

VYBRANÉ PROBLÉMY SÉMOTICKÝCH AKTIVIT U OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Petra Potměšilová

Resumé

Tento článek se zabývá některými problémy sémiotických resp. sémantických aktivit u osob se sluchovým postižením, a to z hlediska výtvarných činností.

Teoretická východiska článku:

Jako klíčové byly vybrány pojmy: „znak“, „symbol“, „pojem“. Definice pojmů „znak“ a „symbol“ vychází z teorie I. Muchy (2000). Při definování „pojmu“ jsme pak vycházeli z teorie Čechové (1996) a Materny (2000).

Šetření

Pro vlastní šetření byl použit „Torranceho figurální test tvorivého myšlení“ (Jurčová, 1984). Tento test je zaměřen na hodnocení fantazie, kreativity a originálních způsobů řešení výtvarných úkolů. Test je především založen na teorii „gestalt“ psychologie. Základní poznatek této psychologie je definován takto: nekompletní figury vytvářejí u jednotlivce napětí, které vede k snaze co nejjednodušším způsobem tuto figuru uzavřít. Pro originální odpověď je třeba zvládnout toto napětí, které vede k nejjednoduššímu řešení, a zvolit variantu, která prodlužuje hledání.

Klíčová slova

znak, symbol, pojem, osoba se sluchovým postižením, originalita

Abstract

Some problems of semiotic activities in hearing impaired individuals

This paper examines some problems of semantic and semiotic activities in hearing impaired students with respect to visual arts. The theory about ‘sings’, ‘symbols’, and ‘concepts’ is drawn on in this article; ‘sing’ and ‘symbol’ are defined here according to Mucha (2000) and the definition of ‘concept’ was adopted from Čechová (1996) and Materna (2000). The study reported on here employed Torreces’ figural test of creative thinking (Jurčová 1984), which is designed for the

assessment of imagination, creativity, and originality in visual arts. Subjects are asked to finish incomplete figural drawings.

Key words:

sign, symbol, concept, hearing impairment, originality

1. Uvedení do problému

Rádi bychom se zamysleli nad některými problémy sémiotických, resp. sémantických aktivit u osob se sluchovým postižením, a to z hlediska výtvarných činností (receptivních a tvůrčích). Ve středu pozornosti takovéto úvahy je specifická kvalita reference, která podmiňuje rozdíl mezi umělecky a mimo-umělecky pojímaným výrazem – nositelem významů. Tato rozdílnost v pojetí sémantizace je zde s oporou v teorii I. Muchy (2000) vyjádřena polaritou termínů „znak“ a „symbol“.

2. Východisko problému

„.... neslyšícím dětem chybí schopnost abstrakce, zobecňování, schopnost aplikovat získané poznatky na podobné situace. Zároveň mají oslabenou schopnost vytvářet fantazijní asociace, tj. překračovat pevné významové vazby znakových forem. Zůstávají na úrovni konkrétna. ... Odpovídá to způsobu výuky neslyšících dětí.“ (Kalendová¹, 1997, s. 75)

Menší schopnost abstrakce a zobecňování u osob se sluchovým postižením se projevuje jak ve výtvarné tvorbě, tak především v jazyce, v komunikaci. Tato úvaha se zabývá výtvarným projevem a výtvarným vnímáním osob se sluchovým postižením v souvislostech řeči a jazyka. Výtvarný projev chápeme jako možný způsob diagnostiky tohoto problému, ale zároveň také jako podpůrný prostředek pro rozvoj abstrakce a zobecňování.

Z výše uvedených závěrů však nevyplyvá, že člověk se sluchovým postižením má snížený intelekt, nebo dokonce, že je mentálně postižený. Jde o konstatování určitého faktu, určité skutečnosti. Je potřeba se ptát po příčině této skutečnosti, tohoto faktu. Tato skutečnost není zřejmě primárně ovlivněna sluchovou vadou, nýbrž je dána způsobem výchovně vzdělávacího procesu osob se sluchovým postižením.

¹ Ve snaze předejít nesrovnalostem, zde uvádíme, že Kalendová je jméno autorky za sebou.

