čeština doma a ve světě

ROČNÍK VII

KATEDRA
ČESKÉHO
JAZYKA
FILOSOFICKÉ
FAKULTY
UNIVERZITY
KARLOVY

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

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

Redigují členové katedry českého jazyka FF UK:
Robert Adam (výkonný redaktor), Ivana Bozděchová,
Dagmar Čapková, Jiří Homoláč, Eva Hošnová, Hana Hrdličková,
Karel Kučera, Alena Macurová, Petr Mareš, Iva Nebeská, Jiří Rejzek, Lucie Římalová,
JASŇA ŠLÉDROVÁ (redaktorka čísla),
Jaroslav Švagr, Oldřich Uličný (vedoucí redaktor), Irena Vaňková

Grafické zpracování Peter Balhar

Adresa redakce:
Katedra českého jazyka FF UK, nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1
Telefon: 216 19 210

Příspěvky jsou zpracovávány v editoru T602

Vychází s podporou Českého literárního fondu

Zpracováno ve spolupráci s Institutem pro neslyšící v Berouně
a za finanční pomoci projektu MŠMT č. RF 97-126

ISSN 1210-9339

Cena výtisku je 30 Kč

Objednávky vyřizuje
ediční oddělení FF UK, nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1,
tel. 216 19 298
Objednávku lze rovněž zaslat faxem na zahraniční oddělení FF UK
(2481 2166)
nebo pomocí e-mailu (cesky.jazyk @ ff.cuni.cz)

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

ČEŠTINA DOMA A VE SVĚTĚ

TÉMA ČÍSLA:
Psychologie v lingvistice & lingvistika v psychologii

Prostý hovor, má-li dát smysl, právě tak jako filosofická diskuse nebo šíření slova Božího, hlásání života věčného i věčného zatracení vyžaduje jako základní podmínku existenci živého, zdravého, dospělého mozku u všech účastníků. Ještě nikomu se nepodařil hovor s mrtvým otcem nebo matkou jinak než ve snu, kdy snící hovoří sám se sebou, se svou myslí a vzpomínkami. Žádný spiritista nepodal sebemenší přijatelný důkaz o hovoru se záhrobím. Styk se záhrobím se zrodil v jeho mysli a živý, i když mírně popletený mozek byl k tomu zrodu právě tak nutný, jako k formulaci slov, jimiž se onen „hovor" vedl.

Jiří Krupička

Má rozpačité vystupování, je zbytečně razantní a chybí jí větší vstřícnost a anticipace působení vlastního chování na ostatní - těmito slovy hodnotí psycholog jednu z českých političek. Politický kolega se domnívá, že *jejím handicapem je především její slovní projev. Hlas má vysoko posazený, působí vřeštivě. Člověk má pocit, že je to hádavá, agresivní a nesnášenlivá osoba.* Jiný kolega sděluje: *nyní je sebejistější, přesvědčivější, lépe argumentuje.*

Slova J. Krupičky a výňatky z hodnocení známé osobnosti jsme použili jako ukázky typického prolnutí psychologických a lingvistických zájmů. První ukázka upozorňuje na vztah mezi myšlením a řečí, na bazální téma iniciující vztahy mezi oběma disciplínami. Tyto vztahy byly často dosti křehké a od doby Humboldtových studií o myšlení a řeči až po současnou podobu kognitivní psycholingvistiky musely čelit četným překážkám. Druhá ukázka vypovídá o významu komunikačních dovedností, které jsou velmi často měřítkem úspěšnosti osobnosti, které se podílejí na tvorbě našich sympatií či antipatií s mluvčím a které často, byť nevědomě, spojujeme s určitými vlastnostmi, schopnostmi, někdy i temperamentem a charakterem mluvčího.

Obě disciplíny, nad jejichž vztahy se zamýšlíme, prošly několika vývojovými etapami. Aby se psychologie stala samostatným vědním oborem, musela se nejprve vymanit ze své závislosti na filosofii, s níž ještě do poloviny devatenáctého století splývala. K tomu bylo zapotřebí, aby stanovila jasně předmět svého studia. Nejprve byla vymezována jako věda o vědomí a prožívání, což od počátků dvacátého století naráželo na výrazný odpor těch psychologů, pro něž bylo centrálním psychologickým pojmem chování. Současná psychologie ukázala, že spojování předmětu psychologie s vědomím, prožíváním či chováním směřuje k zachycení pouze jednoho z aspektů lidské psychiky. A tak psychologie postupně dospěla ke stanovení svého hlavního výzkumného úkolu, kterým se stává celistvý pohled na psychiku, jež v sobě zahrnuje jednotlivé psychické jevy. Psychické jevy jsou velmi rozmanité a na základě společných znaků je lze roztřídit do čtyř skupin.

SKUPINY PSYCHICKÝCH JEVŮ	PODSKUPINY PSYCHICKÝCH JEVŮ
* **psychické procesy**	kognitivní procesy (vnímání, představy, fantazie, řeč a myšlení)
	paměťové procesy
	motivační procesy
* **psychické stavy**	stavy pozornosti
	nálady
* **specifické získané dispozice**	vědomosti
	dovednosti, návyky
	zájmy
	postoje
* **psychické vlastnosti**	schopnosti
	rysy osobnosti
	temperament
	charakter

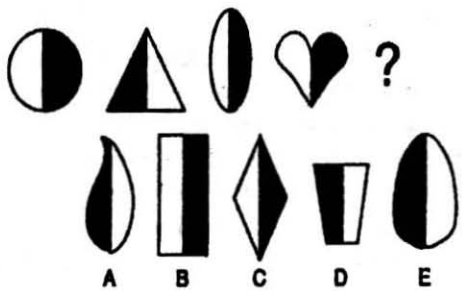
Laická veřejnost většinou spojuje psychologa s představou *člověka, který do nás vidí, který nás má okamžitě přečtené*. Věrným pomocníkem psychologa na cestě do našich duší jsou i různé psychologické testy. Do jejich výsledků vkládáme velké naděje, anebo naopak se jich děsíme. Ani jeden přístup není na místě. Žádný psychologický test nemůže rozkrýt naši osobnost, ale podává pouze dílčí zjištění. Práce erudovaného psychologa je značně komplikovaná a vyžaduje kvalifikované zacházení s různými metodami. Protože dnes se kolem nás různé testy přímo hemží a můžeme se testovat i sami, zařadili jsme i do našeho čísla několik úkolů, které by mohly vypovídat něco o vašich schopnostech. Výsledky najdete na konci časopisu. Nijak je však nepřeceňujte, jejich výpovědní hodnota je značně omezená!

Různá psychologická odvětví, která se v rámci psychologie vyčlenila, zaměřují pozornost na některé psychické jevy a při jejich studiu se obracejí i na jiné vědní disciplíny, s nimiž je pojí překrývající předmět studia. Různými vývojovými fázemi prošla i lingvistika. Významný mezník představovala strukturální jazykověda v čele s jejím zakladatelem F. de Saussurem. Ten vyšel z nutnosti jasného vymezení předmětu lingvistiky, kterým se stal jazyk jako systém znaků (langue), a z jeho oddělení od materiálu lingvistiky, kterým jsou konkrétní promluvy (parole) realizované jednotlivými mluvčími. Podle Saussura studium promluv poutá pozornost nelingvistických oborů, zejména psychologie, a přináší řadu hloupých myšlenek, předsudků a fikce. Saussure volá po „očištění" lingvistiky od psychologie. Jeho teorie byla po stránce metodologické velmi přínosná, avšak mechanické oddělování langue a parole se ukázalo být neudržitelným, stejně tak jako odvracení zájmu lingvistiky od konkrétní promluvy. Tak se jedním z témat současné lingvistiky stalo studium komunikačního procesu a toto studium, má-li být komplexní, se neobejde bez poznatků o psychice komunikantů, tedy o psychických jevech, kterými se zabývá psychologie.

V tomto tematickém čísle chceme upozornit na široké spektrum průniků psychologie a lingvistiky, ale hlavně chceme představit oba obory jako spřátelené, které období izolace a odkazování do vlastních mezí již (snad) zažehnaly.

jš

1. Který z pěti obrázků označených písmeny přijde na místo otazníku?



Barvy a emoce
(Leknutí bledé líčí slečně tvář...)

O tom, že na lidskou psychiku působí barvy - a dokonce i o tom, že barvy dokážou duši i tělo léčit -, se v poslední době píše dost a dost. Ale platí to i naopak: prožívané emoce, naladění a různé afekty se projevují často tak, že naše tvář „změní barvu". Nejčastěji *zbledneme* (jako výše uvedená slečna z Jungmannova slovníku) - nebo *zčervenáme* či *zrudneme*. Při silnějším podnětu se nám totiž krev buď vhrne do obličeje, anebo z něj naopak odchází. Jak potom vypadáme, resp. jak jsme to zvyklí vidět na základě našeho mateřského jazyka, o tom svědčí česká slovní zásoba a frazeologie.

„Šéf byl vzteky úplně zelenej," slyší malé dítě v rozhovoru dospělých. *„Zelenej, fakt zelenej?"* zeptá se s vytřeštěnýma očima (a s představou vodníka Česílka). *„Ale ne, to se jen tak říká..."* vysvětlují rodiče. Mnohé se totiž „jen tak říká", ani nevíme proč, a vzrušeno tím bývá většinou nanejvýš dítě.

Najdeme-li si heslo VZTEKATI SE třeba v Hallerově slovníku, objevíme tu „barevných" synonymních vyjádření celou řadu: *být rudý (červený, bledý, žlutý, zelený, modrý, fialový) vztekem*. Možná nás překvapí, že jsou tu zahrnuty prakticky všechny barvy spektra, i ty, jež si v souvislosti s lidským obličejem příliš nedokážeme představit. Nejčastěji se ovšem s agresivitou, hněvem a vztekem spojuje barva červená/rudá: říká se *zrudnout jako krocan, jako kohout*. Adjektivum *brunátný* (temně rudý) se dnes používá takřka výhradně v tomto kontextu.

V hněvu prý člověk *vidí rudě* - stačí si vzpomenout na červené plachty při býčích zápasech nebo na to, co udělá červená s kohoutem nebo krocanem. Červená

je zkrátka barvou životní energie, bojovnosti a síly (někdy až přílišné - a neúčelně vydávané). Barvou ohně, krve, a často „překrvenosti".

Pokud nás nějaká emoce dokáže naopak spolehlivě „odkrvit", pak je to určitě (dlouhodoběji sžírající) závist nebo nenávist - a také žárlivost, stavy v jazyce spojované s adjektivy *bledý, žlutý*, příp. *zelený*.

„Odkrvení" je příznačné také pro strach, úlek, vyděšení: kdy člověk náhle *zbledne jako stěna*, kdy je *bílý jako plátno, papír, křída*, kdy je *mrtvolně bledý, sinalý, popelavý*. Takovému člověku *hrůzou stydne v žilách krev* - a *krve by se v něm nedořezal*.

A ještě jednou červená - tentokrát jako výhradní barva pro vyjádření zahanbení, studu a (milostných) rozpaků. Vzpomeňme si: *Která panna je poctivá,/ ta se mládencům vyhýbá,/ a když se vyhnout nemůže,/ začervená se jak růže*. Dívka se v češtině červená a rudne nejen *jak růže*, ale také *jako pivoňka* či *karafiát, jako vlčí mák* - a též *jako by ji krví polil*. Chlapec naproti tomu ve starší literatuře občas *zrudne jako panenka*. V souvislosti s nesmělými mladíky se často zmiňují též *rudé uši* (o „studentovi s rudýma ušima" zpívala kdysi Hana Hegerová). Jak chlapci, tak dívky mohou *zrudnout až po kořínky vlasů*, studem či hanbou *se zapálit* nebo *zahořet* (nehledě na to, že obojímu pohlaví se v určitém věku *zapalují lýtka*). Ve starší umělecké literatuře se v těchto souvislostech užívalo slov označujících tmavé odstíny červené jako *šarlat, purpur, nach (tváře jí zaplály šarlatem)*.

Vpravdě básnicky prezentuje vnější projev takové emoce František Halas:

Hle to je ta jež svléká se docela
a není přece nahá úplně
stačí že se zarděla
a to je šat jenž vždycky zůstane

Tady by bylo hezké skončit. Ale - připomeňme ještě jednu Halasovu báseň, úplně jinou. Ne už „milostné rozpaky", nýbrž „stud": stud ohnivý, plný krve, plný touhy směřující k ideálu, zhrzený vlastní nedostatečností. Personifikovaná *báseň jménem Dolores* - která se uchází o jediný verš, v jehož moci je *strhnout slovem lavinu* - je *do krvava zapálená/ z darování/ almužny*.

Irena Vaňková

Komunikace v pubertě

Puberta je obdobím mnoha změn v oblasti somatické, psychické i sociální. Mění se způsob pubescentova uvažování, prožívání a v důsledku toho se mění i jeho chování. Hlavním úkolem dospívání je emancipace ze závislosti na autoritě, především rodičovské. Taková komplexní změna se projeví i diferenciací v oblasti komunikace. Pubescent komunikuje odlišným způsobem s vrstevníky, s nimiž se identifikuje, a s rodiči, vůči nimž se obyčejně vymezuje značně kriticky.

Dospívající je již schopen uvažovat hypoteticky, nezávisle na konkrétní situaci. Tato nová schopnost mu umožňuje přemýšlet o tom, jaký by tento svět mohl, resp. měl být. Zde je důvod jeho zvýšené kritičnosti a zároveň je to impuls k hledání lepších alternativ, než jsou ty současné. Schopnost uvažovat o mnoha různých, i když reálně neexistujících situacích, je jedním ze zdrojů nejistoty. Pubescent se s ní snaží nějak vyrovnat a najít takovou variantu, která by byla ta správná. S tím souvisí i jeho sklon polemizovat. Tato tendence vyplývá z potřeby procvičit si nové intelektové kompetence a prokázat, jak skvěle je nyní schopen uvažovat. Protože dovede přemýšlet o celé řadě možností, potřebuje je také uplatnit. Má pocit, že jeho argumenty jsou tak jasné, že je musí každý pochopit. Odlišný názor ve svém radikalismu chápe jako důsledek omezenosti komunikačního partnera. Rodiče tento způsob komunikace většinou neakceptují, protože je nekonečné omílání všech možných argumentů obtěžuje a připadá jim nesmyslné. Navíc se oni sami cítí být autoritou, která má právo určit, co je správné.

Vztahovačnost a nedůtklivost dospívajících je výrazem jejich nejistoty. Zranitelnost sebeúcty se v komunikačním procesu projeví přecitlivělostí na jakékoliv reakce jiných lidí, které bývají často, vesměs ne zcela adekvátně, interpretovány jako nepřátelské a dehonestující. Přitom komunikační partner vůbec nemusí mít takový úmysl. Jeho chování sice může být méně empatické, ale často stačí, aby dospělý neměl čas nebo nepovažoval problém za důležitý. Chování ostatních lidí poskytuje pubescentovi určitou zpětnou vazbu. Je to informace, která nemusí být vždycky pozitivní, naopak, často bývá kritická, a proto ještě více posiluje jeho

nejistotu. Ale má i pozitivní význam, protože působí korektivně. Ukazuje dospívajícímu, jaké jsou sociální bariéry jeho nové role.

Ve vztahu k dospělým odmítá pubescent podřízenou roli, resp. odmítá formálně danou nadřazenost rodičů (i učitelů). Dohadování s autoritou a demonstrace jejího odmítání je typickým znakem puberty. Pubescent ovšem neútočí na autoritu, aby ji zlikvidoval, ale aby sám dosáhl podobné pozice. Tím, že dokáže úspěšně oponovat dospělým a logicky argumentovat, získává potřebný pocit jistoty, že se jim dokáže vyrovnat. Diskuse s odpovídajícím partnerem je pro dospívajícího tréninkem vlastních schopností a možností prokázat svoje kvality. Podobná debata má stejný subjektivní smysl jako soupeření ve sportu nebo v čemkoliv jiném.

Komunikace pubescentů s dospělými je typická vzájemným neporozuměním a zvýšeným napětím, resp. i konflikty. Dospívající chce být akceptován jako rovnocenný partner, a jestliže má pocit, že tomu tak není, přestává být ochoten komunikovat nebo různým způsobem provokuje. Potřebu komunikace mají rodiče i dospívající. Avšak pro obě strany bývají v této době vzájemné rozhovory dost neuspokojivé, protože vedou k frustraci jejich očekávání. U dospívajících se projevuje sklon k neustálému argumentování, kverulování a neochota naslouchat dospělým, jejichž názory jsou a priori považovány za zastaralé. Pubescent odmítá všechny rady a doporučení rodičů, protože mu připadají hloupé a zbytečné. V určitém období může odmítat úplně všechno, jako by se bál, že by jej méně radikální postoj mohl vrátit zpět, do dětské role. Dospívající reagují často tak nedůtklivě a přecitlivěle, že další komunikaci zablokují. Jejich rozlady bývají pro dospělé občas dost nesrozumitelné. Ale i dospělí přispívají k obecnému zmatení svou netrpělivostí, znechucením a únavou, a tak často řeší komunikační problém autoritativní zkratkou, která k ničemu nevede. Komunikaci ruší i ulpívání obou partnerů na nepodstatných detailech, pro něž se často nedostanou k významnějším tématům.

V průběhu tohoto období rodiče postupně ztrácejí ve vztahu k vlastním dětem privilegované a nadřazené postavení samozřejmé autority. Mnozí rodiče prožívají tuto změnu s pocity ukřivděnosti. Někteří rodiče nedovedou chování svých dospívajících dětí správně interpretovat. I oni bývají v této době přecitlivělí, a proto hledají v chování pubescentů různé negativní signály, např. citovou lhostejnost, nevděk a nezájem. Rodiče mohou mít pocit, že je dospívající ignoruje, ale často naopak oni nevnímají, co jim jejich dítě sděluje. Obě generace mají v tomto období především potřebu sdělovat svoje názory a mnohem méně jsou ochotni naslouchat. Dospívající se domnívá, že to nemá smysl. Myslí si, že předem ví všechno, co mu rodiče chtějí sdělit, protože to slyšel už mnohokrát, a je přesvědčen,

že jeho argumenty stejně nikdo neposlouchá. Rodiče mají především potřebu svému dítěti všechno pěkně a hlavně opakovaně vysvětlit. Neuvědomují si, že to není k ničemu, pokud nebudou mít pozorného posluchače. A samozřejmě pokud se oni sami nebudou snažit rozumět jemu. Postoj rodičů k dospívajícím dětem je ovlivněn potřebou řídit jejich chování a zároveň je ochraňovat. Tato tendence ovlivňuje komunikační stereotypy, které rodiče dospívajících rigidně používají i v době, kdy by je bylo třeba přizpůsobit vývojově podmíněným změnám.

Komunikace v rámci vrstevnické skupiny je typická důrazem na odlišnost danou generační příslušností. Je zde zřejmá tendence užívat určité slovní obraty a takové výrazy, jaké by dospělí nepoužili, charakteristická bývá i záliba v určitém způsobu oslovení, ve šroubovanosti a teatrálnosti, která má na mluvčího upoutat pozornost a potvrdit jeho originalitu. Komunikační vzorce, stejně tak jako např. oblečení, jsou součástí skupinové identity. Pubescenti rádi užívají hrubší a slangové výrazy, jsou hluční, zejména pokud jsou ve skupině. Tyto projevy lze chápat jako výraz pubertálního egocentrismu, preferenčního soustředění na svou vrstevnickou skupinu. Ostatní lidé jim za těchto okolností připadají nevýznamní. Vzájemná sdělení pubescentů bývají zkratkovitá, takže jim dospělí ani příliš nerozumějí. Komunikační zkratky tu ovšem nejsou proto, aby sdělovaly nějaký obsah, ale aby potvrzovaly vzájemný vztah a podporu. Uspokojení z toho, že jejich mluva působí šokujícím dojmem, vyplývá z obecné tendence emancipovat se ze závislosti na dospělých. V krajních případech může mít až charakter negativismu. Důležitá je i potřeba demonstrovat svou odlišnost a samostatnost navenek.

