejich počet i kvalita je podmíněna finanční náročností (diplomové práce versus čítanky z oficiálních nakladatelství).

6.3 Zkoumání vzorku se zaměřením na syntax

Ze srovnávání originálních a upravených textů vyplynulo několik postupů upravovatelů, které souvisejí s informacemi zjištěnými v analýze textů z hlediska zaměření se na slovní druhy. Při úpravě textu je vždy nutné postihnout celé jazykové struktury, obtížnější i jednodušší. Nelze slova pouze vyškrtávat, je třeba se zaměřit na celek a upravovat i celkový význam sdělení, to ve většině upravených textů bylo patrné.

Vzhledem k tomu, že je český slovosled do jisté míry velmi pružný, umožnilo to některým upravovatelům do slovosledu v upravených textech zasahovat. V některých upravených textech upravovatelé postupovali dle principu: podmět – slovesný přísudek – předmět, který vychází z některých cizích jazyků, např. anglického jazyka, a do určité míry vyhovuje i principům znakového jazyka, přestože, jak uvádí Servusová (2008), ve znakovém jazyce je slovosled především podle principu topic comment (ve sledu: předmět sdělení → komentář k předmětu sdělení). Pro neslyšící je český jazyk jazykem cizím, ne-mateřským a lze tedy předpokládat, že toto uzpůsobení českých vět bude pro

ně přínosem. V některých textech se však tato úprava neprojevila vůbec, jelikož byly vytvářeny nové větné struktury, většinou byla tato tendence spíše u krátkých úryvků. V některých případech však v českých větách slovosled vyjadřuje postoj mluvčího, nebo jako výraz emoce či zdůraznění. Úpravou slovosledu se tento autorský vstup vytrácí.

V upravených textech nebylo zjištěno, že by na míru úprav mělo vliv, zda jsou věty v klasické podobě (s přísudkovým slovesem ve tvaru určitém vyjadřujícím osobu, číslo, čas, rod), nebo zda se jedná o věty bezpodmětne (např. *Prší.*). U vět s podmínem nevyjádřeným (např. *Neviděl to.*) byly věty v některých případech upraveny na zkonkrétnění podmětu, který byl v upravených textech vyjádřen pomocí podstatného jména nebo zájmena.

V upravených textech bylo možno dále vysledovat poměrně časté vynechávání přívlasků několikanásobných i postupně rozvíjejících a jejich značné redukování. Bylo dále vysledováno, že se v upravených textech v menší míře vyskytují doplňky, přístavky se nevyskytují téměř vůbec.

Nebylo zjištěno, že by příslušnost k některému z větných členů (podmět, předmět, přívlastek atd.) nebo jeho druhu (např. přísudek jmenný nebo slovesný, přívlastek shodný nebo neshodný, příslovečné určení místa, času, způsobu apod.) zapříčiňovala jeho větší míru nahrazování, vynechávání či redukce. Vždy byly zásahy zaměřeny především na vyznění významového celku, docházelo především k vypuštění méně důležitých informací při zachování souvislosti děje a co největší srozumitelnosti. Větné vazby byly zjednodušeny většinou tak, aby byl ve větách obsažen minimálně podmět, přísudek a předmět, popřípadě příslovečné určení a aby věta nebyla příliš strohá. Podmět zůstával v 1. pádu nebo byl do něj záměrně situován. Podmět byl často vyjádřen podstatným jménem či osobním zájmenem, zcela v mizivé míře infinitivem či jiným slovním druhem nebo jiným druhem zájmen. Podmět byl ve větách ve velké míře vyjádřený, méně také nevyjádřený. Všeobecný podmět byl většinou nahrazený jiným větným spojením.

Úpravy či vynechávání částí souvětí se nezdály být provedeny v závislosti na tom, zda je souvětí podřadné či souřadné, ani v závislosti na poměrech mezi větami hlavními. Souvětí byla krácena či rozdělována pro usnadnění pochopení větného obsahu

a ve snaze zabránit přehuštění věty informacemi. Poměrně často byly oddělovány ze souvětí vedlejší věty přívlastkové nebo příslovečné a byly buď zcela vypuštěny, nebo byl význam vyjádřen v následující samostatné větě. Nejčastěji byly však tyto věty transformovány přímo do přívlastku či příslovečného určení stejného nebo podobného významu jako výchozí vedlejší věta a zachovány v původním souvětí.

Přímá řeč má často v originálech neúplné větné struktury, u upravených textů byla často registrována snaha o transformaci na úplně větné struktury většinou doplněním slovesa. Podobně tak u větných ekvivalentů (např. *Skvělé! Výborně! Hurá!*) byla patrná tendence upravit je tak, aby splňovaly vlastnosti větné struktury doplněním slovesa (např. *To je skvělé! To je výborně!*) nebo alespoň doplněním pro upřesnění významu (např. *Hurá, vyhráli jsme!*).

6.4 Zkoumání vzorku se zaměřením na stylistiku

Nahrazením slov nikdy nelze dosáhnout stejného náhledu na text, jako měl sám autor, pokaždé když upravovatel do textu zasáhne, dostane celé vyjádření poněkud jiný významový odstín nebo jinou perspektivu, a to v případě nahrazení podstatných jmen, přídavných jmen či sloves, ale stačí i pouhé nahrazení spojek či jejich vynechání, což by se mohlo zdát bezpředmětné. Každý autor má svůj styl, kterým je literární text typický, bohužel však není možné toto zachovat u upraveného textu. Styly autorů jsou typické svojí květnatostí, vybranými jazykovými prostředky či komplikovaností děje, svou energičností, poutavostí či tím, jak rychle dokáží vygradovat napětí a využít konfliktních situací při výstavbě textu.

Pro lepší představu je možné autorská díla z hlediska typických rysů a souvisejícího přístupu upravovatelů rozdělit do tří skupin:

- I. Literární díla typická vytříbeností jazykových prostředků, jejich květnatostí, barvitostí, objevuje se zde mnoho poetických prvků, personifikace, antropomorfizace, slovní hříčky, prvky nonsensu, je zde množství obrazných pojmenování, přímé oslovování čtenáře apod. (např. Čtvrtek, Čapek, Lada, Sekora,

Nepil, Macourek). Jejich rukopis je nezaměnitelný a snadno se identifikuje. Pro slyšícího dětského čtenáře je takovýto autorský přístup přitažlivý, zábavný a vyhledávaný a zároveň mu ukazuje všechny taje a zákoutí jejich mateřského jazyka spolu s kultivováním estetického cítění. U této skupiny je upravování nejsložitější, pro neslyšící je obtížné všechny vyjmenované prvky pojmout, pochopit a procítit. Z nemožnosti odposlechu během raného dětství jsou pro ně naprosto neznámé. Dílo k nim nepromlouvá jako ke slyšícím dětem vlídně, roztomile či komicky. Je pro ně velmi obtížné a vzdálené. O to těžší roli zde mají upravovatelé, kteří neslyšícím dětem chtějí tato díla přiblížit, upraví je a pochopitelně značně zredukuje a provedou zásadní změny. Takové dílo ztratí většinu svých typických rysů a úprava je vystavena kritice, především ze strany lingvistů.

- II.** Literární díla typická specifickou tematikou (spíše genderově zaměřenou), které se autor věnuje a věrně ji předává svým čtenářům bez většího působení na estetické cítění čtenáře (např. Foglar, Rudolf, Horelová). Jedná se především o příběhovou prózu s dívčím nebo chlapeckým hrdinou. Pro děti je přitažlivý množstvím dobrodružných či komických situací, ve kterých je možné se s hrdinou přímo identifikovat. Zde je úprava snazší, upravovatel se většinou zaměřuje na slovní zásobu, a to v mnohem menší míře než u I. skupiny. Využívá vysvětlování významů ve slovníčku. Větné vazby nejsou příliš složité, zásahy nejsou příliš velké. Spíše se částečně redukuje děj, vypouští se množství vedlejších zápletek, popřípadě vedlejších postav. Tato skupina není vystavena tak velké kritice jako I. skupina.
- III.** Literární díla typická rozsáhlými popisnými pasážemi času, prostoru, charakterů postav, pocitů a okolností situací (např. Dickens, London, Defoe), jedná se často o literární díla neintencionální, primárně určená dospělému nebo staršímu a zkušenějšímu dětskému čtenáři, která byla později adaptována pro mladší čtenáře. Zde je patrné zacílení upravovatelů na redukci popisných pasáží a ponechání jen hlavního dějového toku. Větné vazby se zkracují, slovní zásobu je nutno upravit, ale ne příliš výrazně. Tato skupina není vystavena tak velké kritice jako I. skupina.

Upravovatel zasahuje do všech uvedených složek a mění tak podstatné rysy díla. Prvotním cílem upravených textů ale není seznámení čtenářů s rukopisem spisovatelů, nabízí jim most, který jim pomůže se k těmto rukopisům propracovat a seznámit se s nimi až poté, co dosáhnou alespoň základní čtenářské úrovně. Upravené texty mají neslyšící děti především „neodradit“ a povzbudit.

Je velice obtížné upravit literární text tak, aby se výrazně nezasáhlo do rukopisu autora, ale aby byl text zároveň dobře srozumitelný pro začínající čtenáře, zvláště pokud se jedná o text určený podle kritéria věku starším čtenářům (okolo 10-12 let). Takový text by měl být nejen jazykově přístupný, ale také záživný. Děj by měl plynout, čtenář by měl být unesen dynamikou textu a akcí. Upravovatel je však postaven mimo jiné před rozhodnutí nevynechat příliš mnoho zápletek nebo jich tam neponechat moc, ale také do jaké míry měnit vyprávěcí styl jednotlivých postav. Potýká se také se zachováním humorné složky příběhu, která může mít leckdy pro neslyšící čtenáře neuchopitelnou podobu (např. u ironie, sarkasmu, slovních hříček apod.), ale její vypuštění text výrazně ochudí. V každém výsledku upravovatel vytvoří nové literární dílo.

Viz srovnání obsahu dopisu z textu Povídání o pejskovi a kočičce – O pejskovi a kočičce, jak psali dopis, kde upravovatel zasáhl do typu původních slovních konstrukcí, slovní hříčky a humoru založených na zvukových projevech řeči (šišlání, chybném frázování atd.) a na snaze o spisovnou podobu češtiny. Všechny oblasti jsou pro neslyšící velmi obtížně srozumitelné, otázkou zůstává, zda se záměr v usnadnění obsahu tohoto textu zdařil.

v originále	v upravené verzi
(Čapek, 1984, s. 46)	(Ditmarová, 1996, s. 48)
<i>ČTĚNĚ ŠLEČNI V NIMBUCE</i>	<i>MIL ÉDĚ TI DĚ</i>
<i>DĚ KUJEME VAM ZAVAŠE</i>	<i>KUJE MEVÁM</i>
<i>PSA NÍ A O ZNÁM U</i>	<i>ZAVAŠE PSA NÍ AO</i>
<i>JEMEVÁM ŽESEPRÍ</i>	<i>ZNAM UJEME ŽE</i>

DO BREMZ DRAVÝ

SEMÁ MED OBŘE

VÍNA TREFUJEME

ZDRAVÍ VÁS K OČI

TOTÉŠ JDOU

ČKA. A PÍSEK

FÁMEIUVAS FUCTĚ

K OČIČKA A ~~PEJSEK~~

PÍSEK

U původního literárního díla určenému slyšícím čtenářům lze zachovat autorský charakter a všechny rysy pouze pokud se jedná o text určený stejné věkové skupině jako je skupina, pro kterou se upravuje. Většinou se v nich jedná jen o úpravy jazykových prostředků a větných vazeb, aby odpovídaly současnému modernímu úzu českého jazyka (tedy tak, jak je možné vidět například na ukázce úpravy pohádky O neposlušných kůzlátkách od Boženy Němcové – viz kapitola 4.1).

Při zkoumání upravených textů pro neslyšící čtenáře bylo zjištěno podle očekávání, že autorský rukopis u všech těchto textů byl výrazně překryt zásahem upravovatele. Nelze však bohužel říci, že zásah upravovatele, ve smyslu výsledného upraveného díla, nesl vždy stejnou, přestože jinou, literární hodnotu. Ve většině případů bylo převyprávění z pochopitelných důvodů mnohem chudší nejen, co se týče jazykové vytríbenosti a expresivity výrazů, ale chyběl také vložený autorský podtext, význam řečený „mezi řádky“. Často byl vynechán autorský vstup či oslovení čtenáře na úkor dynamiky textu a přiblížení se čtenáři.

např. Mikeš – originál (Lada, 1998, s. 11)

Milé děti, budu vám něco vypravovat, ale mám obavu, že tomu nebudete věřit. A přece je to pravda pravdoucí, že v Hrusicích u Ševců měli jednou kocourka. Jmenoval se Mikeš.

Já vás, milé děti, dobře slyším, jak se smějete: „Jé, to je toho! My máme doma také kocourka!“

v upravené verzi tohoto textu (Pražáková, s. 5) je toto větné spojení vynecháno a z původní verze zůstalo: *V Hrusících bydlel kocourek. Jmenoval se Mikeš.*

nebo v textu Knížka Ferdy Mravence – originál (Sekora, 1991, s. 7)

*Po lesní pěšině šel hoch, **ani nevím, jak se jmenoval**, a něco si hvízdal. **Co to bylo, to vám také nepovím.** Znělo to nějak jako: „Uí-uí-uí-uuííí!“ **Nevíte, jaká to mohla být písnička?***

Knížka Ferdy Mravence – upravený text (Šebestová, 1996, s. 2)

V lese šel chlapec. Jmenoval se Petr. Šel a zpíval si.

Žánrové rysy byly do jisté míry u všech textů zachovány. U některých textů byla změněna forma vypravěče (např. u Davida Copperfielda z ich-formy na er-formu). U všech upravených textů bylo zjištěno, že mají téměř jednotný charakteristický způsob psaní. Jejich slovník nebyl příliš bohatý, omezil se spíše na běžná a frekventovaná slova v aktivním slovníku spisovné češtiny. Hovorová čeština byla většinou, co se týče koncovek, ale i jednotlivých výrazů, upravena do spisovné formy.

např. Štěstí má jméno Jonáš - originál (Horelová, 1985, s. 155)

*Všichni tě budou mít rádi, ale musí z tebe **bejt pořádněj** pes, protože maminka si **potrpí na čistotu.***

Štěstí má jméno Jonáš - upravený text (Ptáčková a kol., 2010, s. 26)

*Všichni tě budou mít rádi, ale musíš **být hodný a pořádný** pes. Maminka má **ráda, když je čisto.***

Ve všech případech došlo k úpravě délky vět, dlouhá souvětí byla rozdělena. V upravených textech se objevovaly většinou věty jednoduché nebo souvětí o dvou nebo maximálně o třech větách. Stejně tak výstavba textu či stavba samotných vět z hlediska slovosledu byla upravována dle klasického běžného principu. Vybočení z normy, které nejvíce charakterizuje individualitu autora, bylo většinou potlačeno a nahrazeno. Pro živost a odlišení promluv jednotlivých postav byla v některých textech zaznamenána úprava nepřímé řeči na řeč přímou.

např. Luisa a Lotka v originále (Kästner, 2001, s. 17)

Obě se vplížily do umývárny a stojí před velkým zrcadlem. Lotka hřebelcuje s úžasnou horlivostí hřebenem a kartáčem Luisiny kudrny.