3. Teoretický podklad

Již v úvodu jsme zmínili nutnost definování termínů „znak“ a „symbol“, dalším klíčovým termínem se ukázal „pojem“.

Při vymezování pojmů „znak“ a „symbol“ a následném usouvztažňování těchto pojmů jsme vycházeli z citací těchto autorů: Charles Sanders Peirce (Palek, 1997), Chares W. Morris (Palek, 1997), Ivan Mucha (2000), Paul Ricoeur (1993). Pro další utváření teoretického zázemí a pro následné šetření byly vybrány definice Ivana Muchy:

Znaky jsou grafická označení, která ukazují mimo sebe na něco, co označují, odkazují na vlastnosti a vztahy objektivní skutečnosti nebo vědomí. Slouží k jejich označení... Znaky, jimiž se vypovídá o určitém předmětu, jsou pevně strukturovány ve znakových systémech a mohou jako myšlenkové elementy být skládány tak, že jejich uspořádání vyjadřuje takovou výpověď o světě, která nehledá jinou legitimitu, než je ta, která je obsažena přímo v operacích s nimi. Znak se vztahuje vždy k jedné sémantické rovině. (Mucha, 2000, s. 87–88)

Interpretace symbolu je vlastně uváděním do nových souvislostí smyslu nebo jejich hledáním. Symbol není vázán na jednu rovinu významu, ale naopak při interpretaci se otevírají ještě další možné roviny porozumění symbolu. Je tedy v jistém smyslu oproti znaku otevřený a jeho porozumění závisí na interpretaci. (Mucha, 2000, s. 89)

Mucha (2000) se pak dále zabývá důležitou funkcí symbolu, která je významná pro výtvarné umění. Jedná se o mnohoznačnost a závislost na kontextu interpretace. Výtvarné umění tak může počítat s různorodostí interpretů. Jestliže autor chce prostřednictvím svého díla zprostředkovat jednoznačný význam, mohou nastat dvě základní situace:

- *vnímající přistoupí na tuto znakovou hodnotu díla*
- *vnímající z nějakého důvodu bude v tom samém díle hledat symbolickou hodnotu.*

Tato situace platí i v druhém případě, tedy v případě, kdy autor zamýšlí svým dílem zprostředkovat mnohoznačnost:

- *vnímající přistoupí na tuto mnohoznačnost*
- *vnímající z nějakého důvodu bude toto samé dílo vnímat jednoznačněji, než bylo myšleno.*

(Kalendová, 2004)

Další aspekty, které mohou ovlivnit přístupy ke znaku a symbolu:

- *specifická kvalita formy (využití metafor, stylizace)*
 - o *forma svou neobvyklostí provokuje k symbolickému pojetí*

- *kontext zacházení s formou*
 - o *kulturní zvyklosti*
 - *v jedné kultuře může mít určité zobrazení symbolickou hodnotu, v druhé kultuře však to samé zobrazení zprostředkovává jednoznačný význam*
 - *ve dvou různých kulturách má stejné zobrazení jednoznačný význam; tento význam je však v každé kultuře zcela jiný*
 - o *vliv jazykového kontextu*
 - *způsob výkladu nebo vyprávění o určitém díle – pokud vypravěč užívá básnických, metaforických obrazů, dostane se posluchač spíše do roviny symbolické*
 - *v případě, že se bude jednat o prosté sdělení, s největší pravděpodobností se spokojíme s jednoznačným přiřazením významu*
 - o *reprezentativní okolnosti prezentace*
 - *obraz v galerii budeme vnímat pravděpodobně více symbolicky, než když jej uvidíme zavěšený v obchodě se spotřebním zbožím, kde bude využitý jako reklamní plakát*
- *dispozice a momentální stav jedince*
 - *člověk v určitém citovém rozpoložení může tento stav promítat do vnímání výtvarného díla. Tak může případně i vnímání znaku přenést do symbolické roviny*

(Kalendová, 1997, s. 20-21)

„Pojem“ pak můžeme definovat jako *objektivní abstraktní (ideální) entitu, které může být reprezentována výrazy jazyka*. (Materna, 2000, s. 17)

Materna (2000) a Čechová (1996) pak „pojem“ dále definují z pohledu jeho obsahu a rozsahu. *Souhrn jednotlivých významových prvků tvoří obsah jednoho významu. Soubor tříd jevů nebo i jednotlivin, které se do pojmenování zahrnují, tvoří rozsah pojmu, tj. rozsah platnosti jeho významu*. (Čechová, 1996, s. 45)

V neposlední míře považujeme za důležité se zmínit o pojmotvorném procesu osob se sluchovým postižením a vztahu osob se sluchovým postižením a vnímání znaku a symbolu.