Pubertálně typické bývají i nekonečné telefonní rozhovory. Mají svůj smysl opět spíše v potvrzení existujícího vztahu než v potřebě vrstevníkovi něco aktuálního a konkrétního povědět. Tato potřeba je sice neodkladná, ale obsah sdělení je jiný, než bývá běžné. Rodiče takovou komunikační aktivitu považují za nesmyslné mrhání časem i penězi a snaží se ji všemožně překazit či alespoň zredukovat. O to více se pak ukřivděný pubescent dovolává opory u vrstevníka. Takovým způsobem se chovají především dívky, chlapci bývají i v tomto věku věcnější.

Komunikační nápadnosti pubertálního věku mají jen dočasné trvání, postupně dochází ke stabilizaci. Tyto projevy lze chápat jako jeden z mnoha signálů psychické proměny dospívajícího jedince, s níž souvisí i transformace jeho sociálního chování.

Marie Vágnerová

O psychoterapeutických rozhovorech

O psychoterapii, interdisciplinárním oboru vycházejícím z psychologie, máme psycholingvistických pojednání jako šafránu.

Psychoterapeut pojímá pacienta jako člověka, který prožívá úzkost z ohrožení dosavadních jistot, z omezení nebo ztráty smyslu svého života. V psychoterapii lékař dosahuje změn v chování pacienta bezvýhradnou a vstřícnou akceptací, vlastním maximálně empatickým a autentickým chováním (tzn. v komunikaci je vždy sám sebou, resp. neprojevuje něco, co je s jeho chováním v rozporu; opakem autenticity je hraní role a předstírání něčeho, co není, srov. úsloví *nehrajte to na mne, je to komediant, odlož tu masku* apod.). Z těchto principů vyrůstá psychoterapie zvaná dialogická a vztahová, eventuálně psychoterapie rozhovorem (lingvoterapie). Základním kódem léčby je specifický, zcela nemanipulativní rozhovor terapeuta s pacientem, při terapii skupinové s několika pacienty.

Psychoterapie rozhovorem bývá účinná, přizpůsobuje-li ji terapeut jedinečným okolnostem konkrétní situace pacienta, jemuž touto cestou pomáhá. Ligvisticky řečeno, do popředí se dostává pragmatická rovina sémantiky: vztah jazykových znaků a jejich uživatelů (řecký výraz *therapeuó* znamená „sloužit", výraz *therapeón* původně označoval „služebníka a průvodce bohů").

V dialogické a vztahové psychoterapii založené na přístupu transpersonálním - komunikačním má terapeut k dispozici především specifické, autentické vyjadřování pacienta. Průběh i tematický vývoj rozhovoru jsou zcela pravidelné (to z rozhovorů s jinými lékaři, natož z každodenní komunikace neznáme).

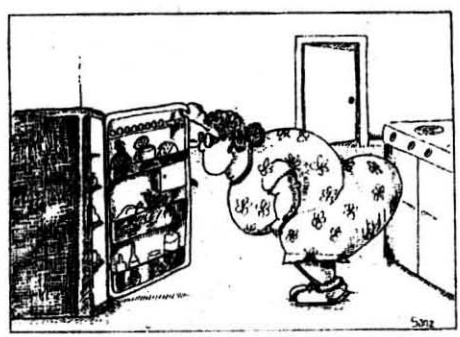
Základní význam pro formování osobnosti, životního stylu (tj. také řečového i neřečového chování) mají vztahy k ostatním lidem, pro osobní rozvoj a duševní zdraví je zejména významné bezvýhradné přijetí bližními. Vede k pocitu bezpečí, k vědomí vlastní hodnoty, tedy i k důvěře ve svět. Osobnost člověka, tzn. jeho vlastnosti a způsoby vztahování, projevující se v jednání a chování, jsou interakční povahy, protože se vytvářejí především v sociálních vztazích.

Proces duševního života prodělává během života změny. Člověk vnímá a (mentálně i verbálně) posuzuje vnitřní i vnější realitu na základě sebepojetí (toho, jak vnímá, hodnotí a prožívá sebe). V příznivém případě do sebepojetí zařadit určitou zkušenost může (např. vyjádří-li se o něm druhý člověk pochvalně), v nepříznivém ji přímo a nezkresleně do sebepojetí zařadit nemůže. Tehdy se uplatňují psychické obranné mechanismy: člověk zkušenost buď popře (nevěnuje

jí pozornost - odmítne ji, vytěsní ji), nebo ji „upraví" tak, aby byla se sebepojetím shodná; tehdy mluvíme o zkreslené symbolizaci (racionalizaci). Racionalizace bývají u inteligentních lidí někdy velmi dovedně vymyšlené a verbálně komplikované.

Když člověk zkušenost nezařadí do sebepojetí ani se s ní neumí vyrovnat, vzniká psychický rozpor - neshoda; ta vede k napětí, poté k úzkosti, někdy k nemoci. Neurózy vycházejí z nevyřešených neshod.

Na rozporech (neshodách) se mohou podílet jak dispozice (např. k depresi), tak reakce na závažné životní situace; sociálně komunikační podíl osobnostního rozporu bývá vztahové povahy: vzniká během života působením a manipulací druhých lidí; je určován výchovou, ale především verbální komunikací - schopnostmi, dovednostmi, záměry (často zastíracími) apod; proto je psychologicky i lingvisticky dobře analyzovatelný. Konkrétní realizaci dialogu terapeuta s pacientem významně ovlivnila Buberova filosofie setkání jako mezilidského vztahu. Život se (podle Buberovy filosofie) odvíjí zásadně ve vztazích - osobních nebo neosobních - a setkání se odehrává vždy „zde a nyní", je bezprostřední, neúčelové a nemanipulativní.



Záchvaty úzkosti řešila Františka vždy bez odkladu.

Proměnné psychoterapeutického procesu vztahující se k pacientovi

V psychoterapeutickém setkání pacient verbálně odhaluje důležité prožitky a zkušenosti týkající se obvykle dřívějších zkušeností (*Měl jsem z toho špatné svědomí a pořád jsem na to musel myslet*), aktuálního prožívání (*Když s vámi o tom mluvím, cítím se celý nesvůj*), nebo událostí předpokládaných (*Bojím se, že to nikdy nebude lepší a že pořád budu nešťastný*). Významný je zejména přímo formulovaný nebo skrytý smysl výpovědí vztahujících se jak k sebepojetí (*Jsem ke všem strašně důvěřivý a to je moje chyba*), tak ke vztahům s druhými lidmi (*Se sestrou se nesnášíme a nechceme se ani vidět*).

Pro výzkuné účely psychologické se využívá přepsaných magnetofonových záznamů, videonahrávek psychoterapeutických rozhovorů a pomocí posuzovacích škál odborníci (psychologové, nikoli psycholingvisté) hodnotí a zaznamenávají, jak **otevřeně** se pacient vyjadřuje. Z pětistupňové škály uvádím tři stupně :

1. stupeň: člověk o sobě nic nesděluje, o všem mluví tak, jako by s ním nic nesouviselo, do svého nitra nahlédnout nedává: *Dneska vychází hodně pěkných knížek, ale jsou drahé.*

3. stupeň: o sobě a o svých vztazích sice mluví, ale sdělované pro něho není osobně nikterak důležité: *To víte, taky se někdy v práci pohádáme, ale kdo by se občas nepohádal, že? Kdo si dovoluje, taky ho to jednou přejde.*

5. stupeň: mluví o vlastních prožitcích a vztazích, sdělované prožívá jako osobně významné: *Ten můj nešťastný pocit méněcennosti, to je strašné, cítím, že vážně za nic nestojím, a teď si to už i myslím!*

Pacient postupně odhaluje a **objasňuje** skryté významy svých promluv formulacemi aktuálních pocitů: najde-li osobně relevantní význam, prožívá úlevu, neboť porozuměl souvislostem, které vedly k neuróze (psychóze). Psychoterapeuti zachycují v pěti stupních kvantitativní a kvalitativní úroveň proměnné zvané objasňování. Opět uvádím tři stupně:

1. stupeň: pacient o svém prožívání a chování nemluví, sdělení se týkají jen skutečností, s nimiž nemá společného vůbec nic: *Venku něco staví, asi stejný dům, jako jsou tyhle ostatní.*

3. stupeň: o svém chování mluví, jen krátce zmíní prožitky, ke kterým má vztah: *Byla jsem v neděli s rodiči na výletě: jeli jsme lanovkou a moc se mi to líbilo.*

5. stupeň: vlastní prožitky zevrubně formuluje, nahlíží je v nových souvislostech, objevuje vnitřní rozpory, ptá se po původu postojů apod.: *Vím sice, že se nemusím ve škole bát, ale stejně tam chodím nerad a mám z ní strach. Tak strašně nerad chodím do školy proto, že mi tam dřív vždycky nadávali.*

Řečovými akty „otevírání" a „objasňování" hledá pacient vysvětlení toho, co pro sebe považuje za důležité (to právě bývá v psychoterapii problém). Pacient odkrývá i skryté významy psychické, týkající se prožívání: existují techniky, jimiž si nevědomé významy uvědomí, resp. stanou se pro něho jasnější, a tím se uskutečňuje změna jeho prožívání a hodnocení.

Komunikační kategorie srozumitelnosti a porozumění (rozumění porozumu) hrají významnou roli v salutogenezi (zabývá se zkoumáním podmínek pevného zdraví vzdor nepříznivým vlivům prostředí). Nejdůležitější je porozumění vlastnímu

sebepojetí: člověk má bohatší vztahový systém, než si myslí a než vyplývá z toho, co říká. Sdělované obsahy nemusí být vždy identické s tím, co mluvčí vskutku míní (rozdíly si přitom nemusí uvědomovat); dost často rozdíl mezi řečeným a míněným souvisí s neshodami (viz výše), které bývají „zdrojem" jeho osobnostního trápení: právě proto je důležité, aby při terapii implicitní významy odkrýval, tzn. formuloval.

Proměnné vztahující se k terapeutovi

Psychoterapeuta poutá k pacientovi vztah empatie (porozumění vcítěním), autenticity (ryzosti a věrohodnosti) a akceptace; akceptace znamená bezvýhradné přijetí pacienta jako bytosti, která zasluhuje úctu a respekt a která potřebuje pomoc. Tento postoj se projevuje zejména v neverbálním chování terapeuta - v trpělivém naslouchání, v gestech i mimice apod.; zároveň terapeut formuluje zcela otevřeně, nepředstírá, ale jako mluvčí-superior nedopustí, aby dialog přerostl do verbálního konfliktu.

Během dialogu terapeut klade účastné a zájem vyjadřující otázky. Klade je občas, aby interakce nesklouzla do „výslechové polohy" (pacient zvědavost terapeuta cítit nesmí):

T: *Můžete mi říct, jak se cítíte? Jak na vás náš rozhovor působí?*

T: *Víte, nechci se vás dotknout, ale přemýšlel jste někdy o tom, co to dělá s vaší manželkou?*

T: *Já vím, chápu, že vás to bolí. Zdá se vám, že vám ubližuje...*

Konkrétní pacientova sdělení a jeho mimojazykový zkušenostní kontext představují „materiál" k nalezení osobního smyslu řečeného (k subjektivní interpretaci). Vysoký stupeň projevované empatie dává terapeut slovně najevo konkrétními taktikami, jako je např.:

- aktivní naslouchání (základ empatického chování) - empatická poznámka (vyjadřuje aktuální pocit, stimuluje k dalšímu rozhovoru, nikdy nemá charakter hodnocení), např.: *To máte radost; to vás trápí; kdyby tak nebylo těch starostí, že.*
- zrcadlení: terapeut opakuje část pacientova sdělení, vybírá jevy důležité a hodné další tematizace; nejde o mechanické opakování: vyzývá pacienta k otevřenému pokračování dialogu; výraz *zatím* výpověď „změkčuje", poukazuje na dočasnost negativních prožitků, o kterých pacient mluví, např.:

P: *Co jsem se přestěhovala, tak to všechno začalo. Na tu změnu si nemůžu zvyknout, ten rámus, noví lidé.*

T: *Říkáte, že si nemůžete zvyknout, že jste to neměla dělat.*

P: *Ano, jde o to zvyknout si... Prostě v bytě nejsem doma, asi jsem s tou výměnou neměla souhlasit.*

T: *Hm, v novém bytě se zatím necítíte jako doma.*

- parafrázování: terapeut jinými slovy, ale srozumitelně opakuje důležité části sdělení, např.:

T: *Po roztržce s otcem jste svému chlapci nabídla, aby se k vám přistěhoval.*

P: *On to nechtěl a to mě naštvalo, kdyby mě měl rád, tak by to udělal.*

T: *Mrzí vás, že Mirek vaši nabídku nepřijal. Říkáte si, zda vás má opravdu rád.*

- reflexe, nejdůležitější komunikační jednotka; nejvíc přispívá k sebepoznání, k nalezení a překonání vnitřních neshod. Reflexe plní nejčastěji komunikační funkci nabídky, mírné rady, nikdy konstatování či tvrzení. V odpovědích terapeut akcentuje zejména obsah a emoce pacientova vyjádření, smysl výpovědi bývá (pokud vůbec) jen naznačen:

P: *Vůbec nevím, co se to se mnou děje. Prostě to nemůžu pochopit. Těším se domů, a když jsem doma, všechno na mě padá. Přijde neklid, zase mě to žene ven.*

T: *Trochu vás to překvapuje. Je to pro vás záhada - těšíte se domů a doma pak přijde napětí, neklid a musíte z domova zase pryč, mezi lidi.*

P: *Jo, přesně tak, a když přijdu mezi známé, víte, scházíme se, je to takové prázdné, takové tlachání a řeči o ničem, každý se chlubí, tak se začnu nudit, štve mě to.*

T: *Máte pocit, že si s těmi lidmi přestáváte rozumět, mohu se mýlit, ale mám dojem, že už si s nimi nemáte co říct, že už jste jinde.*

Dialogy mezi terapeutem a pacientem při psychoterapii mají zcela odlišný charakter, než jsou ty z oblasti každodenní komunikace, které v lingvistice obvykle popisujeme. Psychoterapeuti s lingvistickými termíny nepracují, neliší např. význam a smysl, neužívají termíny z pragmatické roviny sémiotiky, jako jsou mluvní akty, přímé a nepřímé způsoby jejich vyjadřování, komunikační funkce apod., a asi ani k rozhovorům z hlediska komunikačních funkcí nepřistupují; možná je to na škodu věci. Možná by psychoterapeuti ocenili iniciativu lingvistů, kteří by explicitně uvedli možnosti využití lingvistických poznatků v psychoterapeutických rozhovorech.

Milena Švehlová

2. Doplňte chybějící číslo.

10	5	6
16	13	4
?	3	3

A co když jsou to dvojčata ?

Obecně se soudí, že rozdíly mezi vícečetnými dětmi nejsou dány geneticky, ale vyplývají z rozdílných podmínek, za kterých vývoj po porodu probíhá. Jsou tedy dány prostředím, ve kterém se vícerčata pohybují, a okolím, v němž vyrůstají. Komunikace s dětmi-dvojčaty probíhá jako s dvojicí - ne jako se samostatným jedincem -, a to až v 90% komunikačních situací. Není těžké odhadnout, že právě tento fakt bude hrát v životě dvojčat velmi vážnou roli. Dvojčata, zejména jednovaječná, mají totiž velké problémy s tzv. separací a identifikací, tj. s uvědomováním si sebe sama jako jedinečné bytosti. Ať už si jejich okolí tento fakt uvědomuje, či nikoli, dochází u dvojčat na dlouhou dobu (z jejich hlediska) ke stavu, kdy dvě osobnosti jsou de facto vnímány jako osobnost jedna. Tím dochází k částečnému potlačení rozvoje samostatného myšlení a jednání.

Důležitou roli zde hraje i to, že dvojčata spolu tráví všechen čas. Mají stejné zkušenosti, spolu procházejí většinou životních situací a i při hře si vystačí sama. Nejen že jsou spolu přes den, ale jejich velmi těsná vazba se prohlubuje i v noci. Zatímco ostatní děti a sourozenci mají vzhledem k věkovému rozdílu jiný časový harmonogram, rozdílně se probouzejí, rozdílně chodí spát, své povinnosti plní v jinou denní dobu a volný čas tráví většinou s kamarády své věkové kategorie, u dvojčat je tomu jinak. Jejich vzájemná citová vazba je velmi silná, zvláště pak u dvojčat jednovaječných, a s postupujícím věkem se ještě násobí.

Ani v dospělosti tyto vztahy neztrácejí na síle. Přestože žijí svůj relativně samostatný život, mají své vlastní rodiny, popř. rozdílné zaměstnání, nejsou tito lidé schopni se své vzájemné citové vázanosti zbavit. Mají v podstatě jakýsi svůj mikrosvět, ve kterém jeden je součástí druhého a zase naopak. Mnohem častěji než ostatní sourozenci se navštěvují a volný čas svůj i své rodiny se snaží trávit co nejvíce spolu. A výjimkou není ani to, že si dvojčata vyberou stejné povolání, nastoupí do stejného zaměstnání a jako své partnery volí sourozence nebo také dvojčata.

Jaký vliv má silné a neustálé spojení dvojčat na vývoj jejich komunikačních dovedností a řeči? Dvojčata se od nejútlejšího mládí učí komunikovat převážně a výhradně spolu. Společnost dospělých nebo sourozenců pro ně není nutná. To

způsobuje, že jejich schopnost plynně a plnohodnotně se verbálně vyjadřovat je dost omezená, opožděná a na nižší úrovni ve srovnání s jinými, nevícečetnými dětmi, resp. sourozenci. Dvojčata si však rozumějí i neverbálně v pouhých náznacích. Větnou stavbu, slovník i intonaci si vytvářejí vlastně pouze pro svou vlastní komunikaci. Členové rodiny se jim přizpůsobují, specifické řeči dvojčat nakonec porozumějí také, a tak dvojčata nic nestimuluje k přizpůsobení se či ustoupení od své specifické komunikace ke komunikaci obvyklé. Výslovnost u dětí-dvojčat bývá ve většině případů defektní (podle odhadů odborníků jde o 75-85% z celkového počtu narozených dvojčat) a vyžaduje logopedickou nápravu a cvičení. Tato náprava však probíhá pomaleji než u ostatních dětí s vadou řeči, neboť dvojčata se při své běžné komunikaci v defektech neustále utvrzují a nemají snahu se je odnaučit, neboť sama mezi sebou si stále rozumějí dobře.

Stálá zpětná vazba při vzájemném slyšení vede i k tomu, že intonace a melodie řeči dvojčat, jakož i mimika, gestikulace a slovní zásoba, jsou si velmi podobné, s postupem věku téměř nerozlišitelné; dvojčata jsou si tedy podobná nejen vzhledově, ale i řečí. Teprve škola a větší kolektiv působí na jejich zažité řečové vyjadřování natolik silně a důrazně, že lze hovořit o jistém přizpůsobení se nebo otevření jiným, novým komunikačním návykům.

Řečové projevy dvojčat vykazují některé velmi specifické rysy mluvené komunikace. Užití konkrétního jazykového prostředku bývá často motivováno neuvědomovanou vzájemnou vázaností a soudržností dvojčat.

V následujících ukázkách je zaznamenána komunikace dvojčat ve věku sedmi let. Jde o dva chlapce, Martina a Davida, narozené a žijící v Brně. Iva je jejich starší sestra. Vybrali jsme ukázky, které zachycují charakteristické rysy vyjadřování dvojčat.