Luisa křičí „au“ a „ó“.

„Budeš zticha,“ hubuje Lotka s předstíranou přísností. „Když ti maminka plete copánky, tak se nekřičí!“

„Já přece vůbec nemám maminku,“ bručí Luisa. „Proto – au! – proto jsem prý takové hlučné dítě, říká tatínek.“

„Copak ti nikdy nenaseká?“ vyptává se Lotka zvědavě, zatímco zaplétá copánky.

„Ani nápad! Na to mě má příliš rád!“

Luisa a Lotka v upravené verzi (Štěpničková, s. 6)

Luisa s Lotkou odcházejí společně do domu. Jdou do koupelny. Dívají se do zrcadla. Obě mají modré oči, stejně velký nos a obě mají pihy.

Lotka povídá: “Mám nápad. Upletu ti také dva copy. Budeme vypadat úplně stejně. ...“

V některých případech upravený text působil jako formální výtah nebo stručný obsah díla. Redukce textu byla zjištěna v takové míře, že upravený text postrádal

jakoukoliv „energičnost“ či tempo. Nebyla zde zratelná žádná výstavba textu, která by se u literárního díla očekávala, neobjevila se žádná gradace, konflikt či rozuzlení, vytvořené napětí ani místa neurčitosti. Jednalo se spíše o suché konstatování a popis děje.

např. Mach a Šebestová v originále (Macourek, 1984, s. 23 - 24)

*„ Jednou šli Mach s Šebestovou do školy, pes Jonatán je uviděl
a hned paní Kadrnožkové utekl, aby je do té školy doprovodil.*

*A jak je tak doprovázel, všiml si, že Mach a Šebestová
si nesou místo aktovek chlebníky.*

*A tak kroutil hlavou, co je to za nesmysl, proč chlebníky,
a byl z toho celý vyjevený, až mu Šebestová řekla,*

víš, Jonatáne, dneska s sebou žádné učení nemáme, dneska se učit nebudeme,

soudružka učitelka s námi jede na výlet k rybníku Krajáci,

a proto máme s sebou ty chlebníky, víš?

A Jonatán začal smutně kňučet, asi takhle, kňou, kňou, kňou,

a Mach řekl, slyšíš, Šebestová, jak ten pes kňučí?

Já ti mám takovej dojem, že by jel nejradši s náma, je ti to jasný,

ale Šebestová řekla, prosím tě psa by přece soudružka učitelka nevezala

a taky paní Kadrnožková ho s náma nepustí,

koukni, už si pro něho běží, a opravdu,

paní Kadrnožková běžela, jak nejrychleji uměla, a křičela,

Jonatáne, domů, ale honem!

Jenže Mach v tu ránu dostal nápad a řekl,

člověče, Šebestová,

a na co vlastně máme to bezvadný sluchátko?

Uděláme z Jonatána kluka a hotovo,

*a hned taky do sluchátka řekl,
prosím vás, my bysme potřebovali,
aby Jonatán vypadal jako kluk s chlebníkem,
a když paní Kadrnožková přiběhla blíž,
viděla Macha, Šebestovou
a nějakého ušatého kluka s chlebníkem
a hrozně se divila, jak to, on tady není Jonatán?
Já myslela, že je s vámi!
A Šebestová pokrčila rameny, no vidíte, paní Kadrnožková,
před chvilkou tady ještě byl,
což byla pravda pravdoucí,
takže Šebestová vlastně vůbec nelhala.“³⁰*

Mach a Šebestová v upravené verzi (Stříteská a kol., 1996, s. 9):

„Mach a Šebestová jeli s třídou 3. B na výlet k rybníku. Pes Jonatán utekl paní Kadrnožkové a chtěl jet také na výlet. Paní Kadrnožková nechtěla Jonatána na výlet pustit. Proto Mach udělal kouzlo. Proměnil psa Jonatána kouzelným sluchátkem v kluka.“

Na tomto případu je možné ukázat část nedostatků, kterým se musí upravovatel vyhnout. Neslyšící čtenář je ochuzen nejen o velkou část děje, ale také o živost, hravost a lehkost vyprávění, dále také například o dynamiku plynoucí z rozhovorů mezi postavami. Pravděpodobně nemůže u tohoto typu literárního (pokud je tak možné tento upravený text označit) díla čtenář podlehnout vtažení do děje a identifikaci se s jejími hrdiny. Neslyšící čtenář je ochuzen o zábavu, kterou s nimi může zažít, o zábavu, která

³⁰ pozn.autorky – bylo ponecháno grafické rozdělení textu na řádky, jelikož u tohoto literárního díla zastupují funkci dělení větných a významových celků

vyplývá z rozhovorů mezi nimi. Čtenář nemá bohužel možnost seznámit se z názorných příkladů hovoru literárních postav ani s jazykovými prostředky, které používají. Měli by tak možnost porovnat odlišné jazykové prostředky v dialozích mezi sebou ve srovnání s jazykovými prostředky volenými v dialozích s učitelkou, na psa Jonatána, nebo když mluví do sluchátka. To všechno, přestože by bylo v redukované podobě korektně upraveného textu, může neslyšící čtenáře velice obohatit, to vše jim může přinést další informace o běžných situacích a normách chování lidí v nich.

V upravených textech někdy chyběla pointa příběhu nebo byla doslovně vysvětlena. Kompozice upravených textů byla shledána spíše jako plochá, většinou se v textech objevovala kompozice chronologická.

Mezi stylistické prostředky lze zařadit také grafickou úpravu textu, která byla u některých textů přímo typizujícím prvkem (viz výše příklad u Macha a Šebestové). I do té bylo u všech upravených textů výrazně zasáhnuto. V některých případech bylo mimo upravený obsah textu zasaženo změnou také do horizontálního členění textu. Členění na kapitoly a odstavce bylo často pozměněno, jelikož redukcí textu došlo k přesunu důležitých významových úseků, zásadních momentů a doplňujících informací. V některých textech, kde se námět nerozvíjí přímočaře a jsou přítomné vsuvky, retrospekce apod., může rozdělení textu na podkapitoly označené vlastním podtitulkem usnadnit orientaci v rozvoji děje. V některých upravených textech byl zcela změněn sled, množství i názvy kapitol (především u přenesených významů a abstraktních slovních spojení), viz následující ukázka:

Bílý tesák – originál (London, 2003, s. 191)

část první

kap. 1 – Po stopě masa

kap. 2 – Vlčice

kap. 3 – Nářek hladu

část druhá

část čtvrtá

kap. 1 – Nepřítel svého rodu

kap. 2 – Šílený bůh

kap. 3 – Vláda nenávisti

kap. 4 – Smrtící sevření

kap. 1 – Souboj tesáků

kap. 2 - Doupě

kap. 3 – Šedý vlček

kap. 4 – Stěna světa

kap. 5 – Zákon masa

část třetí

kap. 1 – Tvůrci ohně

kap. 2 - Poddanství

kap. 3 - Vyhnanec

kap. 4 – Po stopě bohů

kap. 5 - Úmluva

kap. 6 - Hlad

kap. 5 - Nezkrotitelný

kap. 6 – Učitel lásky

část pátá

kap. 1 – Dlouhá cesta

kap. 2 – Na jihu

kap. 3 – Bohova říše

kap. 4 – Volání rodu

kap. 5 – Dřímající vlk

Bílý tesák – upravený text (Brandová, s. 1)

kap. 1 – Šedý vlček

kap. 2 - Hlad

kap. 3 – První výlet

kap. 4 – Bílý tesák

kap. 5 – Velký výprask

kap. 6 - Útěk

kap. 7 – Bílý tesák - záchránce

kap. 8 – Zlatá horečka

kap. 9 - Hezoun

kap. 10 – Nový pán

kap. 11 - Peklo

kap. 12 – Peklo pokračuje

kap. 13 – Smrt je blízko

kap. 14 - Přátelství

kap. 15 – Zloděj

kap. 16 - Smutek

kap. 17 – Dlouhá cesta

kap. 18 – Doma, v San Francisku

kap. 19 – Vyjíždka na koni

kap. 20 – Nebezpečí

kap. 21 - Nemoc

kap. 22 - Štěňata

Oddělení na odstavce je zcela zásadní nejen pro samotný text, ale pro neslyšící a děti obecně je určující jako jeden vydělený významový celek, na který v danou chvíli zaměřují svoji pozornost. Pomáhá jim při orientaci v textu, jelikož je relativně uzavřený, samostatný a většinou má vlastní téma. Upravovatel zde může způsobit velké překážky pro porozumění, ale zároveň má možnost manipulovat s prostorem do té míry, že odstavce může ještě více zvýraznit oddělením volného řádku (viz například *Veselé čtení 2*), zvýrazněním začátku prvního řádku každého odstavce, za každý odstavec vložit obrázek apod. Tyto změny je nutné činit citlivě, aby grafická úprava textu naopak nepřítížila, aby text nerozbila a nepůsobilo to příliš roztříštěně.

6.5 Zkoumání vzorku se zaměřením na specifickou úpravu slov označující zvuky

Specifickou oblastí, na kterou je nutné zaměřit pozornost, jsou slova označující zvuky objevující se v literárních textech poměrně často. Zvukové vjemy dodávají textům punc autenticity, dynamiku, energii a barvitost. Pro prelingválně neslyšící je však představa specifického zvukového vjemu nereálná, není spojena ani s představou zvuku či s ním spojených pocitů, které má navodit, ani s představou atmosféry, kterou dovytváří. Pro neslyšící je to jednoduše zvuk, zvukové pozadí, které je pro ně podstatné především ve své intenzitě (slabý, silný) nebo ve své „vibrační kvalitě“ (to, co neslyšící vnímá – zda je zvuk přerušovaný, zda se jedná o údery nebo jednolitý zvuk, zda je zvuk jednorázový nebo dlouhotrvající). Neslyšící potřebují k pochopení zvuku znát aktéra – člověka, zvíře, věc, přírodní úkaz apod., není pro něj již tolik podstatná vnitřní kvalita zvuku, tak jako pro slyšícího čtenáře. Velice často je pro něj označení zvuku nesrozumitelné, jelikož se jedná o pojem nepříliš frekventovaný a známý.

Zvuky, které se v textech objevují v zastoupení různých slovních druhů, je možné rozdělit dle aktérů – původců zvuku (některé zvuky je možné zařadit do více skupin). Specifickou skupinu tvoří kvalitativní charakteristiky ticha.

❖ **Člověk – řečové a neřečové hlasové projevy:**

- a) slova označující zvukovou kvalitu hlasu (např. *mumlat, huhlat, sípat, mluvit přiškrceným hlasem, chraptět, chrčet, hlaholit, brblat, fistule*) či řečového projevu (*např. ráčkovat, koktat, šíšlat*),
 - b) slova označující intenzitu hlasu (např. *šeptat, špitat, šuškat, mluvit polohlasem, řvát, křičet, volat, mluvit, říkat, ryčet, pokřik x křik x výkřik, zle zasyčet*),
 - c) slova označující zvukovou kvalitu intonace vzhledem k významovému podtextu (např. *varovně, drze, drsným tónem, posměšně, ironicky, s údivem, ustrašeně*),
 - d) ostatní (např. *škytat, říhat, pískat, pištět, smát se, chechtat se, hihňat se, řehtat se, falešně zpívat, obdivně hvízdnout x hvízdát, pláč, vzlykot, vydat ladný tón, kručet v břiše, šourat nohama, lupání v kloubech, praskání kostí, hurónský smích*),
- ❖ **Zvíře** (např. *pískat, kňučet, kvičet, výt, vrčet, mručet, typické zvuky zvířat (bučet, bzučet, hýkat, kukat, kokrhát, kvokat, chrochtat, prskat, příst, ržát, cvrkat)*),
- ❖ **Věc** (např. *vrzat, skřípat, rachtat, hlučet, rachotit, hučet, houkat, vrčet, cinkat, klapat, tikat, drnčet, zvonit, dunět, rámus, lomoz*),
- ❖ **Přírodní úkaz** (např. *hřmět při bouřce, kvílení větru, šustit, ševelit, zaburácet, skučení větru, šumět, zurčet*),
- ❖ **Ticho** (např. *omračující ticho, trapné ticho, náhlé ticho, tíživé ticho, ticho, které by se dalo krájet*).

Dále je možné zvuková slova a spojení rozdělit dle charakteru emočního podtextu (nesou vypovídající hodnotu ve vztahu k pocitům, náladě, atmosféře děje či situace, povahovým rysům postav atd.), dle kontextu se u některých slov charakter emočního podtextu mění:

- a) zvuková slova nesoucí negativní emoční podtext (*řvát, vrčet, skřípat, kvílení větru, pískat (sluchadlo píská), brblat*),
- b) zvuková slova nesoucí pozitivní emoční podtext (*příst, ladný tón, ladit (u zvuků), cinkat*),
- c) zvuková slova nesoucí neutrální emoční podtext (*kukat, šustit, smát se, pískat (člověk píská), mluvit polohlasem*).

Jak je vidět na příkladech, velkou roli hraje také upřesňující významové slovo vyjádřené často přídavným jménem nebo příslovcem. Pro neslyšící je velmi obtížné si jen na základě přečteného textu a svojí zkušenosti představit například rozdíl mezi trapným tichem a tíživým tichem. Otázkou tedy je, jak transformovat zvukové vjemy do podoby, která bude pro neslyšící čtenáře přijatelná jazykově i co se týče čtenářské přínosnosti, a zároveň aby v textu zůstalo napětí, barvitost, aby zvuky evokovaly stejné pocity a dojmy a text byl stále plynulý a atraktivní. V textu není možné toto vše zajistit náhradou stejných významů, např. *had výhrůžně syčel x had dělal výhrůžně sss*, jelikož zde většinou dojde k narušení celkového vyznění.

Zvuky je možné rozdělit na ty, které v sobě nesou informaci nosnou nebo mají funkci dokreslující. To ovlivnilo jejich výskyt v upravených textech pro neslyšící. Zvuky nosné byly často ponechány, vysvětleny nebo nahrazeny, protože byly významné pro plynutí děje a jeho vývoj.

např. Ronja, dcera loupežníka (originál: s. 66, upravený text: s. 27).

*Pomalou se blížili ke koním. Blížili se k nim zezadu, pomalu a tiše. Blíž a blíž. Najednou Ronje pod nohou **zapraskala** větvička. Koně se lekli, chvíli čekali a dávali pozor, jestli nemají utéct.*

Zvuky dokreslující atmosféru, činnost nebo děj, byly často vypuštěny.

např. v textu Harry Potter a kámen mudrců – originál (Rowlingová, 1997, s. 69)

Ze všech stran bylo slyšet hlasité šoupání židlí a v příští chvíli už si Harry podával ruce s každým v Děravém kotli.

Harry Potter a kámen mudrců – upravený text (Ptáčková a kol., 2010, s. 47)

Ze všech stran přicházeli lidé. Všichni chtěli vidět Harryho. Každý v Děravém kotli mu chtěl podat ruku.

V některých případech úprav může dojít u literárních textů ke zjemnění až ke ztrátě emocionálních náboje, jelikož emoce se promítají i do způsobu promluv postav (*zašeptat – řekl potichu, zabrblat – řekl nespokojeně*).