Proces vytváření pojmů u osob se sluchovým postižením je odlišný od procesu vytváření pojmů u slyšících dětí. Jedná se o poměrně složitou problematiku, která zatím není v české literatuře dostatečně zpracována (na PedF UK byly obhájeny tři diplomové práce – Peterová (1992), Peterová (1994), Kalendová (1997), dále disertační práce – Peterová (1998), Kalendová (2004)). V některých publikacích je pak možné najít několik informací, věnujících se této pro-

blematicke – Zicha (1981), Vágnerová (1993, 2000), Davido (2001), Solovjev (1977), Souralová (2002).

Vágnerová píše, že *myšlení je ovlivněno deficitem v oblasti znakového systému zobecnění, tj. řeči.* (1993, s.108).

Souralová (2002) se zabývá mentálním slovníkem žáků se sluchovým postižením v souvislosti s recepcí psaného textu. Zmiňuje zde velmi důležitou skutečnost, a to *potřebu instalovat slova do sémantické sítě především prostřednictvím vztahu koordinace, subordinace a sémantických polí.* (Souralová, 2002, s.11) Výše zmíněné považujeme za základní princip práce s osobami se sluchovým postižením v oblasti rozvíjení pojmů, respektive myšlení. Usouvztažňování, dávání do souvislostí, vytváření sémantických polí pojmů by mělo být samozřejmou náhradou toho, co jedinec se sluchovým postižením nemůže slyšet.

Z vlastní praxe si zde dovolíme uvést základní odlišnosti ve využívání pojmů u osob se sluchovým postižením:

- *myšlenkové operace jsou konkrétnější*
- *význam je často spojen pouze s konkrétní věcí, předmětem nikoliv s třídou jevů*
- *(není dostatečně utvořen prototyp - společné a odlišující znaky - určité klasifikační*
- *třídy objektů z pohledu – tzv. teorie prototypů)*
- *větší problém při tvoření představ*

(Kalendová, 1997)

4. Šetření²

V intencích teoretického uvažování byly definovány výzkumné otázky:

1. Jaký je rozdíl ve vnímání znaku a symbolu mezi žáky se sluchovým postižením se systematickou přípravou (pozn.: co se rozumí pod systematickou přípravou je vysvětleno níže v textu) a žáky se sluchovým postižením bez této přípravy?
2. Bude rozdíl v tom, do jaké míry budou jeden a týž jev přijímat (vnímat, vyjadřovat a chápat) jako znak, resp. jako symbol?

Skupina se systematickou přípravou byla složena z osmi žáků střední školy pro sluchově postižené a srovnávací skupina ze šesti žáků téže školy.

Systematická příprava, která předcházela tomuto šetření, trvala dva roky. Obsahově je možné celou přípravu rozdělit do dvou částí, které se časově pro-

² Vzhledem k velikosti vzorku byl vybrán termín šetření místo obvykle používaného termínu výzkum.

línaly. První část se týkala společných návštěv nejrůznějších výstav výtvarného umění. Po každé výstavě následovala diskuse, během níž jsme společně mluvili o zážitcích z výstavy, o tom, co koho zaujalo a proč. Druhá část systematické přípravy spočívala v různých výtvarných úkolech. Tyto úkoly částečně vznikaly spontánně dle potřeb výuky, některé byly dopředu naplánovány. Se žáky jsme „narazili“ na nějaké slovo, kterému nerozuměli (poctivost, všudybyl, utopie ...). Toto slovo jsme se snažili společně vysvětlit pomocí slovníků, příkladů. Pak toto slovo žáci dostali za úkol výtvarně ztvárnit. Zpočátku bylo výtvarné ztvárnění spíše konkrétní (většinou se jednalo o některý z příkladů, uvedený při hodině), později se začala objevovat i abstraktní výtvarná zpracování.