* Neužívají zájmene 1. os. singuláru a pojmenovávají sebe křestním jménem. Tento rys je běžný u mladších dětí, zhruba kolem 4. roku, pro dvojčata (i ostatní vícerčata) je však charakteristický a odeznívá ve srovnání s ostatními dětmi až o 3-4 roky později, např.:

Martinek to ještě nemá /sám o sobě/
David teď nehraje /sám o sobě/

Patří sem zčásti i oslovování jiného účastníka komunikace nominativem křestního jména, např.:

Martin hrááj ...No tak David, nech to byt

* Dvojčata zaměňují komunikačního partnera, a to v rámci promluvy jednoho mluvčího, např.:

Hele, babi, už to mám /obrací se na sestru/

Mužu to, hele mužu to, mami, Pavlo takle

* Velmi příznačné je pro dvojčata neuvědomování si vlastní identity, jež se projevuje např.:

** záměnou čísel a osob v jedné promluvě jednoho mluvčího:
Né já to tady nech!
Já máš úkol, tagže mi to dej
Hrejte, dyť není já sem David

** používáním plurálu ve významu singuláru:
Nám tady vádí tá zelená táška. /ze situace je jasné, že vadí pouze mluvčímu/
Iva: *Ale nehraj Davide.*
David: *No jo, my na tebe počkáme* /namísto já/

* Některé jazykové nedostatky souvisí spíše s opožděným vývojem dvojčat:

** nekorektní užívání morfologických prostředků:
ňáká meno /nějaké jméno/
na tom hradi jag zhaslo fšechno /na hradě/
David: *tak kolikátky?* - Martin: *Dvě* /namísto dvojky/ *...já sem si zapomněl podivat* /já jsem se/

** časté pozměnění významu nebo podoby slovesa ve slovních spojeních:
násobuje se sedum /násobí/
co s tim děláme /ve smyslu uděláme/
no tak už zahraj /hraj/
rači to budu příště nehrát /nebudu hrát/
jakou začím /začneme/

* Dalším velmi specifickým a ojedinělým principem uspořádání komunikace dvojčat je vyjadřování spolupráce v rámci výstavby dialogického textu. To se projevuje přecházením dialogu dvou mluvčích v plynulý nepřerušený monolog jakoby jednoho mluvčího „s dvěma hlasy". Dvojčata v rámci dialogu navazují své repliky bez zjevných vnějších verbálních signálů nebo pauz typických pro běžný dialog.

Martin: *A potom ten Herkules -*
David: *- a vyskočili tag vysoko a stáhl ju dolů -*
Martin: *- a potom ta Héra toho Herkula -*
David: *- vynesla takovou rychlosti do oblak a potom ho pustila -*
Martin + David: *- na zém. A nezabil se.*
David: *A nezabil se. Née. On měl - nevim - asi byl nesmrtelný -*
Martin: *- a vidělás -*
David: *- é ten díl é Herkules a ohnivý kruh? -*

Martin: - *to byl teko ten poslední* -
David: - *e.e.e to bylo jag zme ti vyprávěli, jak ten hodil to - to zme ti teka říkali...*

* Velmi specifickým a charakteristickým prostředkem komunikace mezi dvojčaty je redukce replik založená na jejich zmíněné vzájemné velmi silné mentální vazbě. Případní posluchači jejich vzájemné komunikaci pak prostě nerozumí.

David: *Tik, to je jako-*
Iva: *Když někdo dělá okem-*
David: - *nebo šťukavka.*
Iva: *Co?*
Martin: *Jasně.*
David: *Ťuky ťuk*
Iva: *Co to meleš?*
Martin: *To si tak můžeš nalepit.*
David: *A k čemu je ten volný pásek?*
Martin: *Hmmn.*
David: *K ránu.*
Martin: *No to sem zrovna myslel.*

Uvedené ukázky autentické komunikace sedmiletých dvojčat měly upozornit na některé rysy této svébytné oblasti dětské řeči. Snad zaujmou hlavně ty, kteří mohou každodenně komunikační dovednosti dvojčat ovlivňovat z těsné blízkosti. Doufáme také, že komunikace dvojčat upoutá větší pozornost psychologů i lingvistů.

Pavla Gavlasová

„Psycholingvistické hádanky" v didaktike počiatočného čítania

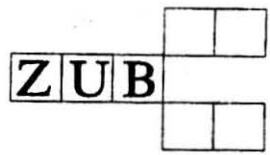
S označením „psycholingvistické hádanky" sa mohol čitateľ stretnúť v rozličných súvislostiach. Editori pomerne známej monografie z psychológie čítania L. Rieben a Ch. A. Perfetti použili toto spojenie skôr v pejoratívnom význame, v kontexte s kritikou globálnych metód a prístupov k čítaniu. Psycholingvistickými hádankami (resp. „psycho-linguistic guessing game") označujú postupy, ktoré v iniciálnom štádiu čítania vychádzajú z rozsiahlejších rečových jednotiek a významových celkov jazyka (či už slov, viet alebo dokonca ešte komplexnejších významových kontextov), pričom predpokladajú, že k pochopeniu a zvládnutiu abecedného kódu dochádza u dieťaťa postupne, spočiatku intuitívne, neskôr vlastným aktívnym objavovaním pravidiel ortografie v procese zmysluplného narábania s jazykom. Kritici globálnych prístupov spochybňujú možnosť takéhoto implicitného učenia sa abecedného kódu, odmietajú cestu postupného dedukovania pravidiel či približného odhadovania významu. Naopak, namiesto podobných zábaviek odporúčajú priamy explicitný nácvik kódu utváraním a upevňovaním spojení medzi grafémou a fonémou, systematickým precvičovaním operácií analýzy a syntézy, až po dôsledné dekódovanie významu.

V našej jazykovej kultúre, kde sa čítanie týmto spôsobom vyučuje od konca minulého storočia, sa podobné spory viac-menej nevedú, resp. úplne skončili v 50. rokoch, kedy bolo oficiálne zrušené používanie globálnej metódy čítania. (Tí skôr narodení si možno pamätajú, že k nám ju koncom 20. rokov priniesol významný český psychológ prof. Václav Příhoda po svojom pobyte v USA.) V západných krajinách, presnejšie v anglofónnych a frankofónnych oblastiach s prevládajúcimi globálnymi prístupmi k čítaniu sa tieto polemiky opäť oživili najmä v súvislosti s výsledkami výskumov bazálnych procesov v čítaní. Pribúdajúce poznatky o úlohe fonologických schopností a ich rozhodujúcom význame v osvojovaní písanej reči podnietili spomínanú kritiku globálnych prístupov („whole-word" či „look-and-say" a pod.) a súčasne rozvírili hladinu o význame fonematickej analýzy v počiatočnom čítaní a nevyhnutnosti jej dôsledného a systematického nácviku.

Na nedávnom 16. svetovom kongrese International Reading Association v Prahe v r. 1996 odznela zaujímavá prednáška prof. Kennetha S. Goodmana (USA). V konfrontácii protichodných pohľadov na proces čítania prezentoval svoj sociolingvistický (alebo skôr socio-konštruktivistický) model, ktorý čítanie vymedzuje v termínoch centrálneho postavenia významu aktívne konštruovaného čitateľom

v procese interpretácie textu, v transakcii s autorom. Čítanie chápe predovšetkým ako sociálny a psycholingvistický proces, keďže je v rozhodujúcej miere určovaný sociálnou skúsenosťou, vedomosťami a systémom hodnôt, v jeho bezprostrednej väzbe a neoddeliteľnosti od jazyka a myslenia. V súvislosti s mnohoznačnosťou a subjektívnosťou ako podstatnými atribútmi významu sa psycholingvistické hádanie opäť ocitá na scéne, tentoraz v podstatne priaznivejšom svetle. V kontexte naznačených teoretických prístupov predstavuje totiž príležitosť pre aktívne skúmanie, odhaľovanie a konštruovanie významov jazyka, vrátane objavovania jeho foriem. Umožňuje pohrávať sa s jazykom v jeho formálnej metalingvistickej rovine bez toho, aby to postrádalo prirodzenosť a zmysluplnosť. Prostredníctvom psycholingvistických hádaniek sa čítanie stáva hrou, ktorá má v detskom učení jedinečný a nezastupiteľný význam.

ár
or



Rébusová čítanka

Načrtnutú úvodnú diskusiu môže čitateľ interpretovať ako snahu o oživenie globálnej metódy čítania a priznávam, že takýto zámer by som jednoznačne podporila. Súčasne som si však týmto rozsiahlejším vstupom dovolila uviesť informáciu o inej metóde, skromnejšie povedané metodickej pomôcke. Pôvodne išlo o program nácviku fonologických schopností, určený pre deti s problémami v čítaní a dyslektikov, u ktorých sa predpokladá, že príčinou ťažkostí v čítaní sú problémy na úrovni sluchovej analýzy hovorenej reči (tzv. akusticko-lingvistický, alebo dysfonetický typ dyslexie). Skúsenosti, ktoré sme v priebehu overovania programu získali, nás podnietili k uvažovaniu o jeho širšom využití. Program je založený na využití rébusového princípu, ako názornej stratégie postupného uvedomovania a objavovania fonologickej štruktúry slov, opierajúcej sa o ich zmysluplné časti, resp. náhodné významové sekvencie hlások. Tieto sa potom nahrádzajú konkrétnymi obrázkami, ktoré sa postupne kombinujú s pribúdajúcimi písmenami abecedy. Podobné rébusy sú napokon bežnou súčasťou rozličných

detských časopisov, či učebníc čítania (pozri príloha). V Rébusovej čítanke sa však s rébusom systematicky pracuje. Predpokladá sa, že nácvik sluchovej analýzy a syntézy podporený názornosťou a významovosťou je najmä v počiatočnom čítaní primeranejší v porovnaní s hláskovou analýzou; že k pochopeniu abstraktných operácií na úrovni foném sa dieťa dopracuje za pomoci rébusu podstatne ľahším a prirodzenejším spôsobom. Podobne tomu bolo napokon aj v histórii. S objavením rébusu sa spája začiatok fonetizácie písma - procesu postupného rozkladania logografických znakov reprezentujúcich slová, smerom k slabičným a neskôr alfabetickým sústavám. Procesu, v ktorom sa písmo postupne približovalo k hovorenej reči zdokonaľovaním a spresňovaním jej transkripcie. Úvaha o prirodzenosti podobného postupu pri osvojovaní písanej reči v ontogenéze sa i z tohto hľadiska zdá byť vcelku opodstatnená. Svedčia o tom i naše doterajšie skúsenosti s overovaním programu. V súlade s jeho pôvodným zámerom sme s rébusovou čítankou pracovali individuálne so skupinou dyslektických detí vo veku 7-9 rokov. V spolupráci s učiteľmi a špeciálnymi pedagógmi sme ju použili i formou skupinovej administrácie na rozsiahlejšom výbere detí s problémami v čítaní, navštevujúcimi 2. - 3. ročník základnej školy. Rozhodujúcim kritériom efektívnosti programu boli sledované výkony v čítaní (v parametroch rýchlosti, správnosti a porozumenia), v ktorých sme zaznamenali výrazné zlepšenie, najmä u mladších detí. Popri tom sme sa stretli i s ďalšími sprievodnými, prevažne psychologickými účinkami programu. Najvýraznejšie v oblasti motivácie, a to i v zmysle zvýšenia záujmu o čítanie všeobecne. Učitelia ďalej udávali zvýšenie sebadôvery, sebaistoty, vytrvalosti, sústredenosti, aktivity a samostatnosti, ako aj redukciu úzkosti, tenzie, motorického nepokoja či dokonca agresivity. Zaujímavejšie boli zistenia poukazujúce na pokroky v oblasti jazykových kompetencií detí, rozvoja slovnej zásoby, rečového prejavu a vyjadrovania, a v neposlednom rade i zlepšenia pravopisu.

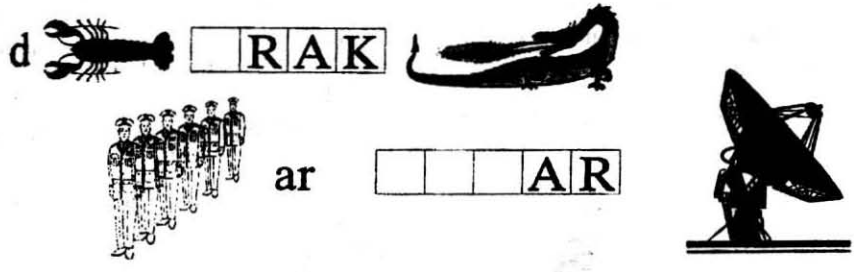
Z doterajších skúseností možno usudzovať na viaceré ďalšie výhody rébusovej metódy. Jednou z nich je i možnosť využívať pomerne bohatú slovnú zásobu. Už pri znalosti niekoľkých samohlások môže dieťa dekódovať značný počet slov, vrátane abstraktných pojmov, alebo aj ťažkých a dlhých slov. Okamžitý zážitok úspechu sa pochopiteľne spája s pozitívnymi emóciami a zvýšenou motiváciou. Kombinácia abstraktných abecedných symbolov s názornými obrázkami môže mať určité prednosti i z hľadiska zapájania širšieho spektra mozgových funkcií, či bohatšieho využitia oboch hemisfér, vrátane ich vzájomnej komunikácie, ktorá je v procese čítania nesporne dôležitá.

V kontexte úvodnej diskusie však osobitný význam rébusu spočíva najmä v tom, že podnecuje k aktivite a tvorivému hľadaniu riešení. Predstavuje prirodzenú

situáciu hry, ktorá je príležitosťou pre spontánne experimentovanie s jazykom, skúšanie či zvažovanie alternatív a skutočne aktívne objavovanie, a to nielen zašifrovaných významov, ale zjavne i pravidiel ich transkripcie do abstraktného grafického kódu.

Psycholingvistické hádanky v podobe rébusov sa navyše ukázali nielen efektívne, ale i zábavné. A či už v tejto, alebo inej verzii ich možno považovať za vhodný spôsob pohrávania sa s jazykom, tak v jeho významovej ako aj formálnej rovine - metalingvistickej rovine. Vhodný nielen pri reedukácii porúch čítania, ale i v jeho počiatočnom vyučovaní. Tým sa tak trochu prihovárame aj za „rehabilitáciu" globálnej metódy s vedomím, že práve v kombinácii s ňou, v nadväznosti na globálne čítanie celých slov nadobúda rébus svoj podstatný význam, ako určitý medzistupeň, prechodné štádium, alebo jednoducho názorný a zmysluplný úvod do čítania hláskovou analyticko-syntetickou metódou.

Oľga Zápotočná



Detské predstavy o gramotnosti

Poznatky, ktoré dieťa získava v škole, nie sú jedinými, s ktorými sa stretáva. Okrem nich dieťa sa obohacuje svojimi vlastnými skúsenosťami. Tieto existujú už pred vstupom do školy a aj v priebehu školskej dochádzky dopĺňajú školské učenie - a niekedy mu protirečia.

Mnohé poznatky alebo predstavy dieťaťa sú z hľadiska dospelého (alebo „vedy") nepresné, nedokonalé alebo dokonca nesprávne. V pedagogike a pedagogickej psychológii im dali meno „naivné". Označujú ich však aj celým radom ďalších prívlastkov: detské teórie, prekoncepcie, miskoncepcie, alternatívne koncepcie a pod. Detské naivné teórie netvoria akýsi zblúdilý spôsob poznania sveta. Naopak, pre deti sú zmysluplné - zodpovedajú ich skúsenostiam a špecifickému pohľadu na svet. Okrem toho majú ešte jednu vlastnosť: sú pevné, dobre zabudované a v škole sa nedarí ich vytlačiť prezentáciou holých faktov alebo poučiek. Je to preto, lebo boli osvojené skúsenostne a zážitkovým učením, kým v škole ide skôr o plochú transmisiu poznatkov.

Myslíme si, že pre pedagogiku majú tieto naivné teórie veľký význam. Prinášajú zaujímavé, nové, občerstvujúce poznatky o dieťati. Naivné teórie je potrebné využívať a nadväzovať na ne, aby dieťa dospelo k správnej koncepcii alebo predstave.

V tomto príspevku sa pokúsime sledovať jeden jav - detské predstavy o gramotnosti.

Všeobecne je známe, že niektoré deti vedia čítať ešte pred vstupom do školy, kde sa začína systematický výcvik v čítaní. Tieto deti vedia prečítať nápisy na reklamách, výrobkoch alebo obchodoch, názvy ulíc a podobne. Niektoré dokážu prečítať nielen izolované slová alebo vety, ale dokonca čítajú súvislé texty. Tieto deti sa považujú za bystré, nadané, nadpriemerne inteligentné.

V tomto príspevku však nepôjde o tieto deti. Naopak, budú nás zaujímať skôr deti priemerné, ktoré ešte explicitne čítať nevedia. Bude nás zaujímať, aké majú predstavy o gramotnosti a ktoré vedomosti sa k nim viažu.

Viaceré pozorovania ukázali, že aj priemerné deti majú isté predstavy a vedomosti o gramotnosti. Tieto predstavy a vedomosti neupútavajú pozornosť, pretože tieto deti nevedia hlasito čítať. Napriek tomu si tieto predstavy a vedomosti vážime, pretože predstavujú pomerne rozvinuté poznanie. Minimálne sú to tieto vedomosti:

1) Dieťa vie o existencii čítania a o jeho používaní na získavanie informácií.
2) Vie, že text sa skladá z elementov (ktoré však nemusí vedieť pomenovať).
3) Pozná postup pri čítaní. Vie, že sa číta zľava doprava a zhora dolu (v našej kultúre).

Samozrejme, z hľadiska vyšších vzdelávacích cieľov sú tieto vedomosti dosť elementárne. Ale u dieťaťa v predškolskom veku predstavujú istú úroveň, ktorá sa pri ďalšom styku s písaným textom rozvíja. Ukazuje sa, že táto „predčítacia" úroveň ovplyvňuje výkon žiaka neskôr, keď sa žiak učí hlasito čítať a čítať s porozumením. Dobrá úroveň dieťaťa v „predčítacom" období v predškolskom veku je predpokladom dobrých neskorších výkonov v čítaní v škole.

Toto obdobie vo vývine gramotnosti dieťaťa je také dôležité, že sa preň vyvinul osobitný anglický termín: *emergent literacy.* Slovenský preklad znie „vynárajúca sa gramotnosť". Anglicko-slovenský pedagogický slovník (1996) ho prekladá ako „pregramotnosť". Sú to predstavy, vedomosti a niektoré zručnosti, ktoré dieťa ovláda skôr, ako sa začne formálny výcvik v čítaní v škole.

Dôležitým bol však nie len vznik tohto nového pojmu, ale aj metodologický princíp, že vývin gramotnosti je súvislý, kontinuálny a - ani u menej nadaných detí - sa nezačína školskou dochádzkou, ale oveľa skôr. Skúmanie pregramotnosti prináša nové a prekvapujúce poznatky.

V našej výskumnej sonde sme sa zamerali na zistenie predstáv detí o jednotlivých elementoch písaného textu (písmeno, slovo, veta, súvislý text) a o procese čítania (postup pri čítaní, smer čítania). Použili sme rozhovor, pri ktorom deti odpovedali na naše otázky. Pred sebou sme mali text (knihu), v ktorej sme deťom ukazovali prvky, na ktoré sme sa chceli opýtať a aj jeden obrázok. Rozhovor bol v zásade štruktúrovaný. Mali sme pripravenú sadu 35 otázok, z ktorých sme vyberali podľa odvíjajúcej sa situácie.

Štýl rozhovoru bol fenomenografický. To znamená, že sa sústredil na to, ako dieťa (a nie dospelý) vidí svet. Lingvistické pojmy ako písmeno, slovo, veta a pod. sa použili len vtedy, keď ich prvýkrát vyslovilo dieťa. Ak dieťa daný pojem nevyslovilo, nebolo cieľom sa k nemu v rozhovore dopracovať.

Rozhovory sme viedli so 40 deťmi, ktoré navštevovali materskú školu alebo základnú školu v Jarovciach pri Bratislave. Išlo o deti vo veku 5 až 7 rokov, t.j.

deti, ktoré boli pred aj po začatí formálneho výcviku čítania v škole. (Na deti vo veku 8 rokov a staršie sme sa nesústredili, pretože väčšina z nich v rozhovore len reprodukovala poučky naučené v škole. Rozhovor bol strnulý a keď si dieťa nebolo isté odpoveďou, neodpovedalo vôbec.)