Je třeba upozornit, že ne všechna známá a frekventovaná slova označující zvukové vjemy zajišťují přesné pochopení významu (např. *vyzvánět* – v porovnání s významem *zvonit* – nese význam zvonění slavnostního, nebo déle trvajících). Při dalším zkoumání by bylo jistě zajímavé zjistit u neslyšících dětí, jaká slovesa označující zvuky jim evokují jaké významy a co si pod nimi představují.

6.6 Zkoumání vzorku se zaměřením na „slovníčky“

Jelikož není možné ani přínosné zcela všechna slova textů pro neslyšící převádět do obecného tvaru a text nepřírozeně osekát, tvoří slovníčky nepostradatelnou část všech upravených textů pro neslyšící. Právě cílené ponechání neznámých pojmů zprostředkovává čtenáři setkání s cizím pojmem v konkrétní větě, konkrétní situaci, vidí jeho roli v gramatické struktuře a vnímá jeho funkci významového subjektu, který je obklopen spleť vztahů z hlediska lexikálního, syntaktického, stylistického atd., což je vhodné pro to, aby ho po jeho pochopení, osvojení a přijetí do svého aktivního či pasivního slovníku používal ve správných souvislostech a životních situacích. Je evidentní, že právě a jen v případě, kdy je pojem v kontextu obsažen a ponechán, může obohatit neslyšící čtenáře o informaci, která je obsažena v jazykových i životních

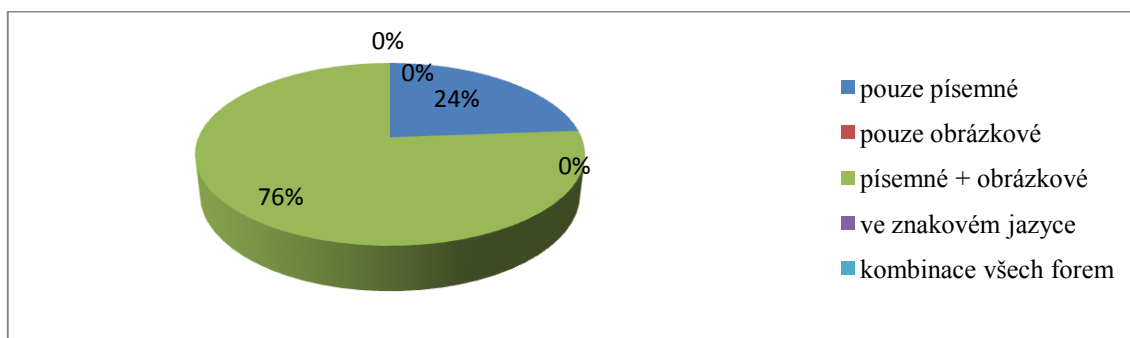
souvislostech vysvětlovaného pojmu. Znalost těchto specifických jazykových a kulturních souvislostí každého jednotlivého pojmu neslyšícím chybí, jelikož český jazyk nemají od raného dětství „odposlouchaný“ a zažitý, stejně jako je tomu obecně u jiných cizinců. Je nutno najít především vhodnou míru ponechaných a vysvětlovaných slov, aby text čtenáře neodradil, ale především po všech stránkách obohatil.

Slovníčky je možné rozdělit obecně na ty:

- v písemné podobě v českém jazyce,
- v obrázkové podobě,
- v podobě kombinované formy vysvětlení pomocí obrázků a psaného českého jazyka,
- v podobě nahrávky znakovícího figuranta, který pojem vysvětluje ve znakovém jazyce na přiloženém CD nebo DVD,
- v podobě kombinací všech těchto možností.

Slovníčky byly součástí všech zkoumaných upravených textů, ale z hlediska formy byly využity jen dvě varianty: pouze v písemné podobě nebo v kombinaci písemné a obrázkové formy vysvětlivek (viz následující graf, u jednoho z textů vysvětlivky zcela chyběly).

Graf č. 11 - Typy slovníčků z hlediska formy vysvětlivek



Uvedené varianty slovníčků se doplňují a mají svá negativa a pozitiva. Slovníčky neboli vysvětlivky jsou pro neslyšícího čtenáře velkou oporou. Základním

hlediskem je jeho srozumitelnost a praktičnost. Čtenář by se měl ve slovníčku rychle orientovat, měl by ho mít „po ruce“ a slovníček by neměl odvádět příliš pozornost od čteného textu. Pojem „slovníček“ svádí k obecnému chápání tohoto slova ve smyslu výkladový slovník – tedy většinou v psané podobě abecedně sestavený seznam určité slovní zásoby obsahující výklad uvedených slov, kdy jsou uvedeny všechny jeho významy, a slovo je ve slovníku uvedeno v základním tvaru s uvedením rodu u podstatných jmen, popř. dalšími informacemi. U upravených textů pro neslyšící děti byly většinou slovníčky spíše „vysvětlivkami“ (a v tomto významu je pojem „slovníček“ v této práci používán) té slovní zásoby, která se přímo v konkrétních textech vyskytla. Byla zde tedy uváděna vždy jen interpretace jednoho konkrétního významu, který bezprostředně souvisel s textem, přestože z obecného hlediska vysvětlení nebylo zcela přesné a pro neslyšící dítě mohlo být místy spíše matoucí.

např. Rumcajs – upravený text (Krátká, s. 31)

V lese se setmělo. Blížila se bouřka. A rána! Od sklípku běží Manka s hrncem medu.

„Rumcajsi, spadl nám do medu blesk.“

Rumcajs si namazal ruce sádlem a vytáhl blesk z medu.

Blesk poděkoval a povídá: „Jak se vám odměním?“

Rumcajs se zasmál a řekl: „Stoč se do kuličky a schovej se mi do kapsy.“

setmělo se – sluníčko se schovalo za mraky

odměnit se – pomoci za něco

Mach a Šebestová – upravený text (Stříteská a kol., 1996, s. 15)

pravěk – před mnoho lety, nebyly auta, domy, byl jen les

pravěcí lidé – lidé, kteří žili dávno, neměli oblečení, žili v lese

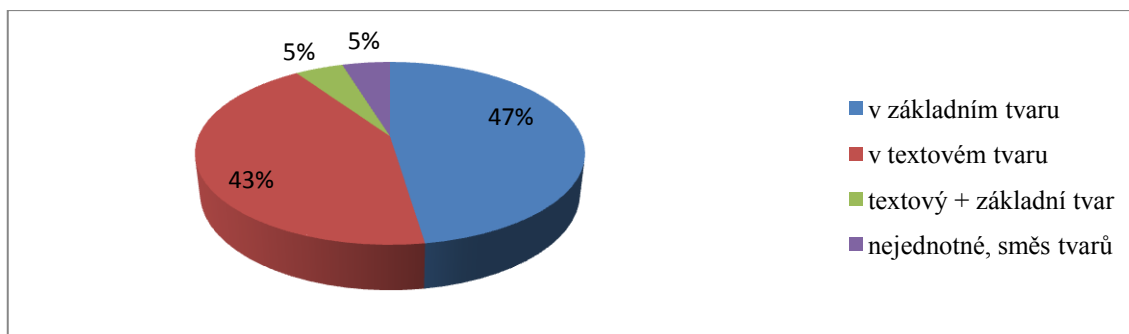
Zkoumaný vzorek textů je v tomto ohledu poměrně malý, proto je uvedené procentuelní vymezení počtu a typů slovníčku spíše pro orientační představu. Více je věnován prostor popisu jevů, postupů a principů vyskytujících se v těchto slovníčcích.

O výběru konkrétních slov z textu, které je nutno vysvětlit, rozhoduje upravovatel nebo autor slovníčku často na základě znalostí a zkušeností s neslyšícími dětmi. Bere v potaz věkovou hranici dětí, pro které je text určen, a odhaduje podle svého jazykového citu úroveň jazykových kompetencí a zkušeností těchto dětí. Tvůrci slovníčků jsou však často ovlivněni konkrétními zkušenostmi s konkrétními dětmi v konkrétním časovém období a v konkrétní oblasti či škole. Všechna tato kritéria mají rozhodující dopad na to, proč je vybráno toto slovo a jiné nikoliv, přestože jiný tvůrce slovníčku v jiné době či pocházející z jiné části naší republiky by po zkušenostech s jinými dětmi vybral slovo jiné. Není možné udat přesně obecně platné kritérium výběru slov do slovníčku, dokud není vytvořena nějaká ustálená a prověřená metodika. Výběr do jisté míry ovlivňuje i kontext a typ literárního textu. Některé pojmy jsou někde například ze souvislosti srozumitelnější bez nutnosti dalšího vysvětlování, v jiném textu tentýž pojem extrahovanou vysvětlivku potřebuje nebo se autor rozhodl ji z nějakého důvodu zařadit (např. *lhát, rána*).

Slovníčky ve zkoumaných upravených textech obsahovaly vysvětlení pojmů dvěma způsoby:

- A. v základním tvaru (1. pád u jmen či infinitiv u sloves),
- B. v textovém tvaru, tedy ve stejném tvaru, v jakém byly uvedeny v textu.

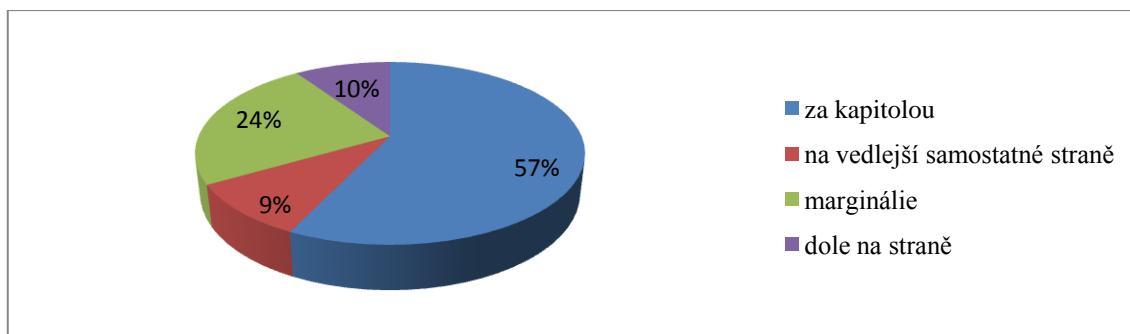
Graf č. 12 - Tvary slov ve slovníčcích



Slova v základním tvaru jsou jistě z lingvistického hlediska tou nesprávnější možností, neslyšící dítě se tak učí znát slovo v základním tvaru a rozšiřuje si dále povědomí nejen o možnostech konkrétního slova a jeho významech, ale poznává hlouběji strukturu fungování českého jazyka. Na druhou stranu je třeba podotknout, že vyhledávání základních tvarů slov ve slovníčcích pouze podle čteného textu je pro neslyšícího čtenáře poměrně náročné. Neslyšící čtenář není často schopen identifikovat základní tvar slova, který náleží k tvaru slova, s nímž se setkal v textu. Takovéto hledání a „tápání“ vzbuzuje v dítěti pochybnosti, váhání a může způsobit nechuť se slovníčkem pracovat. Bez pomoci slovníčku však čtenář textu neporozumí a celý smysl upravování textů vyjde nazmar. V případě, že je ve slovníčku uvedeno **slovo v textovém tvaru**, čtenář se rychle ve vysvětlivkách orientuje a může se pohotově vrátit k textu a neunikají mu tolik potřebné souvislosti a atmosféra děje. Nejvhodnější se zdá být kombinovaná varianta slova v textovém tvaru následně slovo v základním tvaru a vysvětlivka (např. *vyhřívala se – vyhřívat se – ležet na slunci, které příjemně hřeje*).

Ideální je, pokud má čtenář slovníček blízko textu, tedy co nejvíce „po ruce“, nejlépe hned vedle textu za postranní čárou (jako marginálie) (např. Chata v jezerní kotlině), nebo na protější volné straně (např. David Copperfield), aby nemusel čtenář dlouho listovat a vysvětlivky hledat. Další možností je uvedení vysvětlivek za významový celek, úryvek nebo kapitolu, kde byly vysvětlivky umístěny nejčastěji (viz texty v čítankách nebo např. Trosečníci z Vlaštky). To může být ale zdlouhavé a ne vždy přijatelné, jelikož se ztrácí kontext a naruší pozornost.

Graf. č. 13 - Umístění vysvětlivek ve slovníčcích



V některých textech byly vysvětlivky navíc uvedeny ještě na konci textu či celé knihy, seznamy slovních výrazů byly však dlouhé, hustě psané, často znesnadňují orientaci. Pokud byly slovní vysvětlivky takto oddělené, byly slovní výrazy seřazeny abecedně, v některých případech pouze s uvedením konkrétního významu vztahujícím se k textu (např. Robinson Crusoe), jinde i s uvedením dalších významů - např. Děti z Bullerbynu (Kubešová, 2002, s. 171, 172, 173):

kroupy – někdy neprší, ale místo deště padají zmrzlé kousky ledu ve tvaru kuliček

- 2. význam: *kroupy v polévce*

mrtvej - jako nežít (dělat jako, že už nežije)

- 2. význam: *být mrtvý (umřít)*

porazit - pracovat se sekerou nebo pilou (dát strom pryč – uříznout ho)

- 2. význam: *porazit někoho v soutěži nebo při závodě*

- *vyhrát nad někým*

- 3. význam: *porazit někoho – strčit do někoho*

Odtržený od kontextu byl však někdy význam bez potřebné výpovědní hodnoty, nejasný, nesrozumitelný a zkreslený.

např. *Chata v jezerní kotlině – upravený text (Ságlová, s. 24)*

černé věci – divné, zvláštní

mohyla – hrob

pořídít – napsat

překládací stanice – skryš v lese

vsadit – něco dát

zálesáctví – život v lese

V psané podobě byly vysvětlované pojmy často zvýrazněny ztučněním, kurzívou, podtržením, horním indexem nebo kombinací těchto možností, aby byly graficky odlišené od samotného textu. Řazeny byly vysvětlivky pro zjednodušení vyhledávání pojmů dle pořadí v textu, pokud byly odděleny a uvedeny až na konci textu, tak byly uvedeny v abecedním pořadí.

Způsoby, jimiž byla slova a slovní výrazy vysvětlovány, je možno rozdělit do několika skupin (někdy bylo možno nalézt kombinaci uvedených způsobů):

- **opisným tvarem slova** (jeden z nejčastějších způsobů, přestože v případě neporozumění pojmu, je pro neslyšící někdy bezúčelný, pokud nerozumí slovu, pravděpodobně mu v některých případech v porozumění nepomůže ani vysvětlení pojmu pomocí základového slova, ze kterého byl vytvořen)

– př. Mikeš – upravený text, (Pražáková, s. 12)

zaradoval se – měl radost, dostal radost

- př. Linda, kočka zahradní – upravený text (Ditmarová, 1996, s. 40)

tygřátko – malý tygr

- **synonymem** (další z nejčastějších způsobů)

– př. Metráček – upravený text (Škábová, s. 18)

fajn – dobře

byl rozčilený – byl rozzlobený

➤ **za použití antonyma s užitím negace**

– př. Robinson Crusoe – upravený text (Procházková, s. 70)

tupý – neostrý, špatně řeže

vdít – nelíbit se

➤ **využitím hyponymie (nadřazené a podřazené pojmy)**

– př. Ronja, dcera loupežníka – upravený text (Souralová a kol., 2009, s. 27)

zmije – jedovatý had

- př. Děti z Bullerbynu – upravený text (Kubešová, 2002, s. 177)

žaludek – orgán v lidském těle

➤ **na základě vzájemné souvislosti pojmů (méně časté)**

– př. Mikeš – upravený text (Pražáková, s. 8)

pozdravila – řekla „dobrý den“

➤ **pomocí příkladu vysvětlující příčinu (příčinný vztah mezi pojmy) (méně časté)**

– př. Děti z Bullerbynu – upravený text, (Kubešová, 2002, s. 17)

převracet se – když někdo nemůže usnout. Má špatný spánek, a tak se v posteli otáčí, převrací se z místa na místo.