Jsmo si vědomi toho, že pro šetření, jehož výsledky by se měly zobecnit a dále se pak využívat, je tento vzorek příliš malý. Velikost vzorku však byla ovlivněna jednak technickými a objektivními podmínkami (malý počet středních škol pro sluchově postižené s dobře rozvíjeným komunikačním systémem; počet sluchově postižených středoškoláků, kteří jsou přibližně na stejné vědomostní a zájmové úrovni), dále pak snahou pro hlubší prozkoumání problému.

Ukázka konkrétního cvičení:

Postavy

záznam hodiny:

... Další hodina občanské výchovy. Všechny hodiny občanské výchovy mohou být příležitostí pro řadu aktivit. Povídáme si o vývoji estetického vnímání lidské postavy. Povídáme si o tom, co bylo dříve moderní, co je moderní dnes a co by dnes nebylo moc estetické. Žáci se dívají na obrázky lidských postav a občas se ozve: „No to je hrůza, vždyť to ani nevypadá jako postava..., to je hrozné, to se mi vůbec nelíbí..., vždyť ten malíř neumí malovat...“

Na příští hodinu přináším 23 obrázků postav z různých období. Každý obrázek je očíslován. Žáci mají za úkol si pro sebe obrázky označkovat. Stupnice známkování:

- 1. perfektní*
- 2. docela dobré*
- 3. dobré*
- 4. nelíbí*
- 5. vůbec se mi nelíbí*

Žáci nejdříve obcházejí všechny obrázky, prohlížejí si je a postupně si začínají zapisovat čísla obrázků. Nad některými obrázky dlouho přemýšlejí a říkají, že je to těžké. Když mají hotovo, sedají si do lavic a mezi sebou diskutují. Postupně se do

diskuse zapojujeme všichni a bavíme se o vývoji módy, o vývoji pohledu na lidskou postavu.

(Kalendová, 2004, s. 74-75)

Pro vlastní šetření byl použit „Torranceho figurální test tvorivého myšlení“. (Jurčová, 1984) Tento test je zaměřen na hodnocení fantazie, kreativity a originálních způsobů řešení výtvarných úkolů (při vlastním vyhodnocování testu se pro výše zmíněné charakteristiky používá pojmů fluence, flexibilita, elaborace, originalita). Test je především založen na teorii „gestalt“ psychologie. Základní poznatek této psychologie je definován takto: nekompletní figury vytvářejí u jednotlivce napětí, které vede k snaze co nejjednodušším způsobem tuto figuru uzavřít. Pro originální odpověď je třeba zvládnout toto napětí, které vede k nejjednoduššímu řešení, a zvolit variantu, která prodlužuje hledání.

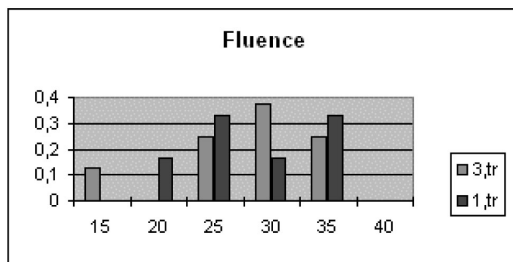
Subjekt tedy dostává výtvarný úkol, v němž je „naznačeno“ nejobvyklejší a na první pohled jasné řešení. Jeho úkolem je vymyslet co nejoriginálnější řešení výtvarného úkolu, tj. překonat napětí, které autora „tlačí“ k nejjednoduššímu řešení. Subjekt tedy může přijmout toto „naznačené“ řešení a úlohu pojmut zcela jednoznačně. Nebo může odhlédnout od nabízeného řešení a hledat jiný, více skrytý význam, může tedy přijmout fakt, že zpracování úkolu může být mnohoznačné. Tento základní princip, na němž jsou Torranceho testy postaveny, odpovídá základní charakteristice vnímání znaku a symbolu. Vzhledem k tomu, že jsme chtěli získat informace o vnímání znaku a symbolu osob se sluchovým postižením ve výtvarném vyjadřování, byl vybrán právě tento test. Při hodnocení jsme se pak především zaměřovali na to, kdo ze žáků byl schopen nepřijmout co nejjednodušší řešení, ale snažil se hledat jinou, skrytou možnost.