Súvislý text

Všetky deti, vrátane detí vo veku 5 rokov, poznali správny začiatok čítania textu (vľavo hore) a jeho smer (zľava doprava). Ako odôvodnenie dodali, že:

- *tak sa to robí* (CH - chlapec, 5 rokov)
- *ináč by sme čítali naopak* (D - dievča, 6 r.)

Začiatok a smer čítania je v spoločnosti daný konvenciou. Je teda zrejmé, že deti túto konvenciu už poznali.

Veľmi zaujímavé boli názory detí o vzťahu medzi stranou textu a obsahom (príbehom). Všetky päťročné deti zhodne uviedli, že 1 strana = ucelený text (príbeh). V knižke je teda toľko príbehov, koľko má kniha strán. Alebo inakšie: po prečítaní jednej strany môžeme skočiť o jednu stranu dopredu alebo dozadu - podľa toho, ktorý príbeh chceme prečítať.

Šesť- a sedemročné deti už nemajú toto strano-príbehové povedomie a vedia, že sa kniha číta spredu (t.j. zľava) dozadu (doprava). Je to preto, že sú textovo skúsenejšie. Poznajú nadpisy a iné grafické členenie textu a vedia, akú hrajú úlohu pri segmentácii obsahu textu. Preto nepredpokladali, že každá strana je osobitným, uzavretým textom. Naopak, chápali knihu ako veľký, ale vnútorne štruktúrovaný celok.

Obrázok versus text

Deťom sme položili otázku: „Bolo by lepšie, keby sa slová nepísali, ale len nakreslili?" Ukázali sme im obrázok ryby plávajúcej vo vode. S výnimkou jedného dieťaťa vo veku 5 rokov všetky deti tvrdili, že obrázok je menej presný ako slová. Svojimi výrokmi sa usilovali dokumentovať nevýhody kresby oproti textu:

- *to by bolo zlé, lebo by sa nedozvedeli ľudia ako ryba pláve, a môže to byť napríklad zlatá ryba, a potom by nevedeli, že je zlatá a keby bola žltá, by si mysleli, že to nič* (D, 5 r.)
- *to by sme potom nevedeli, že čo robí tá rybka, že či nerobí nejaké zázraky* (CH, 6 r.)

Mnohé deti i keď uznali výhody písaného textu, nevedeli ich zdôvodniť:

- *lebo tak je to lepšie.*

Prečo?

- *Neviem.* (CH, 6 r.)

Písmeno

Všetky deti už vo veku 5 rokov mali predstavu, že čítanie je založené na zrakovom vnímaní textu a že text sa skladá z najmenších elementov - písmen. Na otázku „Čo je to?" odpovedali, že je to „písmenko" a že je „na čítanie", že „ho potrebujeme do knižky", „dá sa to čítať".

Všetky deti vedeli, že písmená sa čítajú postupne, za sebou, a udali správne smer zľava doprava a plynulosť čítania (*čítame po poriadku* D, 6 r.).

Slovo

Pojem „slovo" sme sa usilovali navodiť otázkou: „Načo sú tieto medzery medzi niektorými písmenkami?".

Ani jedno dieťa vo veku 5 rokov nepoznalo pojem slovo. Jedno dieťa označilo slová za „hovorky". Ostatné deti v tejto vekovej skupine uvádzali pomerne odťažité vysvetlenia:

- *aby si oddýchol ten ujo, čo knižku napísal* (D, 5 r.)
- *nemôžu byť všetky blízko, lebo sa tam nezmestia druhé (slová)* (D, 5 r.)

Len zriedkavo bol naznačený súvis s čítaním:

- *aby sme mohli čítať lepšie* (CH, 5 r.)

Iný obraz poskytli deti vo veku 6 a 7 rokov. Všetci označili medzery ako oddelenie slov (tento pojem aj vyslovili):

- *lebo toto je jedno slovo a toto už druhé* (D, 6 r.)
- *toto sú medzery medzi slovami, aby boli zvlášť* (D, 7 r.)

Otázka, ktorú sme položili deťom na to, aby sme od nich vyvodili chápanie slova, sa viazala na grafickú stránku textu („medzera medzi niektorými písmenami"). Ďalšia otázka smerovala k morfologickej stránke slova. Deťom sme exponovali slová s chybnými tvarmi („Janko vidím psa"). Deti uvádzali, či je to správne vyjadrenie lebo nie. Všetky deti, vrátane päťročných, sa vyslovili, že je to nesprávne (nepovedali však lingvisticky, že slovo je v nesprávnom tvare):

- *to sa tak nehovorí*
- *lebo to sa tak nemôže*

Ukazuje sa, že deti už vo veku 5 r. majú rozvinutú gramatickú kompetenciu, t.j. systém implicitných pravidiel na správne používanie gramatických foriem. V našom

prípade bolo predmetom záujmu slovo. Vedeli teda, že slovo má mať správny gramatický tvar, aby dobre zapadlo, aby nieslo svoj komunikatívny význam.

Tretiu časť, ktorá sa týkala chápania slova, sme uskutočnili tak, že sme deťom exponovali bezzmyselné slová (amei, nabaďurovaný) a slovo cudzieho pôvodu (racionálny) a zisťovali sme reakcie detí. Výraz „amei" všetky deti odmietli považovať za slovo. Výraz „nabaďurovaný" pripomína slovenské slová (predpona „na-", koncovka „-ovaný") a preto ho deti považovali za reálne slovenské slovo. Deti odhadovali rôzne významy tohto slova: nahnevaný, napitý, nadrogovaný, nadurdený a pod. Výraz „racionálny" nepoznalo ani jedno z 5-ročných detí. Veľká väčšina (23) šesť- a sedemročných uviedla nepresné predstavy o význame toho slova (ostatní odpovedali „neviem"):

- *to je podnikateľ* (CH, 6 r.)
- *to je názov nejakých liekov* (CH, 7 r.)
- *to je na oleji* (D, 6 r.)
- *to je niekto veľmi namyslený* (D, 7 r.)

Za povšimnutie stojí, že deti pripustili, že toto slovo môže v slovenčine existovať, len jeho význam nepoznali.

Veta

Pojem „veta" sme sa usilovali navodiť otázkou: „Načo sú tieto bodky a čiarky medzi niektorými slovami?" Väčšina detí vo veku 5 rokov poznala bodku ako súčasť textu, ale jej funkcia im bola neznáma. Zaujímavé boli výroky troch detí, ktorí uviedli, že bodka znamená koniec:

- *bodka je na to, že niečo prečítame, a potom ešte nová veta* (CH, 5 r.)
- *bodka to je tam, kde končí rozprávka* (CH, 5 r.)
- *to zastavuje na to, že aby vedel, kde skončil* (D, 5 r.)

Len v jednom prípade päťročné dieťa použilo slovo „veta", ostatné deti v tomto veku tento pojem nepoznali.

Na druhej strane všetci 6- a 7-roční poznali funkciu bodky a použili i pojem „veta".

Všetky deti poznali implicitne pravidlá slovosledu. Keď počuli vetu s nesprávnym slovosledom „Sedím stoličke na", opravili ju. Reagovali napríklad takto:

- *to nie je dobre, to musíš takto - sedím na stoličke.*

Diskusia

Na detské predstavy o gramotnosti sa možno dívať ako na zaujímavé paradoxy, na ktorých sa možno zabávať. Pre nás však predstavujú dôležitý zdroj poznania

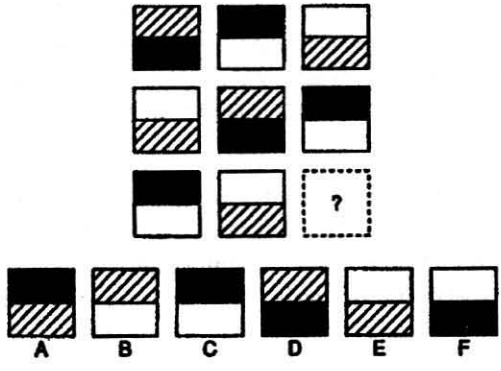
vývinu dieťaťa. I keď si väčšina laikov váži najmä hlasné čítanie dieťaťa a čítanie s porozumením, my považujeme aj predčítaciu etapu za dôležitú vo vývine gramotnosti. Poznatky, ktoré dieťa má, považujeme vzhľadom na jeho vek za dosť závažné. Môžeme ich zhrnúť takto:

Dieťa vie, že:
1. Písomný text je zdrojom informácií, ku ktorým sa dostáva čítaním.
2. Príbeh je v texte, nie v obrázku. Dospelý im „nečíta" obrázok, ale text.
3. Písomný text je štruktúrovaný, skladá sa z elementov rôznej veľkosti (dĺžky) a úrovne (nie je to teda jeden veľký znak, superznak). Ale 5-ročné deti identifikujú len písmeno, ako základný prvok písomnej komunikácie (nepoznajú však formu a význam slova a vety).

Keďže, ako sme uviedli, úroveň tohto predčítacieho obdobia má vplyv na úroveň čítania dieťaťa v neskoršom veku, je potrebné vytvoriť dieťaťu bohaté gramotné prostredie, v ktorom by mohlo získavať skúsenosti s písaným textom. Toto bohaté prostredie by malo začať v predškolskom veku už doma. Dieťa by malo mať možnosť sledovať, ako rodičia čítajú rôzne druhy textových materiálov a ako píšu listy, poznámky, zoznamy výrobkov, ktoré chcú nakúpiť a podobne. Dieťa by malo pri týchto činnostiach rodičovi „asistovať" (môže porovnať tovar napísaný na zozname s tovarom na pultoch predajne) a pod. Týchto postupov je veľa. Všetky vedú dieťa k lepšiemu poznaniu vlastností textu a činností s ním.

Peter Gavora - Mária Krčmáriková

3. Který obrázek patří na prázdné místo?



O kultuře ve škole

Místo úvodu ukázka komunikace devítiletých dívek:

Danka: „Na Veroniku nemůžou jít moskyti, protože jí nemůžou vyjmout mozek, jelikož žádnej nemá."
Veronika: „Danko, ty ses měla narodit rovnou ve hrobu. Ty miluješ pavouky, červi ti polezou do očí."
Danka: „Já nenávidím pavouky, červy, hady některý, mám ráda černou, fialovou. Křiklavě zelenou, červenou."
Danka mluví k výzkumnici: „Už mě nějak nebaví hrát si s barbínama, už se mi s nima nechce hrát."

Pražská skupina školní etnografie se podepsala již pod několik publikací, které jsou autentickými výpověďmi o životě školy. K osobitým rysům této skupiny patří, jak ostatně samo etnografické nazírání předpokládá, že výzkumníci sami jsou dlouhodobě aktéry školního dění. Jejich výzkumné metody nejsou cestami verifikace předem formulovaných hypotéz, ale jsou založeny hlavně na komplexním monitorování aktivit ve školních lavicích. Touto cestou se zpřístupňuje výzkumníkům i řada mimoškolních interakcí. Je nasnadě, že výchovně vzdělávací cíle může škola skutečně naplnit jen tehdy, když se v ní děti budou cítit dobře. Na těchto pocitech se ve velké míře podílí způsob jejich života mimo školu. Konkrétnější informace o metodách a výsledcích práce této skupiny jsme čtenářům již zprostředkovali ve zprávách o publikacích *Co se v mládí naučíš* (srov. rec. A. Macurové v ČDS 4/94, s. 200n.) a *Typy žáků* (srov. rec. J. Šlédrové v ČDS 3/95, s. 187n.).

Na podzim 1997 se z iniciativy katedry psychologie PedF UK a Francouzského ústavu pro výzkum ve společenských vědách (CEFRES) konal dvoudenní seminář **Transmise kultury a škola**. V organizačním centru semináře stáli opět členové Pražské skupiny školní etnografie, kteří přizvali další odborníky z oboru psychologie, sociologie, antropologie, historie, lingvistiky a pedagogiky z České republiky a ze Slovenska, aby se společně zamysleli nad školou jako určitou formou

transmise kultury. Během roku CEFRES vydal sborník, v němž se podařilo shromáždit většinu příspěvků, které zazněly na semináři, srov. *Transmise kultury a škola. Praha, Cefres 1998, 214s.* Sborník umožnil přispěvatelům prezentovat svébytné náhledy na vytváření a střetávání různých kulturních vzorců v prostředí školy. Protože v centru pozornosti většiny textů jsou i témata, o nichž často přemýšlejí lingvisté, snad několik vybraných myšlenek ze sborníku poslouží jako inspirace k odhalování nových souvislostí, které budou ležet třeba kousek za pomyslnou hranicí lingvistiky.

Několika příspěvky prolínala problematika společenských a skupinových norem. Toto téma tvořilo hlavní linii příspěvku M. Rybové *Móda, strach a kouzlo osobnosti.* Autorka si všímala, jak je dítě ve třídě vystaveno střetu sociální konformity s touhou odlišit se a vyniknout. Tento střet ilustruje úvodní ukázka, kterou jsme převzali z autorčina příspěvku. M. Rybová na autentickém materiálu doložila, jak rovnostářství a nechuť k akceptování odlišností jsou hojně posilovány učiteli. Dále pátrá, odkud žáci čerpají vzory určené k napodobě a jaké mechanismy způsobují, že se právě tyto vzory, a ne jiné, stanou společenskou a estetickou normou dané skupiny.

Otázky noremnosti jsou osou příspěvku *Transmise ve výtvarné výchově*, jehož autorem je J. Slavík. V příspěvku je představen v historických souvislostech střet estetických konvencí, norem a vzorů s autenticitou a tvůrčí originalitou. Na základě výzkumu dospěl autor k rozlišování čtyř možných hodnotících přístupů k výtvarnému projevu dítěte: normativního direktivního, normativního dialogického, kreativního a tolerančního. Domníváme se, že tuto klasifikaci by bylo možné aplikovat i na výuku českého jazyka, zejména v komunikační složce předmětu. I. Viktorová se v článku *Písemná produkce osmi- až desetiletých dětí: výměna a vyjednávání* zabývá dětskými písemnými texty realizovanými mimo rámec vyučování. Autorka si všímá na jedné straně rozdílů mezi různými dětskými texty, na straně druhé upozorňuje na snahu o dodržování určité stejnosti až uniformity, můžeme říci na tendenci nevybočit z normy, která je zvláště nápadná, sledujeme-li formální prvky textů, zejména grafickou úpravu. D. Bittnerová zkoumá proměny dětského památníku. Její článek *Dětský památník - příklad transmise a transformace kulturního fenoménu* ukazuje, že i když památník ve své historii občas vykazoval některé módní výstřelky, jeho současná forma, obsah i funkce, kterou plní u dnešních dětí, se příliš neliší od té, kterou nabyl v 16. století.

J. Mareš v příspěvku *Transmise zdravotnické kultury na našich lékařských fakultách* zmiňuje otázku normy ve vztahu nemoci a zdraví. Upozorňuje, že „normálními stavy" se medicína zabývala dosud hlavně vzhledem k možnosti

srovnání se stavy patologickými, zatímco prevence nemoci a udržování normy se dostává do centra pozornosti velmi pozvolna.

Několik příspěvků má velmi blízko k oborovým didaktikám. Lze k nim zařadit již zmíněný příspěvek J. Slavíka, orientovaný na didaktiku výtvarné výchovy, a příspěvky L. Helda *Transmisia kultúry a úloha prírodovedného vzdelávania* a M. Hejného *Hodnotový systém didaktiky matematiky*. L. Held se zamýšlí nad tím, jakou úlohu plní vyučování chemie ve všeobecném vzdělávání, a M. Hejný vystupuje v roli zasvěceného průvodce různými etapami didaktiky matematiky a všímá si, do jaké míry v různých obdobích didaktikové spolupracovali s psychology. Zjišťuje, že většinou to byla nedůslednost v této spolupráci, která poznamenala didaktiku matematiky přílišným akademismem. Didaktické zakotvení nacházíme i u příspěvků M. Klusáka a B. Pupaly. *Osvojování sémiotické funkce* je název textu M. Klusáka. Autor uvažuje o obrázku krmelce, který slouží jako názorná pomůcka při hodině prvouky v rámci tématu péče člověka o zimní přírodu. Prostřednictvím metaforických, metonymických, synekdochických a ikonických asociací sleduje, jak žáci postupují při čtení a reprodukci obrázku. B. Pupala v příspěvku *Mapa: obraz alebo správa o priestore* ukazuje, jakým poznávacím nástrojem je vlastně mapa a co znamená pro uživatele, který ji považuje za určitý zdroj informací.

Psycholingvistické parametry bychom mohli připsat příspěvku P. Gavory *Malí medzi veľkými: žiaci hovoriaci dialektom*. Autor popisuje, jak probíhá komunikace žáků z malé obce Záhorie, kde se hovoří dialektem, který je dosti vzdálený standardní slovenštině. Příspěvek ukazuje, jak žáci při komunikaci funkčně rozlišují oba kódy, standardní slovenštinu a nářečí, podle situačního zakotvení a podle komunikovaných obsahů. Příspěvek je globálním pohledem na konkrétní projev diglosie. Text O. Zápotočné nese rovněž výrazné rysy psycholingvistického přístupu, je však zaměřen na sledování ontogenetické linie psychických jevů v duchu piagetovské školy. Autorčin příspěvek *Antropogenetické a ontogenetické paralely vývinu komunikácie písanou rečou* si všímá historie vývoje písma, psychologických a pedagogických aspektů vývoje čtení a naznačuje možnosti aplikace nových metod při rozvíjení čtenářských dovedností. Do okruhu psycholingvisticky orientovaných příspěvků lze zařadit i text J. Šlédrové *Několik poznámek k verbalizaci zdvořilosti na 2. stupni základní školy*. Autorka sleduje na modelových komunikačních situacích vyjadřování zdvořilosti u dětí staršího školního věku. Upozorňuje na souvislost projevů zdvořilosti s komunikačními normami a s jazykovým obrazem světa sledované skupiny.

Výrazné rysy pedagogickéko zakotvení, které přecházejí až v adresné výchovné poselství, nacházíme u příspěvků S. Štecha *Mezigenerační přenos mezi rodinou*

a školou a J. Koti *Hledání identity v období krize výchovy*. S. Štech na konkrétních případech ukazuje, jak školní prostředí vystavuje děti napětí v podobě střetu dosažených výkonů souvisejících s poznatky a s afektivně vztahovým rozvojem osobnosti. J. Koťa varuje před extrémními výchovnými trendy spočívajícími v přeceňování dětské autonomie a umožňujícími téměř neomezené zásahy rodičů - laiků do školního prostředí. Důrazným pedagogickým apelem adresovaným zejména učitelům prvňáčků jsou zjištění, k nimž dospěla L. Hříbková ve svém článku *Osvojování role školáka v první třídě*. Autorčina pozorování odhalila význam kladného hodnocení dítěte učitelem v prvním školním roce, což souvisí s touhou dítěte úspěšně naplnit roli školáka. Hodnocení učitele je v tomto období připisován výrazně větší význam než hodnocení spolužáků.

Text M. Kučery je osobitou interpretací Homérovy Íliady. Autor si všímá, do jaké míry je v západní civilizaci zakotvena řecká kultura. Nepodává návod k výkladu antického eposu, ale snaží se zaznamenat spontánní procesy, k nimž při recepci textu, který adresáta nějak osloví, ať už v podobě vytváření antipatie či identifikace, dochází.

Kulturologický a etnografický přístup je v nejkondenzovanější podobě přítomen ve dvou příspěvcích. Prvním je studie s názvem *Role „skrytého kurikula" školy v transmisi „lokální kultury" na pozadí konfesní roztržky a národnostních nejasností v obci na severovýchodě Slovenska v letech 1994-96*, jejímž autorem je S. Kužel, a druhým *Kulturní orientace a subkulturní tendence středoškolské mládeže ve středně velkém městě v České republice* od autorského kolektivu V. Czumaly, M. Matějů, V. Merty a Z. Uherka.