➤ **za pomoci konkrétního příkladu přímo ve větě**

- př. Knížka Ferdý Mravence – upravený text (Šebestová, 1996, s. 39)

ušpinit, špinit, špinavý – Sveztr je špinavý, a když se opere, je čistý.

➤ **popisem**

- př. Štěstí má jméno Jonáš – upravený text (Ptáčková a kol, 2010, s. 28)

komora – malá místnost v bytě pro ukládání různých věcí

Většinou bylo patrné vyhledání co nejjasnější a nejkratší varianty vysvětlení. Delší či několikařádková vysvětlivka by mohla čtenáře od čtení vysvětlivky spíše

odradit a především díky seskupení mnoha dalších slov zmenšit pravděpodobnost pochopení pojmu. Některé vysvětlivky byly v upravených textech pro pochopení příliš abstraktní a na pochopení obtížné.

např. David Copperfield – upravený text (Hotárková, s. 19, 20)

oddat – úředně rozhodnout o uzavření sňatku

zastavárna – půjčovna peněz za zastavenou věc, věc pojišťuje vrácení dluhu

Ze zkoumání vyplývá, že ve slovníčcích se pro vysvětlení nejvíce objevovala podstatná jména a slovesa. V menší míře zde byla umístěna přídavná jména či příslovce a také celá slovní spojení nebo věty. Ostatní slovní druhy byly zastoupeny minimálně.

Frazeologismy byly často v upravených textech vynechány nebo byly nahrazeny pojmem s odpovídajícím významem. Ty, které byly v textech ponechány, se vždy objevily ve vysvětlivkách (*např. nachytat na švestkách, zápal švindlu, na dlouhé lokte*).

Většina vysvětlivek působí neutrálně, v některých byly patrné eufemismy:

např. Děti z Bullerbynu – upravený text (Kubešová, 2002, s. 163)

hnojiště – ze statku, kde bydlí zvířátka se vyváží na hnojiště všechno, co zvířátka vykakají

Obrázkové vysvětlivky jsou pro dítě přínosnější pro efekt souvislého čtení. Neslyšící čtenář nemusí přemýšlet nad správným pochopením významu českých slov uvedených ve vysvětlivkách, obrázek mu vizuálně zprostředkuje názorný výklad a umožní konkrétní představu. Otázkou je přesnost a vypovídající hodnota grafického ztvárnění vysvětlivky, která nemusí být vždy obecně srozumitelná pro všechny. Pro co nejlepší srozumitelnost záleží také na kvalitě papíru a velikosti obrázku. Roli hraje také to, zda je obrázek barevný či černobílý a zda se jedná pouze o skicu nebo o detailní rozkreslení obrázku. Zde lze předpokládat, že hraje výraznou roli otázka financí. Jelikož velkou část ze zkoumaných upravených textů mimo oficiálně vydané texty tvořily texty z diplomových prací, nelze tuto oblast relevantně posuzovat. Texty z diplomových prací jsou v oběhu k dispozici často v několikáté xerokopii a jejich kvalita z hlediska

obrazové a grafické úrovně je velmi nízká. Obecně lze však říci, že ilustrace jsou vždy velkou posilou porozumění textu i vysvětlivek. Obrázkové vysvětlivky byly uvedeny v 16 z 22 posuzovaných upravených textů. Co se týče vysvětlované slovní zásoby, tak se jednalo většinou o slova, která by slovním popisem nebylo možné vysvětlit ve zkrácené formě několika slovy dosti výstižně.

Obrázkové vysvětlivky lze rozdělit do několika skupin, v kterých se objevovaly u upravených textů:

- Názvy označující osoby (např. *pirát, kněžna, sedlák*), povolání nepříliš známé z běžného života (např. *horník, dirigent*) nebo nadpřirozené bytosti (např. *ohnivý muž, vodník*),
- Stavby a jejich části (např. *statek, altánek, mlýnské kolo, kolej, zámek*),
- Zeměpisná označení často znázorněné na mapě (např. *Anglie*),
- Názvy věcí, které jsou typické svým tvarem nebo jiným vizuálním rysem (např. *pantofle, plnovous, otvor ve zdi, kotlík, drdol, kotva, trakař*),
- Druh specifické činnosti, sportu nebo situace, která by z verbálního vysvětlení nebyla jasně srozumitelná.

např. Trosečníci z Vlačstovky – upravený text (Valášková, 2000, s. 24)

Ztroskotání. Vlačstovka najela na ostrou skálu. Zlomil se stěžeň. (viz Příloha č. 5)

U některých pojmů bylo obtížné je vysvětlit slovy, zde obrázková vysvětlivka velmi význam ujasnila (skřítek, pantofle). Jiné pojmy byly naopak obtížné vysvětlit obrázkem, proto byla vhodnější slovní vysvětlivka (často například abstraktní pojmy - příhoda, žal, idyla). U dalších pojmů bylo vhodnější kombinovat obojí (např. topol, pruský generál). Obrázkové vysvětlivky byly ve větší míře použity u textů pro menší čtenáře (Mikeš, Ferda Mravenec), v těchto textech obrázková forma výrazně převažovala (viz Příloha č. 6).

U obrázkových vysvětlivek byly pod samotnými obrázky uvedeny základní tvary vysvětlovaných slov nebo textové tvary. Obrázkové vysvětlivky byly z hlediska uceleného grafického uspořádání vždy uvedeny na konci úryvku nebo delšího

významového celku (kapitoly). U obrázkových vysvětlivek byla v některých případech zjištěna těsnější vazba na konkrétní text, což znamenalo stejně tak jako u verbálních vysvětlivek, že není obrázek použitelný pro obecný význam slova (přenos významu do jiného textu nebo do obecného užívání) – viz Příloha č. 7.

U obrázkových vysvětlivek výrazně převažovaly pojmy ve formě podstatných jmen nebo celých slovních spojení či vět. Minimálně byla zastoupena slovesa či přídavná jména, ostatní slovní druhy nebyly téměř zastoupeny. U obrázkových vysvětlivek byly místy využity také doplňující grafické symboly označující a doplňující vysvětlovaný pojem (šipky pro vyjádření směru, pro vyjádření vztahů mezi předměty či postavami apod.).

Vysvětlivky ve znakovém jazyce se u upravených textů objevují teprve v poslední době, kdy je po letech převahy orálního přístupu stále více patrná tendence vzdělávání neslyšících v jejich přirozeném jazyce a ve školách je všeobecně vůči znakovému jazyku tolerantnější atmosféra. S rozšířením využití vysvětlivek ve znakovém jazyce souvisí i stále se šířící rozvoj moderní techniky, počítačů a internetu. V posledních letech je možné zaznamenat i nárůst počtu přiložených překladů celých upravených textů do znakového jazyka (viz například čítanky Veselé čtení 1 a 2) a také slovníčků ve znakovém jazyce. I toto vše závisí na finančních prostředcích, které má autor k dispozici. Posuzování postupů a jevů vysvětlivek ve znakovém jazyce není předmětem této práce, ve zkoumaném vzorku nebyl ani jeden z upravených textů opatřen vysvětlivkami ve znakovém jazyce.

7 Zhodnocení, návrhy a doporučení

Z provedeného výzkumného šetření vyplývá, že míra obtížnosti je výrazně různorodá u originálních textů oproti upraveným textům, kde je rozmanitost hodnot poměrně vyrovnaná a v užším pásmu. Pro další práci s textem u neslyšících je to pozitivní zjištění, nicméně ne zcela uspokojivé. U originálních verzí pro slyšící děti je možné zhruba odhadnout míru obtížnosti textu podle názvu, autora, zaměření titulu či zběžného nahlédnutí do textu a podle toho se rozhodnout, zda knihu dětem představit. U upravených textů je to však složitější a bez zpřesňujícího měření míru obtížnosti nelze předem odhadnout tak, aby odpovídala konkrétním potřebám neslyšících dětí. Kvalita úprav textů přestože lze předpokládat, že prošla ověřením v praxi, není jednotná, u některých textů je poměrně nízká. Stále zde dochází ke konfliktu zájmů: představit dítěti literární text versus poskytnout dítěti zážitek ze samostatného čtení upraveného textu, který už místy neobsahuje „dimenzi literárnosti“. Pro cílové čtenáře či jejich průvodce je situace značně nepřehledná a lze tedy očekávat, že než by sami ověřovali obtížnost textu, zkoumali jeho kvalitu či čtení s neslyšícími dětmi naslepo zkoušeli, raději vytvoří texty vlastní nebo si půjčí texty od kolegy, jehož práci znají a důvěřují mu. Tím ale obecně řízené upravování textů pozbývá na smysluplnosti. Obtížnost lze, jak potvrdilo výzkumné šetření, odhadnout dle délky a počtu vět, tyto proměnné se ale v průběhu textu mění a především často určitým způsobem ovlivňuje kvalitu či autorský přístup samotného díla. Takové ověřování a zjišťování není v silách a časových možnostech učitele či rodiče.

Nutným následným krokem co se týče upravovaných textů pro neslyšící děti, který vyplývá také z další výzkumné části, která poukázala do určité míry na nejednotnost postupů a úprav, je tedy sjednocení či lépe **klasifikace jednotlivých upravených textů** do určitých skupin.

Jedním z možných řešení je klasifikace skupin upravených textů pro neslyšící dle SERR, tedy Společného evropského referenčního rámce. SERR, jakožto dokument Rady Evropy, umožňuje vzájemné porovnání znalostí osob v oblasti vzdělání a znalosti cizích jazyků v rámci Evropské unie. Definiuje šest úrovní znalostí cizího jazyka, které student ovládá (A1, A2, B1, B2, C1, C2), a to z hlediska konkrétního vymezení jeho jazykových kompetencí mluveného a psaného projevu a čtenářských schopností (např.

„student zvládne číst jednoduché texty“ nebo „student zvládne číst prózu psanou aktuálním jazykem“). Pro neslyšící by se jednalo o znalost českého jazyka a tomu odpovídající jazykovou obtížnost upraveného textu. Text by poté mohl být označen obtížností například takto: „text odpovídající z hlediska SERR úrovni B1“.

Pro potřeby neslyšících čtenářů by bylo následně v tomto případě třeba dále úzce specifikovat další podskupiny a jednotlivé kompetence (a dále definovat některé užité pojmy přesněji vzhledem k uvedené problematice, např. „jednoduché texty“), stejně tak jako je to běžné například u upravených zjednodušených titulů v anglickém jazyce. Tyto zjednodušené texty vydávají například nakladatelství Longman v edici Penguin Readers, Oxford University Press v edici Oxford Bookworms Library nebo Cambridge University Press v edici Cambridge English Readers a mnoho dalších. Jedná se o knihy označené pojmem „Graded Readers“, tedy tituly, které jsou zařazeny do různých úrovnových stupňů pokročilosti. Nakladatelství nabízejí celou škálu úrovní od úplných začátečníků až po pokročilé. Každý stupeň má omezenou slovní zásobu, je zde uveden celkový počet různých slov (Headwords), která jsou v knize použita, zjednodušená úroveň se ale týká také gramatiky. Často se dělí obtížnost do 5ti skupin obtížnosti, například Easystarts – 200 Headwords, Level 1 Beginner – 300 Headwords, Level 2 Elementary – 600 Headwords atd. I zde se autoři často odkazují na SERR a ke každé skupině je přiřazena také úroveň jazykových kompetencí, například Easystarts – A1, Level 1 Beginner – A1, Level 2 Elementary – A2 apod. Počet hlavních slov by bylo nutno užít a vnímat v souvislosti s frekvencí slov užívaných neslyšícími dětmi (více dále).

Návrhem k určité užší klasifikaci upravených textů může být dále například hodnotící škála upravených textů na základě míry obtížnosti uvedené v kapitole 5 výzkumné části (od textů snadných až po jazykově nesrozumitelné, které budou označeny například římskými číslicemi I-V). Tato škála však musí být dále zpřesněna a upravena. **Měla by zahrnout nejen kvantitativní měření obtížnosti.** Jak již bylo výše řečeno, neodpovídá toto měření celkové úrovni či kvalitě textu, **je zde nutno zohlednit také jeho kvalitativní parametry (především z hlediska slovní zásoby, syntaxe, stylistiky a literární kvality) se zvýšenou pozorností vůči pojmům s vyšší frekvencí zastoupených v běžném používání českého jazyka u neslyšících dětí určitých věkových skupin.** Právě užití pojmů s vysokou frekvencí užívání jsou jediným jasně

prokazatelným parametrem, který ovlivňoval úpravu všech zkoumaných textů a který tedy z provedené analýzy upravených textů vyplývá.

Následně by v budoucnu bylo třeba provést podrobnou analýzu, která se zaměří na **frekvenční slovník neslyšících dětí**. Frekvenční slovník mluvené češtiny neslyšících lidí je ze zkušenosti odlišný od obecného frekvenčního slovníku dospělých slyšících lidí (pro srovnání viz Čermák a kol., 2007, nebo Čermák, 2010), a to nejen z hlediska chybějících nespisovných tvarů, ale také některých dalších slov, slovnědruhově příslušných především mezi příslovce, částice, citoslovce a obecně slova spojená se zvukovou představou. Slovník neslyšících dětí je jistě ovlivněn z velké míry aktivním slovníkem rodičů, dále významnou měrou slovníkem učitele a vychovatele (se vzrůstajícím věkem také slovníkem vrstevníků, slovníkem užívaným v emailech, v sms, v sociálních sítích na internetu, na chatech atd.), ale také jeho sociokulturním zázemím. Čím jsou slovníky všech aktérů ovlivněny a jakou míru vlivu hraje přizpůsobení se jejich slovníku neslyšícím dětem je otázkou možného rozsáhlého výzkumu, který by však hodně napomohl porozumět postupnému utváření mentálního slovníku od neslyšícího dítěte po dospělého, ale především by umožnil uzpůsobit vhodným způsobem následně literární texty, které jsou pro neslyšící určeny.