Účastníci semináře, na kterém se příspěvky, o nichž jsme ve zkratce informovali, zrodily, se shodli, že si vzájemně mají co říci. Vydáním sborníku byla ambice sdělnosti naplněna ve větší míře, než si původně organizátoři setkání předsevzali.

Jasňa Šlédrová

4. Které písmeno přijde teď?

A Z D W G ?

Čtenářský deník na 1. stupni ZŠ

V rámci výzkumu, který provádí Pražská skupina školní etnografie s dětmi na základní škole, se zabýváme otázkami vstupu dětí do psané kultury; zajímá nás především, jak děti zacházejí s různými druhy textů a jaké texty produkují. V příspěvku se soustředíme na zápisy ve čtenářském deníku dětí ve 3. a 4. ročníku ZŠ.

Psaní čtenářského deníku je na prvním stupni ZŠ relativně dosti volnou školní aktivitou. Prvořadým úkolem je především dovést děti ke čtení. Požadavky na zpracování literárního textu bývají nejednotné a zavádějí se postupně. Děti samy si vybírají text, který po přečtení zpracují. Většinou postačuje název knihy nebo příběhu a jméno autora doplněné obrázkem. Jinde děti mají přidat vlastní verzi příběhu, ta bývá hodnocena velmi shovívavě, ve smyslu „splnil/nesplnil úkol".

Pokud děti mají vyhovět formálním požadavkům, jedná se především o zkrácení textu a psaní „vlastními slovy". Učitelé vědí o obtížnosti takových úkolů a snaží se dětem maximálně pomáhat. Proto některé zápisy vznikají ve škole pod jejich vedením: *napíšete, kdo tu knihu napsal, jak se jmenuje, a potom vypíšete důležité osoby, které v příběhu vystupují.* Vedle toho učitelé připravují cvičení, která mají dětem usnadnit čtení literární předlohy a její zpracování do vlastního textu. Máme na mysli takové úkoly, ve kterých děti vytvářejí osnovu textu, vyhledávají hlavní události, upozorňují na vztahy nebo se ptají po smyslu příběhu.

Práce s osnovou je povinnou součástí práce s textem, ale v tomto věku představuje spíše cíl výuky, nežli prostředek, který by pomáhal dětem napsat vlastní text. Cvičení s osnovou využívají často obrázků, které pomáhají vyčlenit podstatné části příběhu. Setkáváme se s úkoly: *změň obrázkovou osnovu ve slovní, napiš název každého obrázku a podle této osnovy vyprávěj příběh, přidej obrázkům nadpis a tak vytvoř osnovu.*

Redukce textu, např. tvoření osnovy, obecně bývají pro děti obtížnější nežli rozšiřování textu. Cvičení nutí děti více strukturovat text, upozorňují nejen na pořadí, ale i na důležitost informací a vztahy mezi nimi, nebo vyžadují rostoucí přesnost v označení části děje.

Cvičení zaměřená na nedějové součásti textu odkrývají další kvality textu - z celku příběhu se vydělují takové prvky jako hlavní postavy, vlastnosti hrdinů, nálada příběhu, historické okolnosti, prostředí apod.

Musíme ovšem připomenout, že děti stále dobře nevnímají funkce těchto cvičení, považují cvičení za formální a nepoužívají jich příliš často jako pomoc při produkci vlastních textů.

Z hlediska dosavadního vědeckého poznání vyplývá, že děti v tomto věku mají dosti problémů s interpretací i transformací literárních textů, resp. textů vůbec. Podle našich zkušeností se mohou vyskytovat mnohé obtíže nejen s rozpoznáním hlavní myšlenky, s logickými vztahy uvnitř příběhu nebo s časovým řazením, ale také v obecných postupech produkce vlastního textu. Strategie a postupy nabízené školou, např. práci s osnovou, nejsou vždy děti s to rychle zahrnout do svého repertoáru, a proto produkují mnoho vlastních individuálních strategií. Ty jim teprve dovolí realizovat zadaný úkol. Zastavíme se nyní u některých dětských strategií.

V prvé řadě je třeba všimnout si postupů plánování textu. Děti rozhodně neplánují dostatečně svoji práci, jejich představa o plánu práce bývá značně jednoduchá. Např. jeden chlapec ve 4. ročníku říká: *napíšu, že knihu napsal ten a ten a potom napíšu, o čem ta kniha je.* Děti začínají většinou pracovat příliš rychle, a když se jim potom text nelíbí, nevracejí se prakticky nikdy zpět na začátek, ale pokračují stále dále a případné nedostatky se snaží postupně napravit: *jo a ještě jsem zapomněl říci, že...* Část dětí sice začne znovu, ale je vidět, že představa textu jim stále chybí. Práce se strukturou vlastního textu ve smyslu úvod - stať - závěr pro děti často nevystupuje nijak závazně. V případě zápisu do čtenářského deníku se navíc předpokládá i nějaký odkaz na literární předlohu. Škola tu vyvíjí na děti tlak, aby za každých okolností uváděly vždy název knihy a jméno autora. Přes snadnost a důslednost těchto požadavků mnohé děti stále na tyto údaje zapomínají a píší hned svůj vlastní text.

Část dětí experimentuje s různými formami uvedení textu. Můžeme najít jednoduché úvody jako *Kniha vypráví o* ....a poté následuje již vlastní příběh. Některé z dětí dokonce vyzkoušejí během roku několik forem zápisů základních údajů a úvodních vět.
Jiří ze 4. ročníku vystřídá zápisy:

Knihu napsal a nakreslil xy
Název: yx Autor: xy
Kniha, která se mi velmi líbila se jmenuje yx a napsal ji spisovatel xy.

Poměrně málo dětí uvádí zhodnocení knihy nebo zaznamenání svého postoje k četbě. Nacházíme je nicméně u některých dětí již ve 3. ročníku. Jeden chlapec vždy všechny zápisy do čtenářského deníku končí slovy: *všechny příběhy v této knize jsou velmi zajímavé.* Jinde můžeme najít výroky typu *kniha se mi moc líbila, pohádka byla hezká* apod.

Zkrácení textu a jeho parafrázování je pro děti velmi náročné. Děti většinou ještě dobře nechápou, co znamená zkrácení textu nebo převyprávění příběhu vlastními

slovy. Jakékoliv zkrácení textu interpretují spíše jako možnost pracovat pouze s některou jeho částí. Nejraději také kopírují původní text, a to často doslova. Jestliže doslovné opisování trvá příliš dlouho nebo práce děti nebaví, přestanou klidně uprostřed věty a jejich text dále již nepokračuje.

Vyšším postupem je z tohoto hlediska opis pouze částí textu, které jsou poté spojovány dohromady. Parafrázovat text je ovšem stále pro děti dosti složité, a proto si často s požadavkem učitele na „vlastní slova" nedělají ve 3. ani ve 4. ročníku příliš starostí. Jejich nově formulované texty se jim mnohdy nelíbí. Svůj text považují za horší také proto, že méně respektuje původní textový žánr. Děti totiž žánry textů rozpoznávají mimo jiné podle stylově příznakových výrazů, specifické slovní zásoby a stavby vět. S oblibou děti přenášejí do svých textů citace z pohádek. Potřebují držet styl i ve svém vlastním textu, a proto tyto prvky respektují a doslovně je opisují.

Zápis Jany ze 4. ročníku:

Byl kdysi Hrozný Vasilij. Ten měl tři syny. Dva starší, Fjodor a Petr, byli nadutí a tuze vychloubační, ale nejmladší, carevič Ivan, byl chlapec prostý, veselý a laskavý. Teď jdi a hledej zlatého ptáka. Když ho nenajdeš, vytasím meč a srazím ti hlavu. No, co měl dělat. Sedl na koně a jel. Kdo pojede rovně, zahubí sebe i koně. Kdo pojede vlevo, zahubí sebe, ale kůň bude živ. Kdo pojede vpravo, zůstane na živu, ale zahyne kůň.

U dalšího chlapce citace dokonce překrývají zbývající text:

Broučci.

Byl podzim. Brouček se šel podívat ke kmotřičce a ptal se, jestli mají něco. I ano, Broučku, upekli jsme makové buchty. A sešli se všichni i Janička. A tatínek se začal modlit. Podvečer tvá čeládka, co k slepici kuřátka, k ochraně tvé hledíme, laskavý Hospodine. A tatínek povídá, že ať to sní a půjde dosvítit. A teď ať si třeba mrzne. Tatínek se zase pomodlil. Podvečer tvá čeládka, co k slepici kuřátka, k ochraně tvé hledíme, laskavý Hospodine. Pac a pusu. Pán Bůh s námi a zlé ať je pryč! a lehli a spali a spali a spali.

Větší část zápisů do čtenářského deníku představují proto různé formy kopií, které mohou být i dosti dlouhé. Naopak texty provedené vlastními slovy bývají spíše krátké, dosti sevřené a mívají skoro telegrafický charakter. Krátké a chudé věty tu opět bývají propojeny s citacemi.

Následující příklad ukazuje celý zápis pohádky dívky ze 3. ročníku. Na rozdíl od kopií, které mohou přesně respektovat interpunkci, dívka v tomto případě text nijak nestrukturuje, ale nechává jej jakoby ve zkrácených heslech volně plynout:

Sladká kaše

Šla jedna holčička do lesa a potkala starou paní a ta paní jí dala hrneček. Holčička šla za maminkou a dala jí hrneček a holčička řekla když řekneš hrnečku vař hrneček vařil zachvíli řekla hrnečku dost hrneček vařil dál byla chalupa celá plná sladké kaše.

Při zkracování textu musí děti udělat, jak jsme již naznačili, určitý výběr. V zápisech do čtenářského deníku mnohdy nacházíme mimo podstatných částí příběhu, nebo i na jejich úkor, ještě další prvky původního textu. Jedná se o ty části textu, které jsou pro děti z nějakého důvodu mimořádně zajímavé. Vedle již zmíněných a oblíbených pohádkových citací jsou to erotické, sentimentální nebo magické prvky, dále především prvky směřující k sexuální identifikaci dětí (pro chlapce např. zbraně a bojování, pro dívky pak lásky, šaty nebo tance). Jindy je to celá vedlejší historka, která je povýšena na vlastní obsah knihy. Dramatičnost je přirozenou vlastností příběhů, které si děti vybírají ke svým zápisům do čtenářského deníku. Ze zápisů je patrné, jak je dramatické líčení situace pro děti strhující. Jako příklad uvádíme bez úprav celý zápis dívky ze 3. ročníku:

Černý korzár. Autor: Emilio Salgri.

Vysoko vzedmutými vlnami se namáhavě malý člun. Černý korzár řekl: Tady mi zabili dva bratri Rudého a Zeleného korzára.

Podobně to bývá s pointou. U některých dětí zcela chybí, jindy na sebe strhne příliš velkou pozornost, jak ukazuje text chlapce ze 3. ročníku:

Princ Bajaja

Jednoho dne Princ Bajaja potkal koníka, ale on byl jeho maminka zakletá a koník mu řekl, aby ho následoval. Princ Bajaja vysvobodil 3 zakleté princezny a pak šel na hrad a soupeřil na svém koni.

Uvedené příklady dětských textů bychom samozřejmě mohli interpretovat podrobněji. Chtěli jsme tímto příspěvkem na malém prostoru ukázat, jak takové dětské texty vznikají a jaké jsou zdroje dětských postupů a strategií.

Ida Viktorová

5. Která dvě slova se nehodí mezi ostatní?

KINO	MAT
AUTO	SÁL
VIDEO	LÁHEV
VÍNO	KAZETA

OD NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE KE KOMUNIKACI NESLYŠÍCÍCH

Řeč těla v pedagogické praxi

Náš příspěvek začneme několika citacemi ze školního prostředí:

„Když s ním mluvím, pořád uhýbá očima." - „Z výrazu vašich tváří jsem nenabyla dojmu, že byste pochopili, co jsem na vás chtěla." - „Hlásíš se, nebo ses jen protahoval?" - „Potkal jsem ji na chodbě a tvářila se naštvaně." - „Kdo se mnou souhlasí, ať se přihlásí." - „Vy se mě bojíte, že si sedáte tak daleko?" - „Vždycky znervózním, když si stoupne k mojí lavici." - „Dneska celá zářiš!"

V těchto ukázkách je verbalizován či interpretován jiný způsob interpersonální komunikace, než je sdělování pomocí slov. Je to tzv. řeč těla, kterou bezděčně nebo záměrně „promlouváme" ke svému okolí.

Pro zlepšení komunikace by bylo vhodné, aby se takovýchto bezděčně (popř. záměrně) vysílaných informací využívalo k vytváření a upevňování pozitivních mezilidských vztahů. Pracovat s poznatky o neverbální komunikaci by měli umět všichni, kdož se podílejí na sociálním formování lidského jedince - a programově mimo jiné i pedagogové. Pokusíme se v našem příspěvku představit některé možnosti využití poznatků o řeči těla v pedagogické praxi.

Interakční funkce neverbálních prostředků v sociálním styku

Verbální sdělování má ve výchovně-vzdělávacím procesu dominantní postavení. Účastník pedagogické komunikace by si současně měl být vědom významnosti neverbálního způsobu sdělování. Vzhledem k úspěšnosti komunikačního procesu a vzhledem ke komunikačnímu záměru by měl umět užívat a korigovat své vlastní mimoslovní sdělování (tam, kde to je možné) a měl by usilovat o adekvátní dekódování neverbálních projevů druhého komunikanta.

Ze strany učitele, tedy mluvčího s vůdčím postavením, to např. znamená neopomíjet sdělování reakcí na žákův projev při zkoušení (vyhnout se „kamenné tváři"), tj. účinně používat např. symbolických prostředků souhlasu/nesouhlasu

(žák potřebuje potvrzení či vyvrácení svých slov), kontrolovat především své afektivní neverbální projevy, vhodně používat ilustrativních prostředků (např. nezneužívat prostředků s demonstrativní funkcí na úkor jazykového vyjadřování) ap.

Vycházíme z předpokladu, že vzájemné kooperativní či kompetitivní vztahy mezi komunikanty se utvářejí rovněž prostřednictvím neverbálního sdělování. Zmíníme zde alespoň význam symbolických prostředků vyjadřujících psychické charakteristiky, hodnocení, souhlas pro interakci typu sociálního posilování nebo pro interakci při spolupráci, naopak v interakci při soupeření se mohou uplatnit prostředky urážky, nesouhlasu, odmítnutí, ale též negativní formy signálů psychického charakteru, na průběhu mezilidské interakce se významně podílejí regulátory (žádost o slovo, udělení slova) ap. Všechny tyto prostředky mají výraznou interakční funkci, podílejí se vedle slov na budování vzájemných vztahů.

Doporučení pro pedagogickou praxi

V následujících bodech se nyní pokusíme shrnout některé náměty na možné využití poznatků problematiky neverbální komunikace v pedagogické praxi.

1. Poučení o neverbální komunikaci a její praktický výcvik by měl být nezbytnou součástí přípravy budoucích pedagogů. Cílem takového výcviku by přitom nemělo být pouze získání dovednosti úspěšně dekódovat neverbální sdělování druhých komunikantů, ale pozornost by se měla obracet též k vytváření dovedností autoregulace a autokorekce mimoslovního projevu mluvčího. Vhodného poučení o této problematice by se mělo dostat též samotným žákům. Tento požadavek zohledňuje mj. vzdělávací program Občanská škola, který věnuje pozornost výuce neverbální komunikace (zejména odhalování manipulativní neverbální komunikace).

2. Je nutné, aby si mluvčí (a zvláště pedagog či rodič) byl vědom toho, že neverbálními prostředky vysíláme mnoho zpráv o sobě samém často neuvědomovaně (a stejně neuvědomovaně je získáváme z projevů druhých). V kooperativní pedagogické interakci by bylo tedy vhodné, aby verbální složka komunikátu byla kongruentní s bezděčnými projevy neverbálními - komunikace je pak jednoznačnější, srozumitelnější (a opravdovější) a umožňuje snadněji dekódovat sdělení ve svém celku.

3. Znalosti a dovednosti vztahující se k neverbální komunikaci přispívají k rozvoji sociálních vztahů, k vytváření pozitivního sociálního klimatu. Poučený pedagog by měl umět vytvořit takovou atmosféru komunikace, aby se žák nebál verbálně i neverbálně projevit, vyjádřit své skutečné city, zájmy, postoje, názory ap. Neverbální projevy učitele s tímto požadavkem plně souvisí - např. učitel by neměl žáka

zesměšňovat či urážet nevhodnými mimickými či gestickými reakcemi, neměl by dávat svým neverbálním chováním najevo svou nadřazenost ve třídě, měl by svou vstřícnou tváří navodit prostředí vzájemné důvěry.

4. Zkušenosti pedagoga se získáváním informací neverbálním komunikačním kanálem by mohly přispět k diagnostice chování žáka, k proniknutí do emocionální sféry žákovy osobnosti a dále např. k rozpoznání žákova skutečného emocionálního stavu (na základě předchozích kontaktů), který je však zakryt do zcela opačných neverbálních projevů - např. pocity nejistoty mohou být překryty zvýrazněnou sebejistotou, povýšeneckým chováním, vychloubáním ap. Poznání opravdových emocí pak může napomoci korigovat (negativní) postoje k daným osobám, které si pedagog vytvořil např. na základě žákova nepříznivého „haló efektu", může být i počátkem cesty k nápravě vzájemných vztahů.

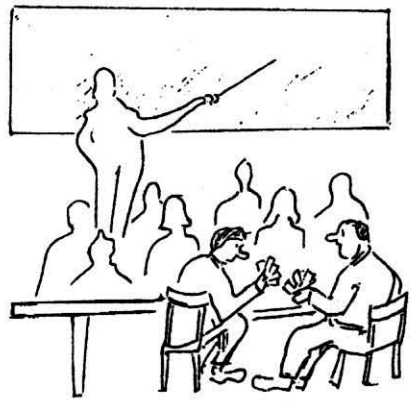
5. Neverbální prostředky používané učitelem či žáky v dialogu jsou velmi důležité zejména z hlediska zpětné vazby (mají interakční funkci). Zopakujme, že pro kooperativní komunikaci obecně má zpětná vazba velký význam - informuje mluvčího, jak ho okolí přijímá, jak reaguje na jeho projev atp. V pedagogické komunikaci zdůrazňujeme nutnost neverbální zpětné vazby zejména při zkoušení (učitel má zřetelně dávat žákovi najevo spokojenost či nesouhlas s odpovědí). Z hlediska učitele je zpětná vazba důležitá mj. při výkladu nové látky či podávání instrukcí - z mimiky (nechápavý, zmatený výraz), kinetiky (vrtění, neklid, nervózní pohyby ap.), posturologie (pozice těla, otáčení či naklánění se k jinému žákovi ap.) se učitel též dozvídá, zda žáci látku chápou či nikoliv, jaký k ní mají vztah, zda pochopili jeho pokyn ap.

6. Neverbální komunikace by ve vyučovacím procesu neměla být pouhou spontánní záležitostí. Průzkumem užití neverbálních prostředků v pedagogické komunikaci jsme zjistili, že v ní převládají neverbální doprovodné prostředky, tj. prostředky, které jsou v úzkém vztahu k jazykové složce komunikátu. Všimli jsme si, že ilustrátory (tj. doprovodná gestikulace) mohou různým způsobem zvýrazňovat to, o čem se mluví (určitý aspekt slova, objektu ap.). Toho může učitel záměrně využívat k větší názornosti a zdůraznění svého verbálního sdělení. Domníváme se, že z hlediska verbálního projevu a řečové kultury učitele je však nemístné časté využívání mimoslovních prostředků jako pouhých zástupných prostředků při formulační neobratnosti mluvčího. Symbolické signály (jejich význam lze „přeložit" do slov) by učitel měl při záměrném užití (pokyny, příkazy, hodnocení ap.) volit tak, aby byly všem komunikantům srozumitelné a aby byly jednoznačné.