To vše předpokládá v první řadě určitou **centralizaci**, ve smyslu soustředění všech dostupných upravených textů na jednom místě, odkud bude pro učitele dostupná jejich snadná distribuce v odpovídající kvalitě (například pouhá černobílá xerokopie barevných listů s ilustracemi ubírá mnoho na přitažlivosti textů pro děti). Učitel by poté z knihovny vybíral texty podle aktuální jazykové úrovně svých žáků – například upravený text úrovně A1/III, pokud by mu nevyhovovala obtížnost, mohl by se zaměřit na texty s jazykovou úrovní nižší A1/II apod. Je možné toto vše soustředit do jedné centrální knihovny, která je všem neslyšícím učitelům známá, ideálně jedna v Čechách (například v Informačním centru o hluchotě) a jedna na Moravě. Z důvodu všeobecně známé rivality a někdy až nepřátelské atmosféry mezi některými školami, není cílem zájmu umístit toto centrum do některé ze škol pro sluchově postižené. Další možností této centralizace je umístění na lehce přístupný internetový server, některé školy jsou i ve třídách vybavené počítači, což situaci v mnohém usnadní. Je však třeba připomenout, že není vhodné, aby neslyšící děti zcela přešly jen na čtení textů z internetu či z volných

listů, je třeba je stále podněcovat ke čtení z knih a vést je k vnímání jejich hodnoty, jakožto literárních pramenů naší kultury.

Vzhledem k tomu, ale nejen proto, že je hodinová dotace pro čtení ve vyučování nedostatečná pro zvládnutí všech potřebných kompetencí pro úspěšný rozvoj čtenářství, je nutná také **spolupráce s rodiči**. Rodiče (případně vychovatelé v internátních zařízeních) by měli být informováni o významné úloze čtenářství ve vývoji neslyšícího dítěte a měli by být motivováni a podporováni v domácím čtení upravovaných textů s těmito dětmi. I upravené texty mohou být využité k předčítání dětem před spaním. Upravené texty mohou být vhodným prostředkem pro vyprávění příběhů svým dětem také u neslyšících rodičů, kterým mnohdy brání v porozumění běžných textů dětské literatury jejich vlastní nedostatečná jazyková úroveň v českém jazyce. I rodiče je však nutné správně nasměrovat, informovat a poskytnout jim texty, které pro ně budou dostupné. V současné době jsou vydávané upravené texty distribuovány pouze do školských zařízení pro sluchově postižené žáky a rodiče nemají možnost je získat.

Upravených textů pro neslyšící děti je všeobecně stále málo, ideálním stavem by byla úprava celých literárních titulů, na kterých pracují úspěšně studenti z olomoucké Pedagogické fakulty, doplnit je však třeba i nabídku souborů kratších úryvků. U zjednodušených titulů, například v anglickém jazyce (Graded Readers), jsou běžně dostupné nejen texty klasické literatury (ve smyslu celých titulů), v tomto duchu jsou vydávána také díla současná, ale i literatura faktu (např. o historii a vývoji čokolády, Oxford, nebo tituly popisující různé historické události). Specifickou oblastí jsou u těchto textů upravené tituly pro děti (Young Readers). Toto vše neslyšícím čtenářům citelně **chybí – široká nabídka různých žánrů a zaměření**, neměly by být opomenuty ani komiks a poezie.

Pokud by vzniklo centrum, kde by se texty již vzniklé shromažďovaly, další texty různého charakteru by se zde vytvářely a také vydavatelsky zpracovávaly, redigovaly, klasifikovaly do jednotlivých úrovní a publikovaly, lze hovořit o ideálním stavu. Málo existuje v současné chvíli upravených textů pro neslyšící děti 2. stupně základní školy, kde vystupuje jejich potřeba nejvíce do popředí. **Upravené texty pro předškolní pedagogiku, primární pedagogiku či andragogiku u neslyšících však neexistují vůbec**. Toto vše je se současným vytvořením metodik třeba podporovat a

napravit. Proč by měl být čtenář, který začne mít zájem o knihu (až) na základní škole, je vhodně motivován a četba se s úspěchem stává postupně ale opatrně jeho oblíbenou aktivitou, následně odrazen nemožností v této aktivitě pokračovat? Propast mezi upravenými a originálními texty se se zvyšujícím se cílovým věkem čtenáře zvětšuje a pro neslyšícího čtenáře jsou tak texty autorské v původní podobě i nadále nepřekonatelnou překážkou.

Závěr

Čtení jako proces není jen o získávání informací, jak by se z dnešní informacemi zahlcené doby mohlo zdát, je ve spojení s knihou významným obohacením člověka a jeho „kulturního nitra“. To, že je neslyšícím čtení do jisté míry znemožněno díky českému jazyku, který je pro ně neznámý a obtížný, neznamená, že by o něj měli být ochuzeni. Vždyť právě čtení jim může nabídnout chvíle odpočinku, chvíle uspokojení a radosti, se současným pozvolným pronikáním do světa literatury, kultury a krásy lidského bytí.

Je třeba neslyšícím pomoci najít tu správnou cestu k tomu, aby se od čtení neodvraceli a aby postupně s odvahou postupovali od textů jednodušších ke složitějším, ať už z hlediska užitých jazykových prostředků nebo myšlenkových postupů a celkového sdělení literárního díla. Vše nasvědčuje tomu, že ke správné a efektivní cestě k pozitivnímu čtenářství u neslyšících je třeba tří faktorů: 1) správně strukturované a bohaté zásoby kvalitních adaptovaných literárních textů všech různých žánrů, stylů, typů a úrovní, 2) aktivní zapojení znakového jazyka do celkové práce s textem a 3) učitele (či rodiče), který toto vše nejen přijímá a zvládá, ale dělá to s nadšením a s naplněním.

Během let se se změnou přístupu a tolerance vůči neslyšícím a znakovému jazyku, změnilo i vnímání úprav textů. Odborníky již nejsou tak ostře odsuzovány, upravovatelé v posledních letech texty upravují s vyšší citlivostí vzhledem k literární hodnotě díla a nejsou tedy prováděna tak zásadní a radikální zestručnění. V současné době je možné pozorovat zaměření úprav tak, aby byla zachována atraktivita textů, tématu i děje. Došlo k určitému vývoji v závislosti na měnících se trendech a postojích ve vzdělávání neslyšících dětí, stále však není situace uspokojivá.

Cílem této práce bylo popsat problematické oblasti v souvislosti s rozvojem čtenářství u neslyšících dětí mladšího školního věku. Bylo třeba ukázat možnosti, ale i hranice přístupu ke čtenářství u neslyšících. Analýzou materiálů a literatury byly shromážděny potřebné informace, které umožnily ucelený přehled a shrnutí důležitých a potřebných poznatků. Zkoumání upravených textů přineslo nové poznatky o jejich obtížnosti a faktorech, které ji ovlivňují. Podrobná analýza vzorku upravených textů v porovnání s jejich originálními verzemi umožnila vhléd do užívaných postupů při

v provedených úpravách. To vše vyústilo v nastínění aktuálních problematických míst v praxi a v následnou formulaci nápravných opatření týkajících se efektivnějšího využití upravených textů u neslyšících dětí.

Je nutno znovu zdůraznit, že jednosměrná úprava textů s cílem „pouhého“ zajištění srozumitelnosti za každou cenu a v každém momentu nepřináší s sebou výhradně jen pozitiva. Děti tak nemají možnost se setkat se všemi vrstvami jazyka, se kterými se setkávají denně v běžné komunikaci. Je třeba nastavit úroveň obtížnosti textu o mezistupeň vyšší, aby neslyšící děti neustrnuly na jednom stupni obtížnosti textu, aby je stále něco nutilo se vzdělávat, pokládat otázky, přemýšlet, a to nejen o významech, které zatím neznají, ale i o textu samotném. Pokud je text pro ně naopak příliš obtížný, i přestože je upravený a jednodušší, děti to odrazuje a demotivuje od dalšího čtení.

Text nesmí ztratit svou literární „duši“, svůj literární vklad, nesmí se omezit na pouhý výčet či shrnutí děje. To děti nepřitáhne k dalšímu čtení a neumožní ponoření se do děje, které je právě v mladším školním věku tak povznášejícím se oproštěním od reality. Nemělo by docházet k tomu, aby se čtení a čtenářství ve škole soustředilo natolik na detailní rozbor a rozebrání textu na jednotlivá slova a jejich významy, že by text ztratil na své původní atraktivitě a děti ochudil o kouzlo objevování.

Neslyšící děti nečtou, to je všeobecně známo. Upravené texty jsou jednou z možných cest, kterou učitelé běžně v praxi se svými neslyšícími žáky volí. Stále se však nedostavuje očekávaný efekt. Každý učitel přistupuje k této problematice po svém, což není vždy optimální. Jen on zná však své žáky nejlépe a má tak možnost flexibilně reagovat na jejich potřeby, přizpůsobovat jim podmínky, metody a prostředí. To je velmi cenný vklad každého učitele, který je třeba dále zhodnotit a podpořit mimo jiné tím, že budou těmto učitelům k dispozici odpovídající metodiky a množství kvalitních čtenářských textů, které budou jasně klasifikované a lehce dostupné.

Seznam literatury

ARISTOTELEÉS. *Druhé analytiky*, Praha: *Organon IV.*, 1962.

BAKER, R. *Úprava televizních titulků pro neslyšící děti* (překlad – Hrubý, J.), Southampton, Media in Education Research, 1985.

BEEROVÁ, E. *Aktuální stav užívání prostředků augmentativní a alternativní komunikace*, In e-Pedagogium, s. 7. 2005. Dostupné z <http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_2-2005.pdf>.

BOUDOVÁ, E. Jak jsem naši Evu vedla ke knize. In *Četba sluchově postižených*, Praha: FRPSP, 1999.

BRANDOVÁ, M. *Bílý tesák* (podle Jacka Londona) – upravený text, dostupné z Informačního centra o hluchotě, rok neuveden.

CÍCHA HRONOVÁ, A. *Úloha znakového jazyka v rozvoji neslyšícího dítěte*, Praha: Speciální pedagogika, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy , č. 4, 2010.

CLARK, M. A. *Practical Guide to Quality Interaction With Children Who Have a Hearing Loss*, San Diego: Plural Publishing, 2007.

CLAYTON, V. *ASL Poetry* (DVD), San Diego: Dawnpictures, 1995.

CLEESE, J. a SKYNNER, R. *Rodina a jak v ní zůstat naživu*, Praha: Portál, 1999.

COKELY, D. a BAKER-SHENK, Ch. *American Sign Language – A Teacher's Resource Text on Curriculum, Methods and Evaluation*, Washington, D. C.: Gallaudet University Press, 1999.

COLE, B. E. a FLEXER, C. *Children with Hearing Loss: Developing Listening and Talking – Birth to Six*, San Diego: Plural Publishing, Inc., 2007.

Co lze očekávat od kochleárního implantátu, 2004. Dostupné z http://www.aima.cz/co_ocekavat.htm.

ČAPEK, J. *Povídání o pejskovi a kočičce*, Praha: Albatros, 1984.

ČECHOVÁ, M. *Čeština – řeč a jazyk*, Praha: ISV nakladatelství, 2000.

ČERMÁK, F. a kolektiv. *Frekvenční slovník mluvené češtiny*, Praha: Karolinum, 2007.

ČERMÁK, F. *Frekvenční slovník češtiny*, Praha: nakladatelství Lidové noviny, 2010.

ČERNOUŠEK, M. *Děti a svět pohádek*, Praha: Albatros, 1990.

ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*, Olomouc: Rubico, 1998.

ČERVENKOVÁ, A. Co dává neslyšícímu dítěti čtení, In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*, Praha: FRPSP, 1999a.

ČERVENKOVÁ, A. "Čtení" obrázků a komiksů, In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*, Praha: FRPSP, 1999b.

ČERVENKOVÁ, A. Kdy začínat s poezií, In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*, Praha: FRPSP, 1999c.

ČERVENKOVÁ, A. *Funkční gramotnost jako předpoklad integrace neslyšících do většinové společnosti*, Infozpravodaj, s. 9, roč. 12, č. 1, 2004.

ČERVINKOVÁ-HOUŠKOVÁ, K. *Svět neslyšících*, část 2, 2004. Dostupné z <http://ruce.cz/clanky/1/2>.

ČERVINKOVÁ-HOUŠKOVÁ, K. *Specifika tlumočení pro neslyšící*, Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.

ČERVINKOVI, R. a K. *Kniha o Máriovi*, Infozpravodaj, s. 11, roč. 12, č. 1 2004.

ČMEJRKOVÁ, S., DANEŠ, F., KRAUS, J. a SVOBODOVÁ, I. *Čeština, jak ji znáte i neznáte*, Praha: Academia, 1996.

České pohádky, Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1955.

ČTVRTEK, V. *Rumcajs*, Praha: Albatros, 1989.

DAUBNEROVÁ, Z. *Moja cesta ku knižce*, In *Četba sluchově postižených*, Praha: FRPSP, 1999.

DEFOE, D. *Robinson Crusoe*, Praha: Odeon, 1986.

DEFOE, D. *Robinson Crusoe, edice Klasické příběhy*, Bratislava: Perfekt, 2003.

Dětské pohádky, Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1956.

DICKENS, CH. *David Copperfield*, Praha: Albatros, 1980.

DINGOVÁ, N. *Tlumočení poezie ve znakovém jazyce*. 2009. Dostupné z ><http://ruce.cz/clanky/697-tlumoceni-poezie-ve-znakovem-jazyce><.

DITMAROVÁ, D. *Čítanka I. pro ZŠ pro sluchově postižené*, Praha: Septima, 1996.

DVOŘÁČEK, P. In STRNADOVÁ, V. *Skryté titulky a zvuky ve filmu II*. Gong 7-8/2010. ročník 39, s. 46.

ENDRESS, J. soukromý materiál z přednášky Jüergena Endresse na téma *Poezie ve znakovém jazyce*, Praha, 2005.

ERBEN, K. J. a NĚMCOVÁ, B. *Pohádky*, Praha: Albatros, 1983.

FALTÝNOVÁ, R. *Upravený Čapek*, 2002, Dostupné z ><http://ruce.cz/clanky/436-upraveny-capek><.

FIKEJS, J. *Svět neslyšících*, část 1, 2004. Dostupné z ><http://ruce.cz/clanky/1><.

FOGLAR, J. *Chata v jezerní kotlině*, Praha: Olympia, 1988.

FRANIOK, P. a KOVÁŘOVÁ, R. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2007.

FÜRST, M. *Psychologie*. Olomouc: Votobia, 1997.

GADAMER, H. G. *Člověk a řeč*. Praha: Oikoymenh, 1999.

GOLDIN-MEADOW, S. a MAYBERRY, R. I. *How Do Profoundly Deaf Children Learn to Read?*, Learning Disabilities Research & Practice, , The Division for Learning of the Council for Exceptional Children. No. 16, s. 222 – 229, 2001. Dostupné z ><http://idiom.ucsd.edu/~rmayberry/pubs/GoldinMeadow-Mayberry.pdf><.

GREGORY, S. a kol. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*, Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy, 2001.

GÜNTER, K. B. *Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy*, Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2000.

HART, B. O. *Teaching Reading to Deaf Children*, Washington, D. C.: Alexander Graham Bell Association for the Deaf, Inc., 1978.

HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*, Praha: Portál, 2000.

HERNANDEZ, M. *Stories in American Sign Language (DVD)*, New York City: Mario Hernandez production, 2002.

HLINKA, B. *Robinson Crusoe – Mýtus a skutečnost*, Praha: Práce, 1983.

HORELOVÁ, E. *Šťěstí má jméno Jonáš*, Praha: Albatros, 1985.

HOTÁRKOVÁ, I. *David Copperfield* (podle Charlese Dickense) – upravený text, Olomouc, rok neuveden.

HRICOVÁ, L. a KLENKOVÁ, J. *Komunikační kompetence žáků a učitelů základní školy pro sluchově postižené*, časopis Komenský, Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, vol. 135, č. 5, s. 6 – 16.

HRONOVÁ, A. a HUDÁKOVÁ, A. Kochleární implantát, In *Ve světě sluchového postižení*, Praha: Středisko rané péče Tamtam, 2005.

HRONOVÁ, A. a MOTEJZÍKOVÁ, J. *Raná komunikace mezi matkou a dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2002.

HRUBÝ, J. *Schopnost číst a závažnost sluchové vady*. Praha: Infozpravodaj - Magazín, č. 1-2. 1998a.

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, 1998b.

HUDÁKOVÁ, A. Obrázkové čtení & Čtení a psaní, In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*, Praha: FRPSP, 1999a.

HUDÁKOVÁ, A. Úpravy textu pro sluchově postižené, In *Četba sluchově postižených*, Praha: FRPSP, 1999b.

Jak čtou české děti. Stručná zpráva o výsledcích analýzy, Praha: Investorská inženýrská, a.s. a Gabal, Analysis & Consulting, 2003.

JAREŠOVÁ, K. *Společné čtení v městské knihovně*, Praha: Infozpravodaj, č. 10–11/2010.

JONÁK, Z. *Stanovení jazykové obtížnosti učebnice vzhledem k věku žáka*. 2005. Dostupné z ><http://clanky.rvp.cz/clanek/a/1040/239/stanoveni-jazykove/><.

KABELE, J., SMETÁČEK, V. a VOZNIČKA, V. *Morfologie dětské knihy*, Praha: Albatros 1981.

KASTNEROVÁ, L. *Mé první krůčky k četbě*. Praha: Infozpravodaj - Magazín, č. 1-2, 1998.

KÄSTNER, E. *Luisa a Lotka*, Praha: Albatros, 2001.

KELLY, L. *The Interaction of Syntactic Competence and Vocabulary During Reading by Deaf Students*, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1996, no. 1, s. 75 – 90. Dostupné z > <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/1/1/75.full.pdf+html><.

Klubík pro neslyšící děti v knihovně. Praha: Infozpravodaj č. 11/2008.

KNIGHT, E. *Lassie se vrací*, Praha: nakladatelství ROH, PRÁCE, 1965.

KOLÁŘOVÁ, M. a KÁNSKÁ, T. Dítě s těžkou vadou sluchu a poezie, In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*, Praha: FRPSP, 1999.

KOMORNÁ, M. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením*, Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.

KONEČNÁ, M. *Portrét Hanse Georga Gadamera*. Teologický sborník 2, ročník VIII. 2002.

KOVÁČOVÁ, T. *Pro neslyšící filmové diváky*. Gong 7 - 9, ročník 40, s. 9, 2011.

KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*, Praha: Karolinum Univerzity Karlovy, 2002.

KRETSCHMER, R. E. *Reading and the Hearing Impaired Individual*, Washington D. C.: Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing, 1987.

KŘIVÁNEK, Z. a WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998.

KŘUPALOVÁ, M. *Systém výuky čtení ve speciálních školách pro sluchově postižené v Ivančicích*, In *Speciální pedagogika*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, č. 1, roč. 10, s. 20 - 24, 2000.

KUBEŠOVÁ, E. *Děti z Bullerbynu* (podle Astrid Lingrenové) – upravený text, Praha: Pedagogická fakulta UK, část diplomové práce, dostupné z Informačního centra o hluchotě, 2002.

KUBICKÁ, E. *Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhého ročníku ZŠ*, Ostrava: Grafie, 1994.

KULKA, J. *Psychologie umění*, Praha: Grada Publishing, a.s., 2008.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*, Brno: Paido, 1998.

KYSUČAN, J. a KUJA, J. *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství UP, 1999.

LADA, J. *Mikeš*, Praha: Albatros, 1998.

LANGER, J. Komunikace s osobami se sluchovým postižením prostřednictvím znakového jazyka In *Specifika komunikace osob se zdravotním postižením*, Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2008.

LEDERBUCHOVÁ, L. *přednášky z kurzu Didaktika literární výchovy*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002.

LINGRENOVÁ, A. *Děti z Bullerbynu*, Praha: Albatros, 1991.

LINGRENOVÁ, A. *Ronja, dcera loupežníka*, Praha: Albatros, 2000.

LISALOVÁ, J. *Měření srozumitelnosti textu*, 2010, Elektronický občasník Vysoké školy hotelové v Praze 8, spol.s.r.o, Dostupné z >http://www.vsh.cz/pool/clanek_priloha_135.pdf<.

LONDON, J. *Bílý tesák*, Praha: Albatros, 2003.

MACDONALDOVÁ, B. *Paní Láry Fáry*, Praha: LIKA KLUB, spol. s.r.o., 1992.

MACOUREK, M. *Mach a Šebestová*, Praha: Albatros, 1982.

MACUROVÁ, A. Předpoklady čtení, In *Četba sluchově postižených*, Praha: FRPSP, 1999.

MACUROVÁ, A., HUDÁKOVÁ, A. a OTHOVÁ, M. *Rozumíme česky*, Praha: Divus, 2003.

MACUROVÁ, A. *Proč a jak zapisovat znaky českého znakového jazyka*, Speciální pedagogika 6, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, č. 1, s. 15 – 19, 1996.

Malým čtenářům od Boženy Němcové, Brno: Glos, 2008.

McCRONE, J. *Readings – How the Deaf Think in Sign Words*, 2006. Dostupné z >http://www.dichotomistic.com/mind_readings_deaf%20speech.html<.

MERTIN, V. *Předškolní dítě a jeho svět*, Praha: Karolinum, Univerzita Karlova, 2003.

MISTRÍK, J. *Štylistika slovenského jazyka*, Bratislava: SPN, 1970.

MOTEJZÍKOVÁ, J. *Poznáváme český znakový jazyk V. – Specifické znaky*, Speciální pedagogika 3, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, s. 218 - 226, 2003.

MÜHLOVÁ, K. *Hodnocení komunikačních dovedností u těžce sluchově postižených žáků*, Diplomová práce, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1990.

NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*, Praha: nakladatelství H&H, 1992.

NĚMCOVÁ, B. *Národní báchorky a pověsti*, Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1956.

NĚMCOVÁ, B. *O Smolíčkovi*, Praha: Albatros, 1982.

NĚMCOVÁ, B. *Sedmero krkavců a jiné pohádky*, Praha: Vyšehrad, 2000.

NEPIL, F. *Já Baryk*, Praha: Albatros, 1988.

OKROUHLÍKOVÁ, L. Problematika vzdělávání neslyšících, In *Neslyšící očima veřejnosti aneb veřejnost očima neslyšících* (sborník z konference), Praha: Česká unie neslyšících, 2003.

O totální komunikaci II. - Příručka pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti, citace z knihy "Vaše dítě neslyší", Gong, svazek 7, 1988.

PANGRÁCOVÁ, H. Jak jsme si četli s Májou a Andulkou, In *Četba sluchově postižených*, Praha: FRPSP, 1999.

PAUL, P. V. a QUIGLEY, S. P. *Language and Deafness*, California: Singular Publishing, 1994.

PAVLÍČKOVÁ, B. *Komunikace s neslyšícími diváky v televizní praxi se zaměřením na skryté titulky ve zpravodajství*. Diplomová práce. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, 2010.

PAVLOUŠEK, J. a kolektiv neslyšících autorů. *Tichý přístav duše*, Brno: Sordos, 2003.

PECH, J. *Schůzky s češtinou aneb hezky česky*, Praha: NS Svoboda, 2007.

PECHOVÁ, D. *přednášky z kurzu Teorie literatury*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1999.

PECHOVÁ, D. *přednášky z kurzu Literatura pro děti I., II.*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1999 - 2000.

PECHOVÁ, D. *přednášky z kurzu Literární výchova*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1999 - 2000.

PERFETTI, CH., A. a SANDAK, R. *Reading Optimally Builds on Spoken Language: Implications for Deaf Readers*, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, no. 5, s. 32 – 50., 2000. Dostupné z ><http://jdsde.oxfordjournals.org/content/5/1/32.full.pdf+html><.

PEŠOUTOVÁ, I. *Tlumočnická profese a neslyšící děti*, Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.

PETRÁŇOVÁ, R. Čtení a psaní In *Ve světě sluchového postižení*, Praha: Středisko rané péče Tamtam, 2005.

PIAGET, J. a INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*, Praha: Portál, 1997.

Pinocchio, pohádka pro neslyšící děti v rámci cyklu Čtení a hraní na DVD-R, Brno: Labyrint, 2005.

PLEVA, J. V. *Robinson Crusoe – podle románu Daniela Defoea*, Praha: Nakladatelství Josefa Šimona, 2006.

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, Praha: Portál, 1997.

POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2003.

POTMĚŠIL, M. *Sluchové postižení a sebereflexe*, Praha: Karolinum, Univerzita Karlova, 2007.

POTMĚŠIL, M. *Všeobecný slovník českého znakového jazyka A-N*, Praha: Fortuna, 2002.

POUL, J. *Jak vést neslyšící dítě k četbě*, Praha: GONG-PRESS, 1991.

PRAŽÁKOVÁ, J. *Mikeš* (podle Josefa Lady) – upravený text, Olomouc, rok neuveden.

PROCHÁZKOVÁ, K. *Robinson Crusoe* (podle Daniela Defoea v překladu a po úpravě Josefa V. Plevy) – upravený text, dostupné z Informačního centra o hluchotě, rok neuveden.

PROCHÁZKOVÁ, V. *Identita - jak ji prožívají nedoslýchaví lidé*, Infozpravodaj, s. 22, 23, roč. 14, č. 2, Praha, 2006.

PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*, Brno: Paido, 1998.

PTÁČKOVÁ, K., MICHALÍKOVÁ, M. a SOURALOVÁ, E. *Veselé čtení 2*, Praha: Fortuna, 2010.

PŮLPÁNOVÁ, L. *Dívej se, povídám...*, Praha: Česká unie neslyšících, 2006.

PUROVÁ, J. *Honzíkova cesta* (podle Bohumila Říhy) – upravený text, dostupné z Informačního centra o hluchotě, rok neuveden.

QUIGLEY, S. P. *Reading and Deafness*, London: Taylor and Francis, 1980.

RANSOME, A. *Trosečníci z Vlaštoky*, Praha: Albatros, 1988.

REDLICH, K. *Slyšící děti hluchých rodičů*, Bakalářská práce, Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy, 2004.

Reading literacy In *OECD Programme for International Student Assessment (PISA)*, 2010. Dostupné z

>http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235979_1_1_1_1_1,00.html<.

ROWLINGOVÁ, J. K. *Harry Potter a kámen mudrců*, Praha: Albatros, 2002.

RUDOLF, S. *Metráček*, Praha: Erika, 2002.

ŘÍČAN, P. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*, Praha: Grada, 1997.

ŘÍHA, B. *Honzíkova cesta*, Praha: Albatros, 1985.

SÁGLOVÁ, K. *Chata v jezerní kotlině* (podle Jaroslava Foglara) – upravený text, dostupné z Informačního centra o hluchotě, rok neuveden.

de SAINT-EXUPÉRY, A. *Malý princ*, Praha: Albatros, 1989.

SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*, Brno: Paido, 1995.

SEKORA, O. *Knižka Ferdy Mravence*, Praha: Albatros, 1991.

SERVUSOVÁ, J. *Kontrastivní lingvistika*, Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.

SMETÁČEK, V. *Čtivost textů pro děti*, Praha: Albatros, 1973a.

SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973b.

SMETÁČEK, V., JONÁK, Z. a VOZNIČKA, V. *Vývoj dětského čtenáře a školní četba na základní škole*, Olomouc: Krajský pedagogický ústav Olomouc, 1988.

SMETÁČEK, V. Jazyková obtížnost školní četby In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*, Praha: FRPSP, 1999.

SOURALOVÁ, E. Zkušenosti s úpravou literárních textů, In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*, Praha: FRPSP, 1999.

SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*, Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2002a.

SOURALOVÁ, E. *Úprava textů pro čtení s porozuměním. Čeština doma a ve světě 2 a 3*, Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy, 2002b.

SOURALOVÁ, E., MICHALÍKOVÁ, M. a PTÁČKOVÁ, K. *Veselé čtení 1*, Praha: Fortuna, 2009.

SOVÁK, M. *Logopedie*, Praha: SPN, 1978.

SPYRIOVÁ, J. *Heidi, děvčátko z hor*, Praha: Albatros, 1989.

STRNADOVÁ, V. *Jaké je to neslyšet*, Praha: Česká unie neslyšících, 1995.

STRNADOVÁ, V. *Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení*, Infozpravodaj č. 1, roč. 6, Praha: FRPSP, 1998.

STRNADOVÁ, V. *Neverbální projevy neslyšících lidí*, Čeština doma a ve světě, č. 1, 1999. Dostupné z <http://ucjtk.ff.cuni.cz>.

STRNADOVÁ, V. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*, Praha: Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel, 2001.

STRNADOVÁ, V. *Specifické neverbální projevy neslyšících lidí*, Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.

STRNADOVÁ, V. *Skryté titulky pod lupou IV*. Gong 11-12, ročník 38, s. 41, 2009.

STRNADOVÁ, V. *Skryté titulky a písně ve filmu*. Gong 3-4, ročník 39, s. 46, 2010.

STRNADOVÁ, V. *Skryté titulky a zvuky ve filmu I*. Gong 5-6, ročník 39, s. 46, 2010.

STRNADOVÁ, V. *Skryté titulky a zvuky ve filmu II*. Gong 7-8, ročník 39, s. 46, 2010.

STRNADOVÁ, V. *Nechceme „grafiku pro neslyšící“*. Gong 11-12, ročník 39, s. 11, 2010.

STRÍTESKÁ, M., HANZLOVÁ, M. a FOLTÝNOVÁ, A. *Mach a Šebestová* (dle Miloše Macourka) – upravený text, Olomouc, dostupné z Informačního centra o hluchotě, 1996.

ŠEBESTOVÁ, P. *Knižka Ferdý Mravence* (podle Ondřeje Sekory) – upravený text, Olomouc, 1996.

ŠKÁBOVÁ, M. *Metráček aneb nemožně tlustá holka* (podle Stanislava Rudolfa) – upravený text, Olomouc, rok neuveden.

ŠTĚPNIČKOVÁ, J. *Luisa a Lotka* (podle Ericha Kästnera) – upravený text, rok neuveden.

The English Program at The Model Secondary School for the Deaf: A Closer Look, Washington, D. C.: Gallaudet University, 1991.

TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*, České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeská Univerzita, 1992.

TRÁVNÍČKOVÁ, D. a ISTENÍKOVÁ, J. *Statistické vyhodnocení průzkumu funkční gramotnosti žáků 4. ročníku ZŠ. 2004.* Dostupné z http://www.fmfi.vsb.cz/639/qmag/09_03_04.pdf.

VALÁŠKOVÁ, J. *Trosečníci z Vlastovky* (podle Arthura Ransomeho) – upravený text, Olomouc, 2000.