Doporučení nejsou jistě vyčerpávající, ale najdou-li své čtenáře v řadách pedagogů (a nejen tam), jsme přesvědčeni, že bude učiněn potřebný krok ke zlepšení vzájemné pedagogické komunikace mezi učiteli a žáky.

A poslední poznámka na závěr: Zkusme někdy pozorovat svůj neverbální projev očima jiných a promluvme si s druhými, jak na ně naše mimoslovní signály působí. Možná budeme překvapeni.

Šárka Kučerová



Neverbální projevy neslyšících lidí

Neverbální složka mezilidské komunikace je velmi významná. Vždyť mnohdy dokresluje a určuje význam toho, co člověk říká slovy. Je možno neříkat nic, a přesto sdělovat velmi mnoho.

Zaměřím se na některé zvláštnosti neverbální komunikace neslyšících lidí. Literatura s touto tematikou u nás zatím neexistuje. Moje poznatky vycházejí z praxe. Sama neslyším a občas si uvědomím rozdíly v neverbálním sdělování slyšících a neslyšících lidí. Rozdíly se projevují jak v přirozené, tak i konvenční (dohodnuté) složce.

Nepoučenému slyšícímu člověku může připadat neverbální projev hluchého člověka nepochopitelný, divný, „nenormální". Ve skutečnosti jde o projevy zcela normální, protože jsou vynuceny jinými životními podmínkami. Objevily by se zákonitě u každého, kdo se musí obejít bez sluchu.

Místo sluchu zrak

U neslyšících lidí přebírá některé funkce sluchu do jisté míry zrak, a tak není divu, že je u nich objem a zaměření pohledů jiný než u lidí slyšících. Neslyšící lidé jsou zaměřeni na sledování optických jevů ve svém okolí a mají vypěstovaný postřeh. Vyruší je i sebemenší pohyb v jejich zorném poli. Neslyšící člověk se kolem sebe častěji rozhlíží. Nedostává totiž automaticky informace o dějích v prostředí tak, jak to slyšícímu člověku zprostředkovává sluch. Je tedy nucen neustále sledovat okolí zrakem, aby se ujistil, zda - například - někdo do místnosti přišel nebo z ní vyšel či zda se v okolí něco změnilo.

Zatímco slyšící lidé se na sebe navzájem při rozhovoru dívají přibližně polovinu doby, kdy spolu mluví, u neslyšících lidí je objem vzájemných pohledů daleko vyšší, neboť vizuální kontakt je u nich základní podmínkou pro navázání a udržování rozhovoru. Při sledování mluvy zrakem (při odezírání) nejde o relaxovaný pohled, jaký je obvyklý u slyšících lidí. Odezírání je totiž velmi náročná činnost, vyžadující absolutní koncentraci pozornosti. Pohled je při sledování úst upřený, což některým slyšícím lidem nebývá příjemné.

Když neslyšící mluví, tak potřebuje, aby se na něj slyšící také díval, a odvrácení pohledu druhé osoby vnímá jako nezájem o pokračování hovoru. Záměrné odvrácení pohledu je považováno za urážlivé odmítnutí kontaktu.

Neslyšící člověk se na druhého člověka dívá častěji i tehdy, když s ním nemluví. Musí „hlídat" jeho projevy. Slyšící lidé totiž nejsou zvyklí člověka předem upozornit, že se chystají promluvit. Neslyšící lidé dávají před mluvením různé kontaktní signály, aby se na ně druhý člověk podíval. Mezi kontaktní signály patří i mávání rukou.

Doteky

Ve společenském styku bývá slyšícím lidem obvykle nepříjemné, když se jich neznámý člověk nečekaně dotkne. Neslyšící lidé to vnímají jinak. Dotek ruky u nich patří k obvyklým kontaktním signálům, které znamenají upozornění, že se chystají něco říci. Tyto kontaktní dotykové signály mají určitá vžitá pravidla, která určují, kdy, kde a jakým způsobem je vhodné se druhého člověka dotýkat.

Chování v prostoru

Chování neslyšícího člověka v prostoru má svá specifika. Řídí se tím, kde jsou okna, dveře a osvětlení. Neslyšící člověk tedy intuitivně zaujímá takové postavení, aby mohl zrakem obsáhnout co největší prostor, kde se obvykle něco děje, aniž by mu ve výhledu překážely nějaké optické překážky. Preferuje pozici

zády ke stěnám a čelem (nebo alespoň bokem) ke dveřím. Musí se přitom vyhýbat situacím, kdy by mohl zdroj osvětlení oslňovat jeho zrak, a vyhýbá se tmavým místům, kde nemůže odezírat či sledovat znaky. Musí-li odezírat, zachovává takovou vzdálenost od druhého člověka, aby mohl dobře zaostřit zrak na jeho ústa. V těchto případech mu nevyhovuje těsná blízkost ani příliš velká vzdálenost. Také ztěžuje odezírání, jsou-li ústa mluvící osoby níže než oči neslyšícího člověka.

Gesta versus znaky

Pro slyšícího laika jsou pohyby rukou u neslyšících lidí poněkud matoucí. Když nezasvěcený člověk pozoruje znakující osobu, často nerozlišuje gesta a znaky. Splývají mu v nesrozumitelnou směs pohybů.

Mnoho slyšících lidí se dokonce domnívá, že znakový jazyk je neverbálním způsobem sdělování. Tu a tam se dokonce i v odborné literatuře objevují mylné výklady. Podíváme-li se do Psychologického výkladového atlasu z roku 1993, najdeme na s. 210 tuto perličku (cituji): *„Nonverbální komunikací je vše, co komunikujeme jinými způsoby než mluvou. Hluchoněmí si ukazují abecedu jednou nebo oběma rukama."* Autorům se do dvou krátkých vět podařilo natěsnat hned několik nesprávných údajů. Nebudeme je zde podrobně rozebírat (to by bylo téma pro samostatný článek). Všimněme si však tvrzení, že komunikace „hluchoněmých", kteří si „ukazují abecedu jednou nebo dvěma rukama", je neverbálního charakteru. Jinde lze najít i podivný termín „gestikulační řeč".

Samozřejmě, že i u neslyšících lidí jsou některé pohyby rukou neverbální. Slyšící lidé mluví a dělají rukama gesta. Neslyšící lidé znakují a vedle toho také dělají gesta. Rozdíl je pouze v tom, že u slyšících lidí se během řeči verbální složka odehrává v rovině zvukové, zatímco pohyby jejich rukou jsou součástí neverbálního sdělování, takže je lze snadno rozlišit. U neslyšících lidí se ruce účastní jak verbálního, tak i neverbálního projevu a rozezná je jen zkušený uživatel znakového jazyka. To, co je u slyšícího člověka deiktickým gestem (ukázání prstem na něco), může být při použití znakového jazyka gramatickým prvkem, jako kdybychom použili zájmeno nebo určitý člen. Některé znaky, které označují konkrétní jevy, mohou nápadně připomínat znázorňující gesta, kterými lidé často doprovázejí mluvenou řeč.

Mimika může být součástí verbálního projevu

Také mimika patří k projevům, které mohou svůj neverbální charakter změnit na verbální, jsou-li součástí znaku. Mimika může význam znaku určovat (či modifikovat) jak v lexikální, tak i gramatické rovině.

Není-li mimika součástí znaku, bývá její použití podobné jako u slyšících lidí, avšak je použita častěji a je mnohem živější. Výraznou mimiku má například i „naslouchající" osoba. Jde o takzvané „zrcadlení", kterým dává neslyšící člověk najevo, že pozorně a s účastí sleduje to, co je mu sdělováno.

Při odezírání je situace jiná. Odezírající člověk mívá soustředěný až úzkostlivý výraz, střídá se v něm výraz nepochopení a porozumění (odhalení smyslu sdělení přichází až po chvíli, náhle, na základě některého klíčového momentu). Není to tedy výraz postoje posluchače ke sdělované věci a jeho vztahu k hovořící osobě.

Konvenční neverbální projevy

Konvenční neverbální projevy jsou ovlivněny kulturou, a mohou být tedy rozdílné v různých lokalitách. Může zde docházet k mylnému pochopení mezi příslušníky dvou různých skupin. (Přirovnejme to k pohybu hlavy při souhlasu a nesouhlasu v Bulharsku, které se liší od našich zvyklostí.) U neslyšících lidí může dojít k podobným situacím. Tak například souhlas bývá sice v mnoha skupinách vyjádřen rukou místo hlavou, avšak tentýž symbol může mít různý význam. Když vyjádří souhlas například neslyšící Fin, náš člověk to může pochopit jako gesto, které děláme, když chceme naznačit: „Kecáš." Američan vyjadřuje souhlas rukou podobně jako naši lidé „Neber ho vážně." Aby byl souhlas vyjádřený rukou srozumitelný i pro naše neslyšící, musela by ruka mít jinou orientaci, jiné postavení prstů a jiný pohyb.

Mezi neverbální projevy patří i tleskání. Neslyšící diváci vědí, že neslyšící herci nebudou potlesk slyšet. A tak zvedají ruce s roztaženými prsty nad hlavu a rychle jimi třepají ze strany na stranu. Je to výrazně viditelné a herci obvykle odpovídají stejným způsobem.

I rukama lze křičet a šeptat

Při sdělování pomocí znakového jazyka je možno doprovodnými prvky vyjádřit všechny emoční stavy. Intenzita a „rozmach" pohybů může kolísat od „křiku" až po „šeptání". Pohyby rukou mohou i „koktat". Malé neslyšící děti, které se teprve učí znakovat, „patlají" podobně jako slyšící děti, které se učí mluvit. Všimli jste si neverbálních projevů slyšících lidí, když někomu něco šeptají „do ouška"? Také při znakování můžeme zařídit, aby sdělení zůstalo před nezúčastněnými osobami skryto. Můžeme například změnit intenzitu, způsob i umístění znaků. (Tak lze například pod stolem ukázat „To je ale blbec", i když se tento znak za normálních okolností ukazuje v neutrálním prostoru blízko hlavy.)

Umění číst řeč těla

Asi 95 % neslyšících lidí je ze slyšících rodin. Od malička měli příležitost sledovat neverbální projevy lidí kolem sebe, a to i v případech, že nevěděli, o čem je řeč. Naučili se přikládat větší význam neverbálním projevům. Jsou mistry ve čtení neverbálních projevů slyšících lidí. Obráceně to však neplatí. Slyšící lidé nejenže nedokážou odlišit, kdy je který projev součástí znaku a kdy ne, ale také jsou někdy zmateni „jiným" chováním, přizpůsobeným životnímu stylu „ve světě bez zvuků".

Jaký z toho plyne závěr? **Neukvapujte se při posuzování projevů neslyšících lidí.** Vaše mnohaleté zkušenosti a znalosti, které s úspěchem můžete uplatnit u slyšících lidí, mohou selhat u těch, kteří žijí v jiných životních podmínkách.

Věra Strnadová

6. Doplňte chybějící číslo.

PATRICIE = 31724546
PETR = 3672
TATAR = ?

Výchova sluchově postižených dětí. Část I

Chceme se tu zabývat základními principy strategie ve výchově sluchově postiženého dítěte od věku 0 (věk, ve kterém se diagnosticky potvrdila sluchová ztráta) po věk, ve kterém dítě nastoupilo do předškolního zařízení. Budeme se zabývat dětmi s těžkými vadami sluchu. Jsou to ty děti, které nejsou s ohledem na komunikační nedostatečnost vhodné pro integrační postupy. Je více než zřejmé, že základním požadavkem na správnou výchovu těchto dětí bude individuálnost přístupu. Tato skutečnost klade sama o sobě zvýšené nároky na rodiče, kteří zpravidla na výchovu dětí nebývají připraveni.

Raná výchovná práce s dětmi s těžkými vadami sluchu by se měla řídit následujícími principy:

1. pozitivní atmosféra, 2. komunikativnost, 3. efektivní komunikace, 4. setkávání, 5. možnost volby, 6. pocit kontroly nad situací.

V tomto textu se budeme podrobněji zabývat prvním principem, další principy objasníme v pokračování našeho příspěvku v následujících dvou číslech ČDS.

Pozitivně stimulující prostředí

Pozitivně stimulující prostředí má významný kladný podíl na výstavbě komunikačních struktur. Výrazem prostředí rozumíme veškeré sociální jevy, které dítě obklopují a determinují, včetně úrovně materiálních podmínek. Praktická zkušenost nás poučila, že dominantní úlohu v budování sociálních vztahů v rodině a při výstavbě komunikačních schémat mají zejména prvky sociálního prostředí. Byli jsme opakovaně svědky situace, kdy se dítě vracelo z pobytu v relativně luxusním internátu domů, do podmínek, které zdaleka nepřipomínaly civilizovanou domácnost, a přesto se vracelo „Domů". A bylo třeba přiznat, že právě úroveň komunikace a rodinné vztahy představovaly pro dítě silné pouto. Na pozitivně stimulující prostředí je třeba se dívat z pohledu dítěte, z pohledu rodičů - a případných sourozenců. Pozitivní prostředí je vlastně psychosociální klima rodiny, na jehož vytváření se významně podílí vyváženost a symetrie vztahů mezi všemi členy rodiny. Toto prostředí pozitivně stimuluje zejména **rodiče**, kteří mají v raném věku dítěte dominantní roli nejen v komunikaci, ale i ve společných činnostech. Umění hledat a schopnost nacházet znaky pozitivní zpětné vazby rodičům umožňují pokračovat ve výchovných snahách. Pozitivní prostředí lze charakterizovat jako klima, atmosféru, jako jistý duch. Jsou to prvky snad popsatelné a porovnatelné, ale naprosto neměřitelné. Zajímá nás jejich vývoj a charakteristické rysy, nikoli konkrétní čísla a hodnoty.

Pozitivní stimulace sociálním prostředím je významná také z hlediska **dítěte**. Samo komunikační postižení, byť sekundární, ztěžuje vnímání i těchto pozitivních kvalit prostředí. Rodiče musí vyvinout neobyčejně velké úsilí, aby vytvořili dítěti potřebné podmínky.

Z nároku na pozitivně stimulující prostředí nelze vyjmout zdravé **sourozence**. Jsme přesvědčeni, že „zdravým" sourozencům postižených dětí by bylo třeba věnovat zvláštní pozornost, a to nejen z výzkumných psychologických důvodů, ale především proto, že jde o skupinu, která v řadě případů potřebuje pomoc, která má rovněž speciální potřeby. Ani na tuto situaci nebývají rodiče připraveni.

Velmi důležitou roli podle naší zkušenosti má funkce otázky a pojetí chyby či omylu. Autor v rámci jiné výzkumné práce zjistil, že **otázka** jako jeden z důležitých

komunikačních prvků v této skupině vlastně nefunguje. Nepřítomnost otázek nebo omezení procesu dotazování v běžné komunikaci vysvětlujeme tím, že v raném věku, kdy se dítě obvykle zmocňuje komunikace, nemá sluchově postižené dítě komunikační nástroj, a tak disponuje velmi omezenými možnostmi seberealizace.

Připomeňme si zdravé děti ve věku tří let. Většinou už začínají chápat smysl komunikace, zmocňují se řeči a jejím prostřednictvím pronikají ven do širšího okolí. Známé období „Proč?" přece není obdobím, kdy se dítko ve zvýšené míře ptá a shání nové informace, ale je to právě období, ve kterém pochopilo smysl komunikace, pocítilo slast okamžiku, kdy vlastním řečovým projevem zastavilo dospělého člověka, který ve snaze odpovídat a vysvětlovat dal jasně najevo, že komunikace funguje. Dítě tak plně prožívá dar řeči.

Obáváme se, že vzhledem k nižší schopnosti komunikovat, k mylnému zaměnění ovládnutí jazyka jako prostředku za jazyk jako cíl a v neposlední řadě pak vzhledem k tomu, že některým pedagogům chybí náležité komunikační dovednosti, není dotazování u neslyšících dětí rozvinuto.

Shledali jsme dále, že nejen děti, ale ani rodiče neumějí pracovat s **chybou**. Chyba je zpravidla něco, co následuje po nedodržení podmínek, pokynů a podobně. Chyba či omyl jsou vždy chápány záporně. S chybou se nechlubíme, neumíme s ní jako s možným výsledkem našeho konání počítat. Není zde naším cílem rozebírat příčiny tohoto stavu, ale jsme přesvědčeni, že lví podíl na něm, nejen u neslyšících, má škola a pojetí vzdělávacího systému vůbec. Pokud z tohoto systému vyšla většina učitelů současných škol, potom budeme jako společnost na nápravu čekat velmi dlouho.

Připravme tedy rodiče na chybu a omyl a na práci s nimi. Přiveďme je k poznání, že dítě má právo chybovat. Děti by měly být vedeny také k práci s chybou. Nemůžeme nevzpomenout jistě všude známých případů, kdy dítě chybu zapíralo, omyl vysvětlovalo nejnepochopitelnějšími důvody, a to zpravidla proto, že svoji chybu spojovalo s nepříjemnou reakcí okolí.

Závěrem této části lze říci, že vytvoření požadované kvality klimatu v rodině je záležitostí hlavně samotných rodičů. Dále se však očekává citlivý, plně profesionální vliv pracovníků speciálně pedagogického centra, zejména sociálního pracovníka a psychologa. Metodiku nelze určit - je vpravdě individuální, stejně jako jsou individuální problémy a jejich míra v jednotlivých rodinách. Formálně však můžeme z vlastní zkušenosti doporučit zpravidla týdenní společné pobyty rodičů s dětmi. Změna prostředí a setkávání s jinými lidmi pozitivně stimuluje dosažení požadovaného cíle.

Několik poznámek ke stimulaci

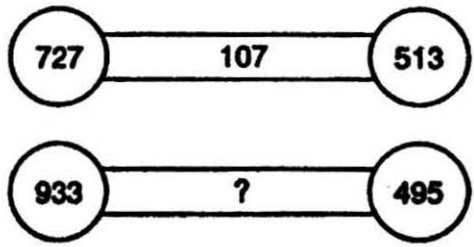
Psychologický slovník definuje **stimulaci** jako záměrné povzbuzování či povzbuzení organismu k výkonu, a to buď vnitřní (přání, tužby, aspirace), nebo vnější (ze sociálního okolí). Rodiče i pedagogové mohou stimulaci významně ovlivnit. Připomínáme, že je k tomu třeba dobrého dorozumívacího systému, pokud se stimulace nemá omezit pouze na sladkosti či obrázky. U stimulace, která respektuje potřeby a hlavně možnosti dítěte, je důležitá míra a počet pozitivních podnětů. Míra je jednoznačně individuální a také načasování je třeba velmi citlivě řídit ve vztahu k pozornosti a momentálnímu stavu dítěte.

Stimulace je úzce spjata s motivací, což je velmi citlivá oblast, kde je možno usnadnit další práci, ale na druhé straně ztratit některé již vytvořené dobré podmínky. S tím velmi úzce souvisí další termín **přestimulování** (overstimulation). Jedná se o přesycení, zahlcení dítěte stimuly, což se v konečném důsledku projeví velmi negativně - sníženou pozorností, zmenšeným zájmem, zvýšenou únavou. K tomuto jevu může dojít snadno zejména při nesprávném načasování vysílání stimulujících podnětů, kdy se dítěti dostává stále více a více podnětů. Viníkem bývá zpravidla dospělý člověk, který není dostatečně trpělivý a citlivý vůči výsostně individuálním potřebám dítěte.