VANĚČKOVÁ, V. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí*, Praha: Septima, 1996.

VAŘEJKOVÁ, V. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*, Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity, 1998.

VASILOVČIK ŠUSTOVÁ, T. *Jak se domluvit s kojencem a batoletem*, Praha: Grada, 2008.

VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995.

VITÁSKOVÁ, K. *Problematika specifických poruch učení se zaměřením na čtení sluchově postižených*, In Speciální pedagogika, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2000, roč. 10, č. 2.

VITÁSKOVÁ, K. *Úpravy literatury pro sluchově postižené děti a mládež*, článek dostupný z Informačního centra o hluchotě, rok neuveden.

VÍTKOVÁ, M. a LECHTA, V. *Realizace inkluzivní edukace*, In *Základy inkluzivní pedagogiky*, Praha: Portál, 2010.

VODRÁŽKOVÁ, D. *Slyší Červená karkulka?*, 2011. Dostupné z http://ruce.cz/clanky/_402.pdf.

VYSUČEK, P. *Dokáží Neslyšící říci ne?*, Praha: Gong, č. 7 - 9, ročník 40, 2011.

VYSUČEK, P. *Pořád ještě žijeme v době, kdy si slyšící myslí, že neslyšící jsou hloupi*, Infozpravodaj magazín, č. 1, jaro, ročník 18, 2010.

ZBOŘILOVÁ, R. *Mediální výchova a neslyšící a nedoslýchaví žáci a studenti*. Praha: Infozpravodaj magazín, č. 3, podzim, ročník 17, 2009.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, Praha: Portál, 1999.

ZINNEROVÁ, M. *Linda, kočka zahradní*, Praha: Albatros, 1982.

Zlatý věnec, Praha: Albatros, 1984.

15 Principles for Reading to Deaf Children, 2011. Dostupné z >
http://www.gallaudet.edu/Clerc_Center/Information_and_Resources/Info_to_Go/Language_and_Literacy/Literacy_at_the_Clerc_Center/Welcome_to_Shared_Reading_Project/15_Principles_for_Reading_to_Deaf_Children.html#top<.

Diskuze na téma skryté titulky pro neslyšící, 2011. Dostupné z >
><http://www.kochlear.unas.cz/forum/index.php?action=vtopic&forum=3><.

Diskuze na téma skryté titulky pro neslyšící na téma Psaní číslovek v titulcích, 2011.
Dostupné z
><http://www.kochlear.unas.cz/forum/index.php?action=vthread&forum=3&topic=1049>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Pohádka O neposlušných kozlatech z vydání Národních báchorek a pověstí z roku 1956 (s. 225, 226)

Příloha č. 2: Pohádka O neposlušných kozlatech ze souboru Malým čtenářům od Boženy Němcové z roku 2008 - upravila Z. Machálková (s. 16 - 18)

Příloha č. 3: Úryvek z úvodní části upraveného románu Život a zvláštní podivuhodná dobrodružství Robinsona Crusoea - Daniel Defoe – přeložil a upravil B. Hlinka, 1983 (s. 11 - 13)

Příloha č. 4: Úryvek z úvodní části upraveného románu Robinson Crusoe – Daniel Defoe - přeložila a upravila I. Nuhličková, 2003 (s. 8 - 11)

Příloha č. 5: Ukázka vysvětlující ilustrace u upraveného textu Trosečníci z Vlaštovky (s. 24)

Příloha č. 6: Ukázka obrázkové formy slovníčku u upraveného textu Mikeš (s. 16)

Příloha č. 7: Ukázka obrázkové vysvětlivky, kde nelze obecně přenést význam (*soud, vězení, darebáci*) – upravený text Ferda Mravenec (s. 14, 16)

Příloha č. 8: Dotazník pro speciální pedagogy vyučující neslyšící žáky využitý v předvýzkumu

O neposlušných kozlatech

Byla jedna koza a ta koza měla čtyry kozlátka. Jedenkrátě trefilo se, že musela sama někam odejít, snad na pastvu, i shromáždila kozlátka okolo sebe a povídala: „Já musím, milé děti, někam odejít, a nechám vás tu na chvíli samotné. Vrátka zandám; ale to vám povídám, nikomu neotvírejte, dokud můj hlas neuslyšíte.“

Kozlátka přislíbily poslušensství, matka zandala pevně vrátka a s pokojem odešla.

Netrvalo to dlouho, přijde liška a začne volat: „Kozlátka, mé děťátka, otevřete vaše vrátka, nesu vám plné kozičky mlíčka.“

Kozlátka poslouchaly, poslouchaly, ale potom odpověděly: „Neotevřeme, to není naší maminky hlas, naše maminka má tenký hlásek.“

Liška se ale tím odbýt nedala. Za chvílku přišla zase a volala tenčím hlasem: „Kozlátka, mé děťátka, otevřete vaše vrátka, nesu vám plné kozičky mlíčka.“

Kozlátka poslouchaly, poslouchaly, ale potom odpověděly: „I neotevřeme, to není naší maminky hlas, naše maminka má ještě tenčí hlásek.“

Liška poodešla, ale za chvílku volala zase hlasem co mohla nejtenčím: „Kozlátka, mé děťátka, otevřete vaše vrátka, nesu vám plné kozičky mlíčka.“

Kozlátka poslouchaly, ale nemohly tenkrátě hlas matky rozeznat. Jedno řeklo: „Je to hlas naší maminky;“ druhé: „Není;“ třetí řeklo: „Otevřeme;“ čtvrté: „Neotevřeme.“ I nemohly se nikterak shodnout, co by měly dělat, až to přišlo posléz k pranicí. Začaly se notně trkat a v samé horlivosti vyrazily vrátka. Tu liška mezi ně vběhla a všechny čtyry roztrhala.

O neposlušných kozlících

Byla jedna koza a ta koza měla čtyři kozlících. Jedenkrát se stalo, že musela sama někam odejít, snad na pastvu, i shromáždila kozlících okolo sebe a povídala: „Já musím, milé děti, někam odejít, a nechám vás tu na chvíli samotné. Vrátka zandám; ale to vám povídám, nikomu neotvírejte, dokud mého hlasu neuslyšíte!“

Kozlících přislíbila poslušnost, matka zandala pevně vrátka a s pokojem odešla. Netrvalo dlouho, přijde liška a začne volat: „Kozlících, má děťátka, otevřete vrátka, nesu vám mlíčko.“

Kozlících poslouchala, poslouchala, ale potom odpověděla:

„Neotevřeme, to není naší maminky hlas, naše maminka má tenký hlásek.“

Ale liška se tím odbýt nedala. Za chvíli přišla zase a volala tenčím hlasem:

„Kozlících, má děťátka, otevřete svá vrátka, nesu vám mlíčko.“

Kozlících poslouchala, poslouchala, ale potom odpověděla:

„I neotevřeme, to není naší maminky hlas, naše maminka má ještě tenčí hlásek.“

Liška poodešla, ale za chvíli volala zase hlasem, co mohla nejtenčím:

„Kozlících, má děťátka, otevřete vrátka, nesu vám mlíčko.“

Kozlících poslouchala, ale nemohla tenkrát hlas matky rozeznat. Jedno řeklo:

„Je to hlas naší maminky.“

Druhé:

„Není.“

Třetí řeklo:

„Otevřeme.“

Čtvrté:

„Neotevřeme.“

I nemohla se nikterak shodnout, co by měla dělat, až to přišlo posléz ku pranici. Začala se notně trkat a v samé horlivosti vyrazila vrátka. Tu liška mezi ně vběhla a kozlátka se rozutekla do všech stran. V tom se vrátila koza, lišku nabrala na rohy a ta utekla do lesa. Nikdo ji už více nespátřil.

Kozlátka dostala na pamětnou a příště už nikomu neotvírala a ani se nehádala.

Život a zvláštní podivná dobrodružství Robinsona Crusoea, námořníka z Yorku

Narodil jsem se roku 1632 v městě Yorku z dobré rodiny, která však odtud nepocházela. Můj otec, přistěhovalý z Brém, usadil se nejprve v Hullu. Nabyt tu obchodem pěkného jmění, zanechal později svého zaměstnání a přesídlil do Yorku. Tu se oženil s mou matkou; byla z domácích, velmi dobré rodiny Robinsonů, a proto mne jmenovali Robinson Kreutznauer. Ale protože v Anglii rádi komolí jména, říkají nám, nebo spíše sami si říkáme a píšeme se Crusoeovi, a tak mne nazývali i kamarádi.

Měl jsem dva starší bratry. Jeden z nich byl důstojníkem anglické pěchoty ve Flandřích, které svého času velel proslulý plukovník Lockhart, a padl v bitvě proti Španělům nedaleko Dunkirku. Co se přihodilo s druhým bratrem, nikdy jsem se nedověděl, právě tak jako moji rodičové se nedověděli, co se stalo se mnou.

Já, třetí ze synů, k ničemu nejsem určen, počal jsem již záhy pomýšlet na toulky. Můj otec, jenž byl velmi zkušený muž, poskytl mi takové vzdělání, k jakému domácí výchova a návštěva místní školy postačovaly, a určil, abych studoval práva. Mne však jedině vábilo stát se námořníkem. A tato moje náklonnost pudila mě neodolatelně proti přání, ba proti příkazům otcovým, proti domluvám i prosbám matčiným a ostatních přátel, takže se zdálo, že je cosi osudného v této vrozené náchylnosti, ženoucí mě přímo v bědný život, který mě očekával.

Můj otec, moudrý a vážný muž, radil mi opravdově a výborně, aby mě odvrátil od mých úmyslů, které poznával. Jednou zrána zavolal si mě do svého pokoje, k němuž byl nemocí připoután, a velmi vroucně o tom se mnou rozprávěl. Cože jiného, tázal se mne, než nestálá krev tě nutká, abys opustil otcovský dům a rodnou končinu, kde tě dobře znají a kde bys mohl příčinlivostí a pílí dosáhnouti štěstí pohodlného a radostného života. Vyprávěl mi, že jenom zoufalci nebo lidé žádostiví neobyčejného osudu se ženou do ciziny za dobrodružstvím, buď aby se obohatili, nebo aby se proslavili neobyčejnými skutky, které vybočují z dráhy obvyklého života. Pravil, že tyto věci jsou buď příliš nad mé síly, nebo příliš mne nedůstojné; že já náležím k střednímu stavu, nebo jinými slovy, k lepší střední nižší třídě, o které se zkušeností přesvědčil, že je nejlepším stavem na světě a nejpříznivějším vezdejšímu štěstí. Tu není bídy a soužení, lopoty a útrap těch, kteří jsou odkázáni na své mozoly, ani pýchy a hříšného nadbytku,

domýšlivosti a závisti vyšších stavů. Podotkl, že nejlepším důkazem blaženosti středního stavu je závist, s jakou naň pohlížejí všichni ti, kteří k němu nepříslušejí; že i králové žalují často na neblahý osud svého rodu a přejí si žít uprostřed obou krajností, neobtěženi ani bídou, ani údělem vznešených stavů. I mudřec dosvědčuje, že jedině střední stav poskytuje pravé uspokojení, když si žádá, aby ušetřen byl údělu bohatství i bídy.

Otec mě prosil, abych pohlédl, jak útrapy života valnou většinou pronásledují nejnižší a vznešené vrstvy lidstva, kdežto střední stavy jsou nejméně postiženy, poněvadž nejsou vydány tak mnohým zvrátům osudu, který zmítá vznešenými, aniž trpí tak četnými chorobami a nesnázemi ducha i těla jako ti, kdož buď neřestným, rozkošnickým a výstředním životem, nebo vysilující lopotou, strádáním a hladem upadli do nemocí, které jsou přirozeným důsledkem takového života. V životě středního stavu daří se však všelijaké ctnosti a všem druhům radosti; v něm je spokojenost a dostatek. Klid, střídmost, pokojná mysl, zdraví, družnost, všechno příjemné vyražení a žádoucí zábava jsou požehnáním střední cesty života, po které kráčíme světem nerušení a bez obtíží, nezplahočení lopotou nebo námahou duševní; není nám usouzeno otročit pro skývu denního chleba, znepokojoval se zmatenými poměry, které duši okrádají o mír a tělo o klid; ani závist ani utajená ctižádost nesžírají naše nitro. Umírnění ubíráme se poklidně světem, chutnajíce sladkost života, aniž okoušíme jeho hořkosti, cítíme se v něm šťastni a den ode dne se učíme lépe ho užívat.

Moje první cesta

Narodil jsem se v roce 1632 ve městě York do dobré rodiny. Byl jsem třetí syn a bez získání průpravy v nějakém řemesle mě začaly napadat hříšné myšlenky. Otec nakonec rozhodl, že se budu věnovat právu, ale já toužil po jediném – dostat se na moře.

Otec, moudrý a vážený člověk, mě jednoho rána zavolal do svého pokoje a řekl mi, že na moře se za dobrodružstvím vydávají buď chudí zoufalci, nebo zbohatlíci, kteří vyhledávají nebezpečné nebo vzrušující příhody, často i neuvážené činy. Já patřím ke střednímu stavu a to je podle jeho dlouholeté zkušenosti to nejlepší postavení, aby člověk mohl být šťastný.