K negativní reakci také dochází při stavu **stimulační karence** (lack of stimulation). Dítě upadá zpravidla do nezájmu a jako častý projev můžeme zaznamenat **autostimulační mechanismy** (selfstimulation). Rodiče dětí v raném věku je třeba seznámit se všemi těmito poznatky. Je třeba jim dát možnost prožít, procítit stavy, kdy stimuly přebývají nebo chybějí, a vyzkoušet kompenzaci pomocí některé z autostimulačních technik. Rodiče by měli zvládnout pozorování svého dítěte jako techniku vedoucí k lepšímu poznání potřeb dítěte a k vstřícnosti vůči těmto potřebám. Stimulaci, jak jsme již naznačili, nelze měřit, ani nelze vypracovat jednotný metodický postup jejího nácviku. Jedná se o velmi citlivou a bytostně individuální oblast výchovného působení.

Miloň Potměšil

7. Které číslo schází?



Bilingvismus a bilingvální vzdělávání neslyšících

Co je bilingvismus

Panuje všeobecná shoda, že bilingvní (popř. multilingvní) lidé jsou schopni používat při komunikaci dva či více jazyků. Názory se liší v otázce, jaká musí být úroveň zvládnutí jazyka, abychom mohli mluvit o bilingvismu. Dříve převládal požadavek zvládnutí obou jazyků na úrovni rodilého mluvčího. Ten nyní bývá stále častěji kritizován, neboť lidé, kteří ovládají oba jazyky na úrovni rodilého mluvčího, jsou považováni za vzácné výjimky. Pro tuto studii za biligvního považujeme takového člověka, který užívá dvou jazyků ve své každodenní komunikaci. Mezi dvě základní formy bilingvismu patří bilingvismus individuální a bilingvismus společenský (kolektivní). U bilingvismu společenského (kolektivního) není důležitá kompetence jednotlivců v daných jazycích, jde nám o koexistenci dvou jazyků ve společnosti či jazykové menšině. Pokud označíme společnost jako bilingvní, neznamená to, že jsou nutně bilingvní všichni její členové.

Tři skupiny neslyšících

Abychom si mohli odpovědět na otázku, jak vypadá bilingvismus neslyšících, musíme objasnit, kdo mezi neslyšící patří. Ve skupině neslyšících se vydělují zhruba tři základní skupiny, z nichž každá má své specifické potřeby a problémy. První skupinou jsou **nedoslýchaví**. Tito lidé mají zachovány zbytky sluchu, pro ně jsou také určeny speciální kompenzační pomůcky - sluchadla. S jejich pomocí mohou do určité míry vnímat mluvenou řeč. **Ohluchlí** jsou lidé, kteří ztratili sluch po narození. Důležitý je věk, kdy ke ztrátě sluchu došlo - zda před nabytím mluvené řeči, či po nabytí řeči. Pokud je zahájena vhodná speciální péče a pokud jsou

k tomu vhodné podmínky, mohou si ohluchlí schopnost mluvit uchovat. Do třetí skupiny patří **prelingválně** neslyšící. Ti se jako neslyšící narodili (nebo ohluchli velmi brzy po narození). Jejich mateřským jazykem je znakový jazyk. Co tyto velmi odlišné skupiny spojuje? Kromě vady sluchu je pojítkem znakový jazyk. Znakový jazyk je jazykový kód, kterým se neslyšící dorozumívají mezi sebou a který má atributy jazyka přirozeného (historičnost, arbitrárnost, dvojí členění, systematičnost atd.).

Kdo jsou neslyšící

Termín **neslyšící** označuje kulturní a jazykovou menšinu neslyšících. Rozhodující zde není vada sluchu (mohou sem patřit i slyšící rodiče neslyšících dětí), ale kontakt s komunitou a schopnost komunikovat znakovým jazykem. Stejně jako jiné menšiny však musí neslyšící komunikovat i se slyšící většinou. K vzájemné komunikaci může sloužit jak většinový jazyk, tak znakový jazyk.

Bilingvismus neslyšících

Neslyšící jsou ve většině případů bilingvní. V případě bilingvismu kolektivního, jak jsme uvedli výše, neznamená, že bilingvní je nutně každý člen komunity (monolingvní jsou ti, kteří byli vzděláváni výhradně orální metodou a nikdy se nenaučili znakovat, nebo ti, kteří se naučili jenom znakovat). Rozlišují se dvě formy bilingvismu neslyšících. První možností je bilingvismus menšinový - tzn. neslyšící užívá jak menšinový, tak většinový jazyk v každodenním životě. Druhou, méně častou formou, je bilingvismus znakový - tj. neslyšící ovládá dva znakové jazyky (např. český znakový jazyk a německý znakový jazyk). Na tomto místě by bylo vhodné připomenout, že znakové jazyky jednotlivých zemí jsou sice příbuzné, společné rysy bychom mohli najít především v oblasti gramatiky, přesto se jedná o různé jazyky (největší rozdíly jsou v lexiku). Pro slyšícího člověka je velmi těžké jednotlivé znakové jazyky odlišit.

Znakový a většinový jazyk

O bilingvismu neslyšících je toho známo velmi málo. Úroveň znalostí znakového jazyka a především většinového jazyka je velmi různá. Jiné kompetence ve znakovém jazyce má prelingválně neslyšící, pro kterého je mateřským jazykem (zvláště pokud je z druhé generace neslyšících, tj. jeho rodiče jsou také neslyšící), jiné nedoslýchavý, který se se znakovým jazykem někdy seznamuje až ve škole nebo v klubu neslyšících. Zvládnutí většinového jazyka je závislé na mnoha faktorech - stupni sluchové vady, způsobu vzdělávání (viz níže), postoji k většinovému jazyku.

Komunikace bilingvní/monolingvní

Bilingvní neslyšící se stejně jako bilingvní slyšící mohou dostat do dvou různých komunikačních situací. Partnerem v komunikaci může být buď člověk monolingvní, nebo též bilingvní.

V prvním případě je dán jazyk komunikace (neslyšící/neslyšící- ZJ, neslyšící/ slyšící - jazyk většinový nebo žádný jazyk /neverbální komunikace/). Pokud jde o dva neslyšící (např. jeden komunikuje českým znakovým jazykem, druhý českým a německým znakovým jazykem), situace je stejná jako u slyšících. Bilingvní komunikant deaktivuje druhý z jazyků. Ani u dvou slyšících nebývá provedena deaktivace úplná, jazyk, kterým se mluví, je ovlivněn jazykem deaktivovaným (tzv. interference - stálé, permanentní a dynamické, momentální). Pokud bilingvní neslyšící komunikuje s monolingvním slyšícím, může se komunikace odehrávat pouze v mluveném jazyce. Neslyšící tedy odezírá a pokouší se mluvit. Komunikace probíhá s relativně malými problémy, pokud jde o člověka nedoslýchavého, ztížena je u ohluchlých - mohou mluvit, chybí však zpětná vazba (možno kompenzovat psaním). Komunikace naráží na bariéry v případě, že komunikantem je prelingválně neslyšící. Odezírání je velmi náročné na pozornost i na kombinatorické schopnosti (vizuální obraz některých hlásek je stejný). Mluvená řeč neslyšícího je často pro slyšící nesrozumitelná, třebaže je její výuce ve školách pro neslyšící věnováno stále velké množství času a úsilí. (Srozumitelnost je mnohonásobně vyšší v případě, když se komunikanté znají, tj. slyšící je na mluvenou řeč neslyšícího zvyklý.)

Jiná situace nastává při komunikaci bilingvního neslyšícího s bilingvním slyšícím nebo bilingvním neslyšícím. Stejně jako u dvou bilingvních slyšících dochází v obou případech nejprve k výběru základního komunikačního jazyka. Tento výběr ovlivňuje u slyšících řada faktorů - jaký je komunikační partner, situace rozhovoru, obsah, funkce interakce.

V situaci slyšící/neslyšící hraje roli především stupeň postižení sluchu u neslyšícího a míra znalosti znakového jazyka u slyšícího. Z mých zkušeností vyplývá, že často začíná mluvit neslyšící, neboť znakovým jazykem nejsem schopna vyjádřit vše dostatečně srozumitelně. Neslyšící však nezačíná mluvit, pokud si není jist svou mluvenou češtinou. Výběr základního jazyka většinou není proces řízený (málokdy si bilingvní člověk klade otázku: Jak s ním budu mluvit?). Jde o velmi dobře naučené chování a komplex jevů, které jsou zřetelné až v případech, kdy komunikace nefunguje (interakce slyšící/slyšící, neslyšící/neslyšící a zřejmě i neslyšící/slyšící).

Při komunikaci dvou bilingvních neslyšících (viz výše), dochází při kontaktech

těchto jazyků k „přepínání" kódů a k jazykovým výpůjčkám (v tom se komunikace neliší od komunikace dvou slyšících).

Slyšící děti neslyšících rodičů

Specifickou skupinou bilingvních uživatelů znakového jazyka jsou slyšící děti neslyšících rodičů. Ti si mluvený majoritní jazyk i znakový jazyk rodičů osvojují již v dětství. Mnozí z nich pracují v dospělosti jako tlumočníci znakového jazyka a bilingvismus si udrží po zbytek života.

Bilingvální vzdělávání

Interakce neslyšících a slyšících přináší mnoho problémů. Slyšící většina očekává, že neslyšící budou monolingvními uživateli majoritního jazyka. Těmi však neslyšící až na výjimky díky vadě sluchu nebudou. Cestou k rozvíjení a podporování bilingvismu neslyšících je bilingvální vzdělávání. Bilingvální metoda vzdělávání neslyšících se rozvíjí především v posledních letech. Největší zkušenosti s ní mají ve skandinávských zemích - Švédsku, Norsku, Finsku.

V těchto zemích se vyučují dva jazyky - znakový jazyk a psaná forma jazyka většinového. Výuka obou jazyků probíhá buď simultánně - Finsko (dítě se s oběma jazyky seznamuje ve stejném věku, ale ne najednou - je snaha zabránit míšení jazyků), nebo postupně - Švédsko (nejprve se dítě učí pouze znakový jazyk, k psané formě většinového jazyka se přistupuje až v šesti letech). Rozdíly jsou opět mezi výukou prelingválně neslyšících a nedoslýchavých.

V České republice je jedinou školou, která vzdělává neslyšící bilingvální metodou, bilingvální mateřská školka v Holečkově ulici v Praze (dříve ve Stodůlkách). Děti se učí znakovým jazykem (znakovanou češtinou) a od nejútlejšího věku se seznamují s psanou formou češtiny (globální čtení). V současné době jsou nejstarší děti v první třídě a učí se podle neredukovaných osnov.

Výuka ve znakovém jazyce = lepší výsledky v češtině?

Ať jsou již názory na bilingvální vzdělávání jakékoli, současná odborná literatura dokládá, že dítě s dobrými základy z jednoho jazyka je pro učení se jiného jazyka lépe jazykově a kognitivně vybaveno. Neslyšící nemohou na rozdíl od jiných etnických skupin přecházet od bilingvismu k monolingvismu, brání jim v tom fyzický faktor, sluchová vada. Bilingvální vzdělávání je jednou z cest, jak zlepšit vzájemnou komunikaci mezi slyšícími a neslyšícími a poskytnout více neslyšícím možnost středoškolského a vysokoškolského vzdělání.

Hana Hejlová

Jak komunikovat s neslyšícími -

to je střechové téma příručky *Komunikačné prístupy a ich pedagogické využitie vo výchove a vzdelávaní nepočujúcich* (Metodické centrum města Bratislavy, Bratislava 1998, 66s.). Povaha příspěvků logicky odpovídá jejich původnímu určení (byly předneseny v cyklu průběžného vzdělávání učitelů ve šk. r. 1996/97): autoři, psychologové a speciální pedagogové, v nich informují o přístupech, které se v komunikaci s neslyšícími v současné době užívají, resp. které se užívat mohou. Příručka je rámována příspěvky obecnější povahy. V úvodu podává Š. Csonka shrnující poučení o povaze a specifikách mezilidské komunikace, v závěru D. Tarciová charakterizuje ty metody vzdělávání sluchově postižených, které využívají komunikaci „posunkovou" (totální komunikace, simultánní komunikace, bilingvální přístup). Tři další příspěvky nahlížejí problematiku hluchoty z různých úhlů pohledu. M. Miková analyzuje faktory, které ovlivňují vývoj řeči a komunikačních zručností sluchově postižených dětí, K. Nováková stručně shrnuje současné trendy v oblasti verbálně-auditivních přístupů. G. Lachkovičová informuje o tzv. verbotonální metodě (globální metoda vycházející z rozvíjení makromotoriky těla); i ta je (stejně jako přístupy verbotonální) zacílena k sluchové a řečové reedukaci sluchově postižených a k osvojení orální řeči jako základního dorozumívacího prostředku.

am

8. Které písmeno schází?

D	A	?	H	S	P	Z	W

Proměny černé kroniky

(Jiří Homoláč: A ta černá kronika! Nakladatelství Doplněk, Brno 1998)

Jako čtenáři jsme dávno uvykli tomu, že i o loupežích, podvodech nebo vraždách lze psát nezávazně, zábavně, někdy dokonce s porozuměním nejen pro oběť, ale i pro pachatele. Čteme přece detektivky, aspoň občas. My, spořádaní občané, tak nahlížíme do světa, který nás sice zajímá, ba přitahuje, ale který se nás jakoby netýká, do světa zločinu. Víme, že všechno, o čem nám autor detektivky vypráví, je vymyšlené, fiktivní, jenom taková pohádka pro dospělé.

A co když čteme v novinách o zločinu skutečném? O tom, ke kterému došlo právě včera v našem městě, v naší ulici? Když se ten „cizí svět" přiblíží? Jak to na nás působí, když je nám skutečný zločin prezentován jako zábavná historka? A jaké to může mít důsledky společenské? Nejen nad těmito otázkami se zamýšlí Jiří Homoláč v knížce **A ta černá kronika!**.

Autor shromáždil v reprezentativním množství zprávy o trestných činech, neštěstích a nehodách, uveřejněné v letech 1990-1994 v devíti českých denících, které nejsou považovány za bulvární. Brzy po listopadu 1989 totiž došlo k nápadné změně ve způsobu informování čtenářů o těchto jevech. Noviny přestaly pouze přetiskovat neosobně formulované informace ČTK, z pragmatických důvodů se zvýšil důraz na stylizaci zpráv, černé kroniky se rychle mění z žánru zpravodajského na žánr autorský; událost bývá vyprávěna jako (zábavný) příběh. Právě tato proměna černých kronik a některé její důsledky jsou tématem recenzované práce.

J. Homoláč přistoupil ke shromážděnému materiálu jako zkušený lingvista a podrobil ho zevrubné jazykové analýze. Ta přesvědčivě ukázala, že důraz na přitažlivost zprávy pro čtenáře vedl některé autory černých kronik až k tomu, že důležitější než událost, o které píší, se pro ně stává - podobně, jako je tomu v tisku bulvárním - způsob jejího podání; označující je důležitější než označované (s. 22). V některých případech tento faktor dokonce ovlivňoval i výběr zpráv. Toto zjištění, již samo o sobě závažné, ba alarmující, slouží J. Homoláčovi především jako východisko k závěrům dalším. Uvedu alespoň ten, který považuji za nejdůležitější: Posun od zprávy k (zábavnému) příběhu vede k tomu, že autoři černých kronik vkládají do textu různé spekulace (např. o motivaci pachatele, o pocitech okradeného, o tom, jak zloděj s ukradenými penězi naloží apod.), fiktivní dialogy (mezi pachateli, mezi pachatelem a poškozeným, resp. obětí), autorské komentáře, aluze, nadsázku, ironii a další expresivní prostředky. Kumulace všech těchto prostředků (které do zpravodajského žánru nepatří) pak způsobuje, že čtenář vnímá

text jako příběh nikoli skutečný, ale tak trochu fiktivní. Dodejme, že mnohý ho tak vnímá rád: svět zločinu tak (aspoň pro tu chvíli) zůstává někde mimo jeho svět.

Práce je rozdělena v zásadě na dvě části. První část je zasvěcenou analýzou výrazových prostředků, kterou autor dokládá nesoulad mezi závažností události a nezávazným způsobem podání: míšení prostředků i stylů, časté užívání modálních částic (*asi, prý*), slovní hříčky, rýmy, ironické komentování události, odstup autora textu od pachatele i od oběti, inspirace triviální literaturou i filmovými příběhy. Jako velmi důležitý prostředek, charakterizující nejen jednotlivé texty, ale sám žánr černých kronik, se ukázal subjektivní slovosled. Ve větách se subjektivním pořádkem slov bývá na počátku věty to, co je sdělně nejzávažnější; v textu černých kronik však často bývá na počátku právě spekulace o motivu nebo důsledku události (*neuměl asi prohrávat neznámý pachatel, který...; filmy asi příliš nemiluje silák, který...*), tedy „ to, co není, je prezentováno jako důležitější než to, co se stalo" (s. 43). A čtenář to také tak vnímá.

Těžiště práce tvoří část druhá, Obsahové rozbory. Na konkrétních příkladech J. Homoláč ukazuje některé společenské důsledky proměny černých kronik. Dokazuje, jak se opakované postoje autorů černých kronik podílejí na vytváření některých společensky nežádoucích stereotypů, resp. na jejich utvrzování (*protiklad my - oni zejm. v případě cizinců a Romů, ale také homosexuálů a duševně nemocných; zvířata jsou pro nás hlavně zdrojem potravy; vesničan ve velkoměstě je směšnou figurkou; na znásilnění má obvykle část viny i žena*). Zvláště zřetelně se ukazuje, jak se černé kroniky ve zkoumaném období, tj. v době, kdy se u nás se soukromým podnikáním znovu začínalo, podílely na vytvoření nového silného stereotypu *podnikatel = podvodník nebo alespoň nepoctivec*. Nejenže hranice mezi podnikateli a podvodníky je tu záměrně velmi neostrá (s. 112), ale kriminální čin bývá v textu černé kroniky nejednou obrazně pojmenován právě jako podnikání (s. 117). Obsahové rozbory vrcholí kapitolou o znásilnění. V textech pojednávajících o znásilnění jsou totiž rysy nesouladu mezi popisovanou událostí a způsobem jejího podání jakoby koncentrovány (odstup autora textu od události, pachatele i oběti, znejasnění hranice mezi sváděním a znásilněním, zproblematizování pachatele, despekt vůči oběti, cynismus). Text, často jakoby inspirovaný triviální literaturou, zejména červenou knihovnou, pak působí jako zábavná historka, fiktivní příběh a zcela se z něj vytrácí nejen rozměr psychického traumatu oběti, ale také společenská nebezpečnost činu.

Jazyková analýza černých kronik ukázala, že autorům, nepochybně inspirovaným bulvárním tiskem, snad ani tolik nešlo o senzace, ale že si s výrazovými prostředky pohrávali, zkoušeli si vlastní jazykovou tvořivost, snažili se uplatnit svůj smysl pro

fabulaci příběhu i pro komično (dlužno říci, že někdy s výsledky spíše žalostnými). Tento „tvůrčí přístup" k agenturní nebo policejní zprávě vede k zamlžení nejen vztahu mezi skutečností a fikcí, ale také mezi pachatelem a obětí - a ve svém důsledku mezi dobrem a zlem. Zločin je prezentován jako příběh, který má čtenáře především pobavit; nenarušuje čtenáři jeho svět, nevaruje ho před tím, že i on by do světa zločinu mohl nechtěně vstoupit - jako poškozený, resp. jako oběť. Právě v tom vidím nedostatek odpovědnosti autorů, resp. šéfredaktorů deníků, z nichž byly černé kroniky excerpovány. (Většina seriózních deníků od tohoto způsobu informování o kriminálních deliktech naštěstí již upustila.)

Knížka J. Homoláče zasluhuje ocenění z několika důvodů: Představuje detailní, vynalézavou jazykovou analýzu, která slouží jako podklad pro vyvozování společensky závažných závěrů; ukazuje, které konkrétní prostředky (jazykové, stylizační) se podílejí na posunu od informativní zprávy k fiktivně působícímu příběhu i které přispívají k vytváření a upevňování některých nežádoucích stereotypů. I sama metoda jazykové analýzy je odborně cenná a pro mnohé bohemisty bude nepochybně inspirativní. Dokladový materiál je obsáhlý, je citován přesně, včetně deníku a data uveřejnění. V některých případech autor porovnával i zprávy o stejné události v několika denících.