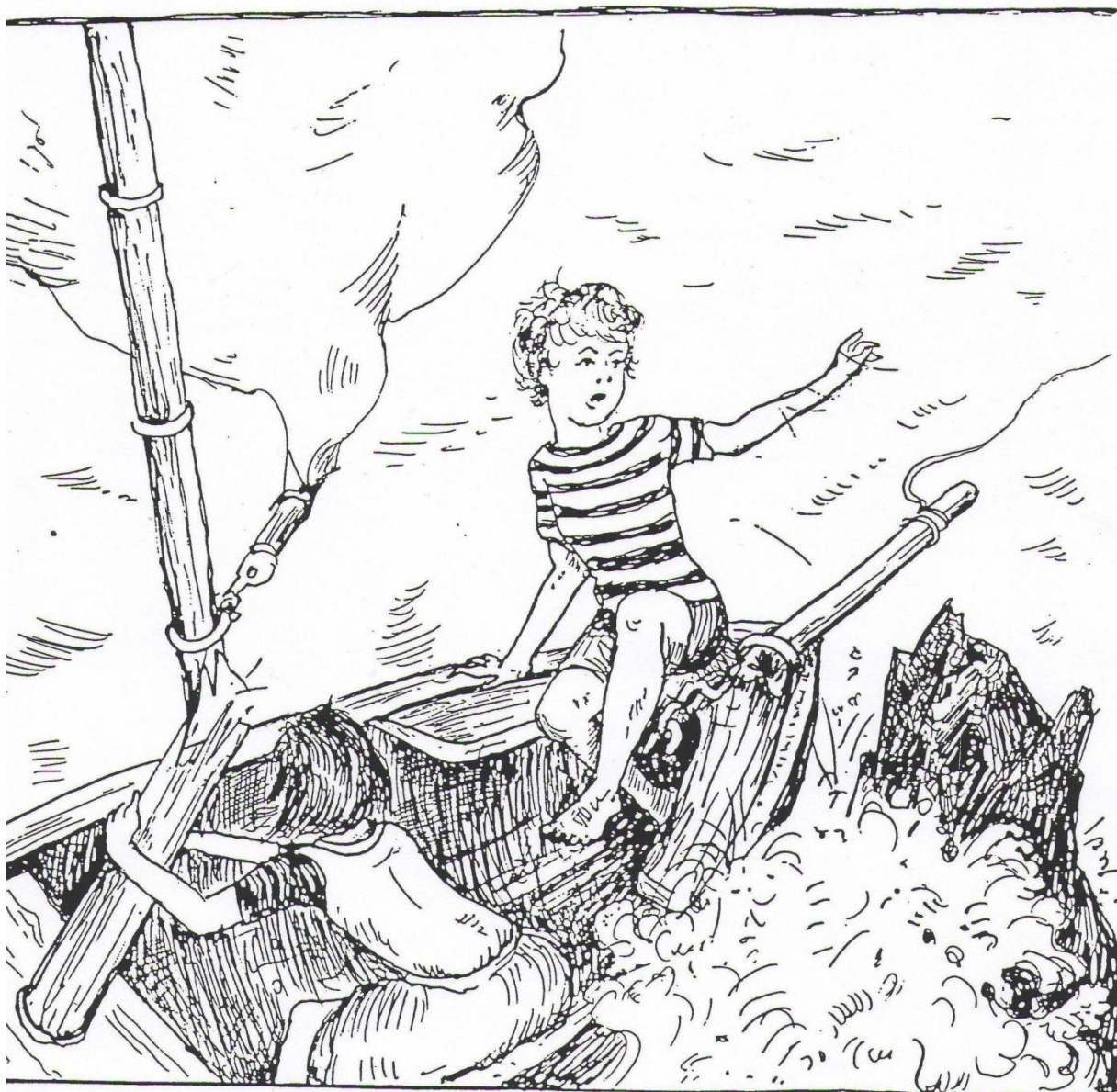
Upozornil mě, že střední stav není vystaven těžkostem a hrůzám nejnižších vrstev společnosti a je ušetřen i pýchy, ctižádosti a závisti panující v nejvyšších kruzích. Střední stav je požehnán všemi radostmi, po jakých člověk touží.

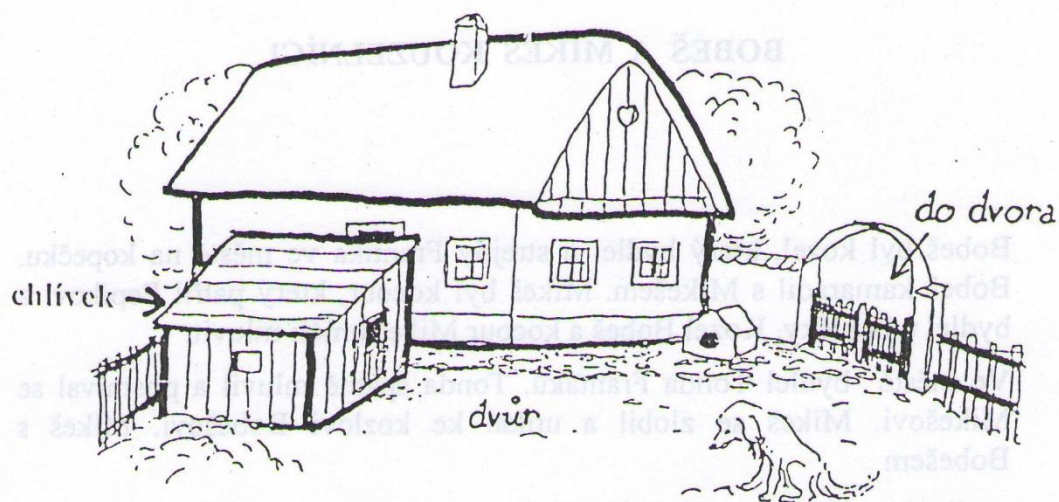
Potom mi dal výmluvně najevo, co ode mě očekává – že poslechnu jeho rady a podřídím se jeho přání. Po chvíli dodal, že pokud svůj bláznivý záměr uskutečním, Bůh mi nepožehná a budu mít dost času přemýšlet, proč jsem neposlechl otcovy rady. A kolem nebude nikdo, aby mi pomohl.

Otcova řeč na mě velmi zapůsobila a rozhodl jsem se dál o cestách neuvažovat. Jenomže nakonec dopadlo všechno jinak! Za pár dní jsem na otcova slova zapomněl a po několika týdnech jsem se rozhodl uprchnout. Svěřil jsem matce, že všechny mé myšlenky se stácejí k touze poznat svět a nic jiného mě nezajímá. Bylo mi osmnáct a to už je pozdě na to, jít se něčím vyučit, stát se úředníkem nebo právníkem. Matku to velice rozjitřilo a nechápala, jak můžu takhle uvažovat poté, co mi otec všechno tak dobře vysvětlil. Nakonec mi oznámila, že pokud jsem se rozhodl zničit si budoucnost, není mi pomoci, ale mohu si být jistý, že to podnikám bez souhlasu rodičů.

Ještě téměř rok jsem vydržel doma. Už jsem se s otcem ani matkou neradil a nechal je, ať se s tím vyrovnají po svém. Bez otcova požehnání jsem prvního září roku 1651 nastoupil v Hullu na loď a vydal se do Londýna.

Obávám se, že tak rychle a na tak dlouhou dobu jako mne trampoty žádného mladého dobrodruha nezasáhly.





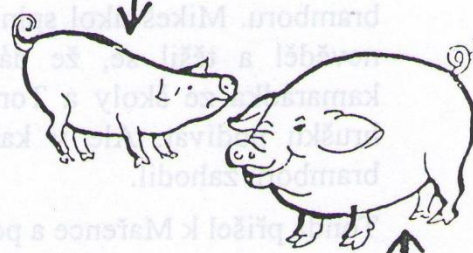
spokojeni, spokojená = vše v pořádku

netloustlo = být hubený, málo jedlo

ranec



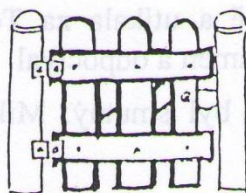
hubený



tlustý

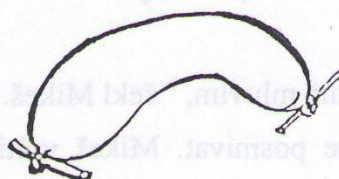
hezký = pěkný

vrátka

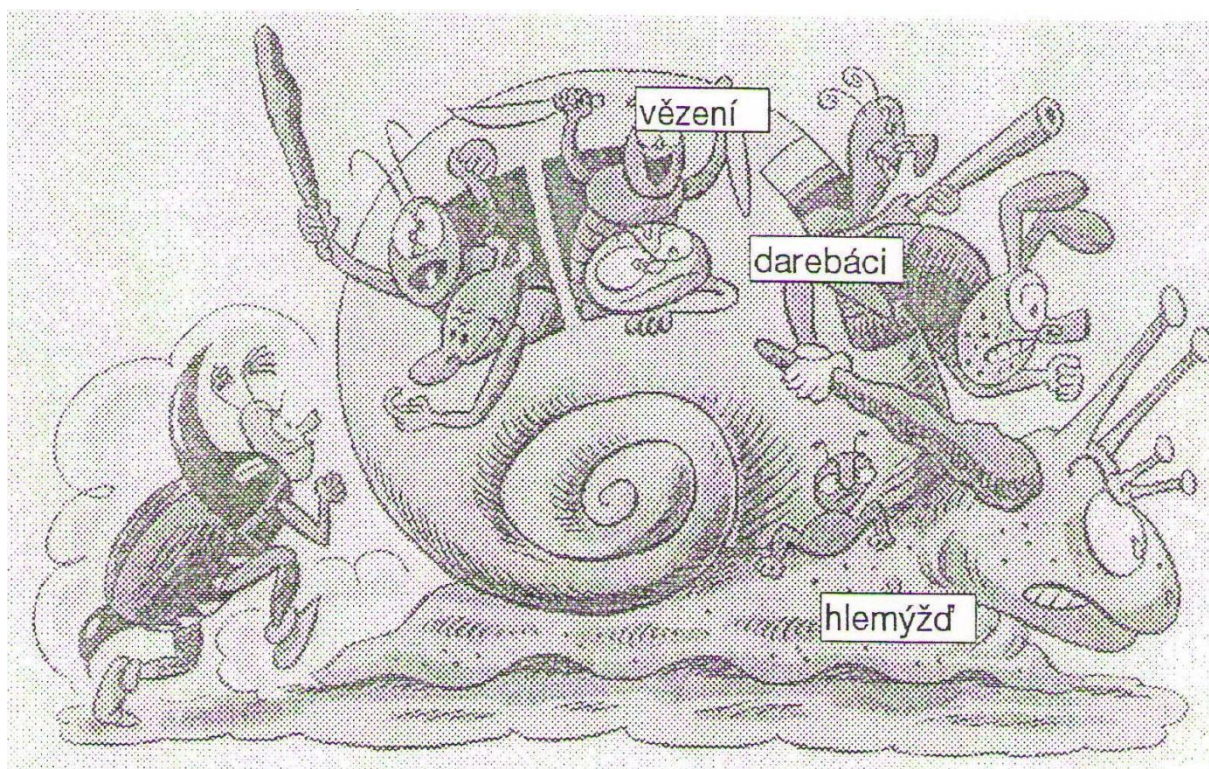
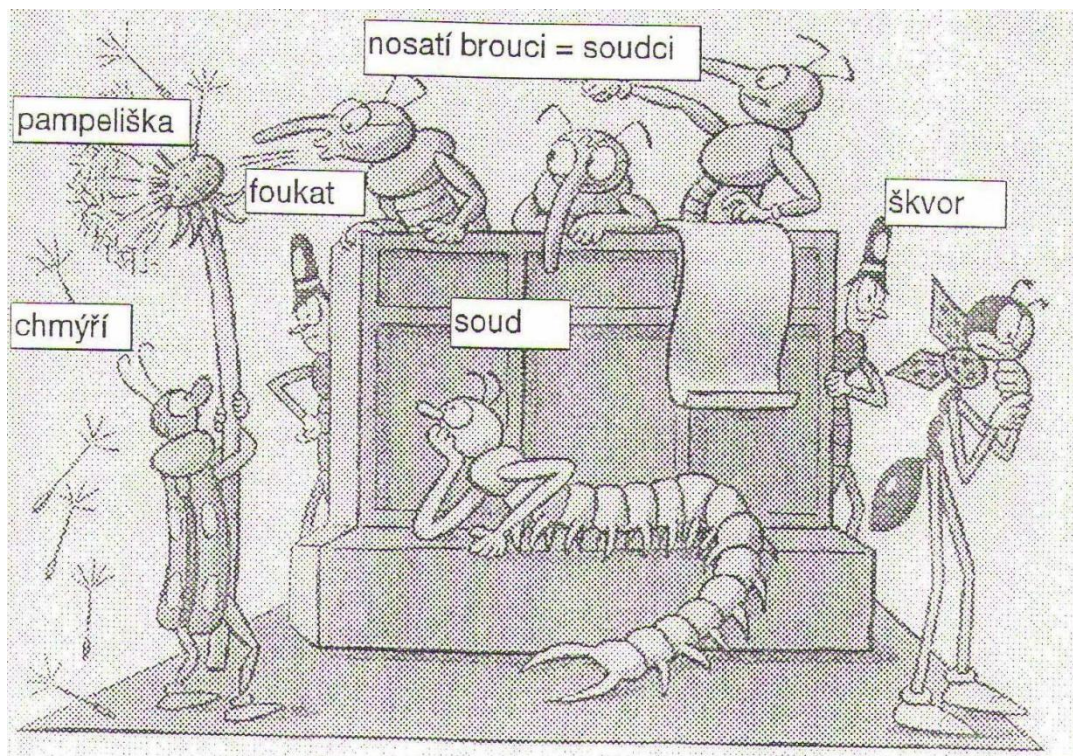


klid = ticho

jitrničky



Příloha č. 7: Ukázka obrázkové vysvětlivky, kde nelze obecně přenést význam (*soud*, *vězení*, *darebáci*) – upravený text Ferda Mravenec (s. 14, 16)



Dotazník

1. Jsem

- a) muž b) žena

2. Je mi

- a) 18 – 30 let
b) 31 – 45
c) 46 – 55
d) 56 a více

3. Vyučuji na škole pro sluchově postižené žáky

- a) 1-3 roky
b) 4-6 let
c) 7-10 let
d) 11let a více

4. Znakový jazyk

- a) neovládám
b) neovládám, využívám ve třídě neslyšícího asistenta nebo spolupracuji s tlumočnickem
c) ovládám, ale při výuce používám spíše znakovanou češtinu
d) ovládám na komunikační úrovni a ve výuce využívám

5. Při výuce upravené texty

- a) nevyužívám, protože mi nevyhovují – z důvodu.....
- b) nevyužívám z důvodu špatné dostupnosti - nevím, kde je lze získat
- c) nevyužívám, protože je nepotřebuji - z důvodu.....
- d) využívám, ale nejsem s jejich kvalitou spokojen/a – z důvodu.....
- e) využívám a jsem s nimi spokojená

6. Můžete prosím uvést, s jakými upravenými texty pracujete ve výuce? S kterými jste/nejste spokojen/a a proč.....

-spokojen/nespokojen...+důvod.....
-spokojen/nespokojen...+důvod.....
-spokojen/nespokojen...+důvod.....
-spokojen/nespokojen...+důvod.....
-spokojen/nespokojen...+důvod.....
-spokojen/nespokojen...+důvod.....

7. Uveďte prosím zdroj, odkud čerpáte upravené texty

- a) půjčuji si je od kolegů
- b) půjčuji si je z knihovny – z jaké.....
- c) využívám školní nabídku učebnic, čítanek a upravených knih
- d) upravuji si je sama
- e) odjinud – odkud....

8. Pracujete s oficiálními čítankami? Prosím uveďte s kterými /pokud ne, proč/

9. Pokud texty upravujete sám/sama, co nejčastěji v původním textu upravujete? (Pokud text neupravujete, odpověď proškrtněte)

10. Využíváte při výuce upravené texty převyprávěné do znakového jazyka, které jsou na našem trhu?

a) ano (prosím, uveďte proč)

b) ne (prosím, uveďte proč)

11. Jaký typ slovníčku u upravených textů podle vás nejvíce neslyšícím dětem vyhovuje?

a) slovní vysvětlení za textem

b) slovní vysvětlení vedle textu za postranní čárou, nebo dole na téže stránce

c) obrázkové vysvětlení za textem

d) obrázkové vysvětlení vedle textu za postranní čárou, nebo dole na téže stránce

e) vysvětlení ve znakovém jazyce

f) kombinace (uveďte).....

12. Využíváte při práci s textem překlad do znakového jazyka (na DVD, pomocí asistenta, tlumočnicka)?

a) ano

prosím popište přínos či negativa.....

b) ne

prosím vysvětlete proč.....

13. Které texty a proč podle vás neslyšící děti rády/nerady čtou?

14. Co podle Vašeho názoru nejvíce ovlivňuje výběr textu neslyšícím čtenářem?

a) hlavní téma knihy

b) hustota textu

c) množství ilustrací

d) délka textu

e) jiné, uveďte.....