Práce je podána velmi přístupnou formou, takže jistě najde dost čtenářů i v širší veřejnosti. Bylo by žádoucí, kdyby se nad výsledky této analýzy zamysleli zejména novináři a uvědomili si, že v informování o závažných událostech nemusí být nezávazné pohrávání s jazykovými a stylizačními prostředky vždy zcela neškodné.

Iva Nebeská

9. Které číslo přijde teď?

9 5 8 4 7 3 -

Kniha (nejen) pro rodiče

L. E. Shapiro: Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Portál 1998.

Pomáháte svému dítěti kultivovat jeho přátelství? Sleduje vaše dítě televizi déle než dvanáct hodin týdně? Všímáte si, jak na vaše dítě působí akční filmy plné násilí nebo podobné videohry? Strávíte se svým dítětem alespoň čtvrt hodiny denně neplánovanou hrou nebo jinou činností? Účastníte se se svým dítětem pravidelně veřejně prospěšných prací ve vaší obci? Scházíte se pravidelně jako celá rodina?

To je jen několik otázek z testu pro rodiče, kterým zahajuje v úvodní části svou knihu o emoční inteligenci dítěte a možnostech jejího rozvoje L. E. Shapiro. Její obsah je rozčleněn do pětadvaceti kapitol organizovaných do osmi bloků, částí: vedle části úvodní jsou to části věnované mravním emocím (jak povzbudit vcítění; poctivost a čestnost, stud a vina), dále emočnímu myšlení (realistické myšlení; optimismus), řešení problémů (učení příkladem; hledání různých řešení), sociálním dovednostem (konverzace; humor; navazování přátelství; fungování ve skupině), sebemotivaci a směřování k úspěchu (vytrvalost; jak čelit neúspěchu), síle emocí (komunikace; neverbální komunikace; ovládání emocí) a poslední trochu překvapivě počítačům ve vztahu k emoční inteligenci. Paleta probíraných nebo alespoň dotčených témat je opravdu velmi široká. Autor nepodává soustavný teoretický výklad emoční inteligence, ale zabývá se postupně jednotlivými dílčími problémy, které jsou s emoční kultivovaností dítěte spojeny. Zpravidla otvírá problém uvedením konkrétního příkladu, podává k němu komentář, k němu připojuje velmi stručný výklad s navazujícím doporučením, jak lze při výchově příslušnou oblast emoční inteligence kultivovat (např. kap. 20 - Emoční vědomí a komunikace - příklad - Povaha emoční komunikace - Co můžete udělat, abyste vychovali děti, které umějí vyjadřovat své pocity - Jak pomoci svým dětem, aby uměly dobře naslouchat - Hra na aktivní naslouchání - Co byste si měli zapamatovat).

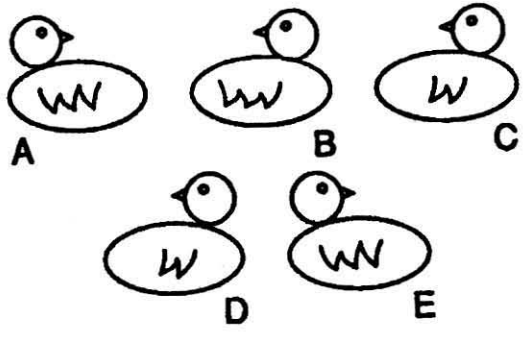
Z uváděných témat se stručně zmíníme alespoň o počítači jako faktoru rozvoje emoční inteligence dětí. Je obecně sdíleným názorem, že počítač děti izoluje od ostatních členů komunity i od reálného světa; autor však uvádí, že „je těžké si nevšímat významu počítačů pro rozvoj emočního a sociálního vývoje dítěte". Tvrdí, že „počítačové programy stimulují emoční část mozku kombinací animace, hlasů, hudby" a že „Ve srovnání s nimi působí tradiční knihy jako ploché archaické jeskynní kresby". Musím přiznat, že tak radikální tvrzení nedokážu přijmout. Je

ovšem pravda, že počítač působí jako konkurent dosud rozšířenější televize a videa (autor uvádí, že děti po instalaci počítače doma tráví u televize o 20 % méně času než dříve) a že ve srovnání s nimi přináší mnohé výhody (vyžaduje, aby děti „reagovaly, přemýšlely, řešily problémy a chovaly se způsobem, jak by možná ani nechtěly"). Překvapivé také je, že počítač - podle zjištění, na něž autor poukazuje - spojuje lidi dohromady, snižuje jejich izolaci a paradoxně spojuje i členy rodiny: rodiče tráví s dětmi u počítače více času než dříve.

Ke všem dobrým návrhům a doporučením, které kniha obsahuje, je ovšem nutno dodat, že na počátku jejich působení stojí vůle a ochota rodičů a jiných vychovatelů. Kniha s rodiči opravdu počítá. Nepředpokládá tedy žádné předběžné znalosti ani rozvinutou dovednost číst odborný text. Adresátovi vychází autor vstříc nejen uváděním konkrétních příkladů, ale i výrazným členěním textu na menší části: jednotlivé kapitoly, třebaže už samy o sobě krátké, jsou ještě výrazně členěny mezititulky na menší úseky o rozsahu 1 - 2 stránky, každá kapitola je uzavřena shrnutím (Co byste si měli zapamatovat), mezititulky jasně napovídají, co může čtenář od následujícího textu očekávat, resp. jak ho má číst. Přestože je však text určen primárně rodičům a explicitně neuvádí možnost využít některých výchovných technik ve škole, u některých témat (komunikace verbální i neverbální, práce s počítačem) se úvaha v tomto směru přímo nabízí. Doporučujeme tedy novou publikaci nejen rodičům, ale jako případnou inspiraci i učitelům.

Karel Šebesta

10. Která kachna nepatří k ostatním?



„Ahoj, dovolte, abych se představil"

Na otázku, kdy je možno uslyšet tento či podobný výrok, by většina čtenářů jistě odpověděla správně: nejspíš při sledování dabovaného amerického filmu nebo televizního seriálu. O poklesu úrovně dříve vysoce oceňovaného českého dabingu, o tom, že ho negativně ovlivňuje přílišný spěch při přípravě i nahrávání a také neprofesionalita a nedbalost řady pracovníků, se už mluvilo i psalo mnohokrát (mj. také v ČDS č. 2/1996). Důležité ale nyní je, že dabingoví odborníci si tento neutěšený celkový stav uvědomují a hledají cesty k jeho zlepšení - na jedné straně se oceňují zdařilé výkony (pravidelně udělované ceny Františka Filipovského), na druhé straně se o problémech otevřeně diskutuje. Jedna z těchto diskusí, jež organizuje dabingová sekce Českého filmového a televizního svazu FITES, se uskutečnila na konci listopadu 1998.

Nejvíce pozornosti pochopitelně vzbuzují různé konkrétní chyby a nepřesnosti, nezdařená řešení, komicky působící nedopatření. Množství citovaných příkladů ukázalo, že nejednomu překladateli stále dělají potíže lexikální a gramatické rozdíly mezi češtinou a angličtinou (ta se v současnosti příznačně stala skoro jediným východiskem dabingu). Tak se „doslovně" podle angličtiny užívají výrazy jako *eventuálně* (tj. „nakonec") nebo *definitivně* („rozhodně, určitě, samozřejmě"), objevují se konstrukce typu *Co bys řekla tam jít?*. Častá je ale také stylová nepřiměřenost: V neformálním rozhovoru pak narážíme na knižní vyjádření jako *Knihy jsem shledala vskutku užitečnými* či na výzvy *Oslavme narozeniny, Zahrejme si* apod. Neméně hojné jsou posuny v opačném směru. Krátkost anglických konverzačních výrazů vede k tomu, že se i lidé neznámí a věkově vzdálení česky zdraví *ahoj* a mladík říká svému staršímu nadřízenému *hele* (v angličtině *look*).

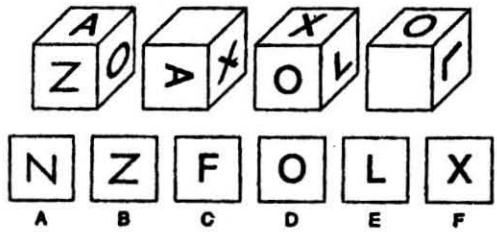
Tady se vynořuje i obecnější problém: Je třeba snažit se o to, aby se slabičný rozsah českých promluv plně shodoval s rozsahem promluv anglických, když vzhledem k odlišnostem mezi oběma jazyky je to stejně snažení marné? Většina účastníků diskuse se shodla v tom, že nadřazena by měla být přirozenost českého vyjádření. S tím se pak spínají otázky další: Je ideálem vytvoření iluze, že mateřštinou vystupujících postav je čeština, nebo má jazykem „prosvítat" původní prostředí? Jak daleko lze jít při „zčešťování" v oblasti životních a kulturních reálií? Jak v této souvislosti hodnotit případy, kdy se v dabovaném americkém filmu mluví o Křemílkovi a Vochomůrkovi nebo kdy se zpívá píseň Lucie Bílé *Láska je láska*?

Sotva lze dospět k jednoznačným a obecně platným odpovědím (záleží často na žánru, na konkrétním díle, na okruhu diváků, jimž je dílo určeno apod.) a setkání,

jako bylo ono listopadové, si ani nechtějí a nemohou dělat nárok na jejich formulaci. Zamýšlení nad zmíněnými problémy by především mělo být podnětem ke zlepšením v dabingové praxi. Doufejme, že k nim dojde.

pm

11. Vidíte čtyři obrázky téže kostky. Co doplníte na přední prázdnou stěnu?



Vzpomínáme

Doc. PhDr. Zdeněk Holubář, CSc., pedagogický psycholog (* 29. 12. 1927, † 31. 8. 1998)

Když v r. 1993 prof. Oldřich Uličný stanul v čele týmu, který měl za úkol vypracovat návrh učebních osnov českého jazyka pro vzdělávací projekt Obecná škola, přizval k práci také pedagogického psychologa Zdeňka Holubáře. Potřeboval do pracovního týmu odborníka, který měl zkušenosti s osvojováním gramatického systému u dětí mladšího školního věku. Oba se znali z doby, kdy ani jeden z nich nesměl pracovat ve svém oboru, ale kdy jim bylo, po mnoha peripetiích, dovoleno podílet se na sestavování informačního systému jedné knihovny. Z. Holubář byl přizvání upřímně rád. Třebaže byl ve věci geneze gramatických operací odborníkem, přece nebylo mnoho lidí, kteří by se na něj obrátili s výzvou ke spolupráci.

Docent Holubář vystudoval obory psychologie, sociologie a filosofie na FF UK v Praze v letech 1947-1952, tedy v době, kdy zde přednášel prof. Stavěl, prof. Doležal, doc. Tardy, prof. Příhoda a další. Byl to, podle vzpomínek paní Jany Holubářové, právě prof. Stavěl, který korespondenčním lístkem jejího muže upozornil na možnost ucházet se o místo v pedagogicko-psychologickém oddělení Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. Lístek dr. Holubářovi přišel do Brandýsa nad Orlicí dva roky po promoci, v době, kdy dr. Holubář ještě dokončoval vojenskou službu a dojížděl z vojny za svou matkou a za svou budoucí manželkou. Dá se tedy předpokládat, že disertační práce dr. Holubáře utkvěla v paměti jeho profesora.

Výzkumný ústav pedagogický (VÚP) byl resortním ústavem Ministerstva školství, který měl plnit funkci výzkumného pracoviště zabývajícího se studiem podmínek učení žáků ve škole. Janu Součkovi byl tehdy svěřen úkol vytvořit v oddělení pedagogické psychologie Skupinu pro studium psychologie osobnosti a sociální psychologie. František Jiránek zde působil zprvu jako odborný pracovník, později jako samostatný vědecký pracovník vedl oddělení pedagogické psychologie. To vše odpovídalo zaměření Z. Holubáře, totiž jeho vztahu ke konkrétnímu terénnímu výzkumu poznávacích a sociálně psychologických účinků výuky.

Mimo tuto pracovní skupinu ve VÚP nebyla příliš příznivá konstelace. Sám Zdeněk Holubář ji charakterizuje takto: „Ředitelem na tomto výzkumném pracovišti byl Josef Váňa, bývalý psychotechnik, zvyklý pracovat přesnými statistickými metodami. Tehdy však jako ředitel výzkumného ústavu zvolil pravý opak. Zredukoval psychologii na úroveň sovětských učebnic a ostře vystupoval proti kvantitativním metodám, a nakonec tedy i proti psychologickým výzkumům, které kvantitativní i kvalitativní analýzou docházely k zobecnitelným závěrům. Následující ředitel Kujal, pedagog, který se zpočátku tvářil, že přeje psychologické práci v ústavu, zastavil činnost oddělení pedagogické psychologie s tím, že jeho práce nevyhovuje marxistické ideologii".

Pánové z pedagogicko-psychologického odděleni se ovšem tak snadno nedali. Vzpomínám si, jak na shromážděních VÚP, na kterých se zhusta proklamovala vědeckost zde pěstované pedagogiky, chodili, na znamení této „vědeckosti", v bílých pláštích. A také si vzpomínám, jak předsednictvo těchto shromáždění mělo očividný strach z jakéhokoli jejich dotazu. Takovými a podobnými žertíky pánové jistě velmi dráždili ostatní. V této době realizace vážných vědeckých projektů narážela vždy na nepochopení, obavy, strach a námitky.

Přesto tehdejší činnosti pedagogicko-psychologického oddělení, na kterých měl dr. Holubář výrazný spolupodíl, neztratily dodnes na svém významu. Prvním zájmem i nutností členů oddělení bylo postavit pedagogickou psychologii na vědecký základ.

Vymezení jejího předmětu bylo významné jak pro teorii, tak i pro empirický výzkum. Proto v jednom z prvních výzkumů abstrakce tranzitivních vztahů se již ukázalo, jak má být tento závažný úkol řešen z hlediska pedagogické psychologie, resp. její užší specializace - psychologie učení. Inspiraci přitom tito psychologové nacházeli v Piagetových výzkumech myšlenkových operací a jeho koncepci duševního vývoje dítěte. Proto také v r. 1967 adresují vedení svého nového pracoviště Ústavu pro učitelské vzdělání návrh na zřízení laboratoře pedagogické psychologie.

Zdeněk Holubář se při vymezování předmětu pedagogické psychologie orientoval na řešení vztahů myšlení a řeči, konkrétně na chápání gramatických vztahů. Obhájil a vydal např. studie: K otázce gramatického myšlení (1966), Vývoj chápání základního větotvorného vztahu u žáků 2. r. (1967), Myšlenkové operace a učení jazyku (1980), na základě které získal, rozhodnutím vědecké komise při ČSAV, hodnost samostatného vědeckého pracovníka. Po vynucené dvacetileté přestávce jako člen katedry psychologie PedF UK, a zvláště pak jako vedoucí kabinetu psychologie Ústavu jazyků a humanitních studií Fakulty ekonomicko správní Univerzity v Pardubicích pokračoval v rozpracovávání této tematiky a připravil s E. Hájkovou studii Chápání času v mateřském jazyku (1995). Zahájil výzkum Úloha analogie při chápání lingvistických vztahů při učení a vyučování jazyku mateřskému (českému) a cizím jazykům (jazyku německému a anglickému).

V dalších pracích doc. Holubáře je pozoruhodná šíře rozhledu (prokázal ji např. v učebnicích Sociální psychologie pro učitele, 1968 a 1996) a preciznost výzkumu - např. v učebnici Pedagogická psychologie (1968, 1997). Pro pedagogickou psychologii jsou stále přínosné studie: Gramatické a matematické vědomosti abiturientů SVVŠ (1966), Kvalifikovanost učitelů 6.-9. ročníků ZDŠ v českých krajích (1962), K otázkám vlivu jazykových formulací fyzikálních a matematických úloh (1974) aj.

Je škoda, že Zdeněk Holubář odešel. Je posilující a radostné, že žil.

Eva Vyskočilová

Rozloučení s doc. dr. Janou Jančákovou, CSc.

Dne 30. prosince 1998 zemřela ve věku 59 let zcela nečekaně Jana Jančáková, docentka Karlovy univerzity. Za více než sedmdesát semestrů jejího věrného a neokázalého působení na katedře českého jazyka Filosofické fakulty UK prošly jejími přednáškami a semináři stovky studentů, které - tak jako každý dobrý učitel - ovlivnila nejen odborně, ale i lidsky.

Naše věda ztratila v docentce Jančákové znalkyni staré češtiny a českých nářečí, jejíž práce - zejména monografie „Nářečí a běžná mluva na Příbramsku" a odborné studie publikované u nás i v zahraničí - natrvalo obohatily českou jazykovědu.

Za redakci ČDS se s doc. Janou Jančákovou loučíme jako se vzácným člověkem, který mnohonásobně více dával, než bral, který přál a nezáviděl a který ochotně pomáhal, aniž sám cokoli žádal.

kk

Řešení testových úkolů

1. D - Obrázky s ostrými rohy mají začerněnou levou polovinu, obrázky s rohy zaoblenými pravou.
2. 5 - Sečtěte druhé a třetí číslo v každém řádku a od součtu odečtěte 1. Tak získáte první číslo na řádku.
3. D - Každý řádek a sloupec obsahují černé, bílé a šedé plochy, které vystřídají horní i dolní poloviny políček. Potřebujeme tedy políčko s horní polovinou barvy šedé a dolní barvy černé.
4. T - Jde o dvojice písmen, z nichž je každé stejně daleko v jednom případě od začátku a v druhém případě od konce abecedy.
5. VÍNO a LÁHEV. Z ostatních vzniknou složeniny: KINOSÁL, VIDEOKAZETA, AUTOMAT.
6. 71712 - Jde o kód, kdy každému písmenu je přiřazeno určité číslo: P-3, A-1, T-7, R-2, I-4, C-5, E-6.
7. 219 - Rozdíl čísel v kruzích vydělte dvěma.
8. K - Jde o interval tří písmen, jdeme-li abecedou od konce.
9. 6 - Jde o dvě střídající se řady, každá se zmenšuje o jednu.
10. B - Kachny A a E jsou totožné, stejně jako C a D.
11. A - Písmeno N.

Obsah

TÉMA ČÍSLA:

Psychologie v lingvistice & lingvistika v psychologii (jš) 3
Barvy a emoce (I. Vaňková) 6

PSYCHOLOGIE A KOMUNIKACE

Komunikace v pubertě (M. Vágnerová) 8
O psychoterapeutických rozhovorech (M. Švehlová) 11

DĚTSKÁ ŘEČ A DĚTSKÉ MYŠLENÍ

A co když jsou to dvojčata? (P. Gavlasová) 16
„Psycholingvistické hádanky"
v didaktike počiatočného čítania (O. Zápotočná) 20
Detské predstavy o gramotnosti (P. Gavora - M. Krčmáriková) 24

ETNOGRAFICKÉ OKÉNKO

O kultuře ve škole (J. Šlédrová) 30
Čtenářský deník na 1. stupni ZŠ (I. Viktorová) 34

OD NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE KE KOMUNIKACI NESLYŠÍCÍCH

Řeč těla v pedagogické komunikaci (Š. Kučerová) 38
Neverbální projevy neslyšících lidí (V. Strnadová) 41
Výchova sluchově postižených dětí. Část I (M. Potměšil) 45
Bilingvismus a bilingvální vzdělávání neslyšících (H. Hejlová) 49

RECENZE A ZPRÁVY

Jak komunikovat s neslyšícími (am) 53
Proměny černé kroniky (I. Nebeská) 54
Kniha (nejen) pro rodiče (K. Šebesta) 57
„Ahoj, dovolte, abych se představil" (pm) 59
Vzpomínka na docenta Zdeňka Holubáře (E. Vyskočilová) 60
Rozloučení s doc. dr. Janou Jančákovou, CSc. (kk) 63
Řešení testových úkolů 64