5. Interpretace výsledků

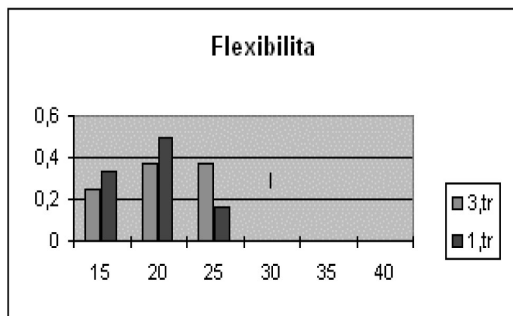
Po testování následovala diskuse se sledovanými žáky. Výsledky pak byly zpracovány a vyhodnoceny. V celém testu lépe skórovala skupina, která absolvovala před šetřením systematickou přípravu.

Pro přehledné porovnání výsledků obou skupin byla nejdříve vytvořena frekvenční tabulka spolu se sloupcovým grafem. Pro vlastní statistické zpracování byly využity tyto testy: F-test pro porovnání rovnosti rozptylů jednotlivých skupin, t-test jednovýběrový a t-test dvoubýběrový pro různé i pro stejné rozptyly. (Anděl, 1978) Statistické zpracování výsledků testu vzhledem k velikosti vzorku (viz výše) bylo spíše jen formální. Cennější bylo kvalitativní zpracování výsledků.

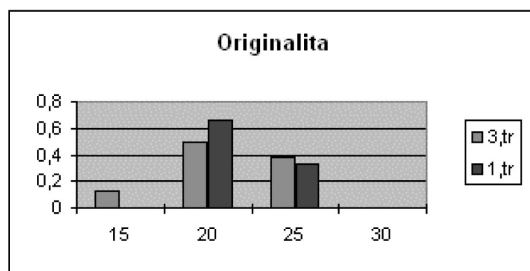
	3,tr	1,tr
15	0,125	0
20	0	0,166667
25	0,25	0,333333
30	0,38	0,166667
35	0,25	0,333333
40	0	0
45	0	0
50	0	0
55	0	0
60	0	0
65	0	0
70	0	0
75	0	0
80	0	0
85	0	0



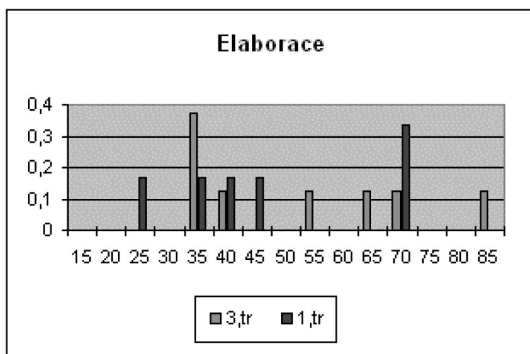
	3,tr	1,tr
15	0,25	0,333333
20	0,375	0,5
25	0,375	0,166667
30	0	0
35	0	0
40	0	0
45	0	0
50	0	0
55	0	0
60	0	0
65	0	0
70	0	0



	3,tr	1,tr
15	0,125	0
20	0,5	0,666667
25	0,375	0,333333
30	0	0
35	0	0
40	0	0
45	0	0
50	0	0
55	0	0
60	0	0
65	0	0
70	0	0



	3,tr	1,tr
15	0	0
20	0	0
25	0	0,166667
30	0	0
35	0,375	0,166667
40	0,125	0,166667
45	0	0,166667
50	0	0
55	0,125	0
60	0	0
65	0,125	0
70	0,125	0,333333
75	0	0
80	0	0
85	0,125	0



(Kalendová, 2004, s. 113–114)

5.1. Diskuse

F-test spočívá ve výpočtu čísla, které po převodu na procenta určuje pravděpodobnost chyby při zamítnutí hypotézy o rovnosti dvou skupin. Ve statistické praxi se hypotéza o rovnosti dvou skupin může zamítnout při 5% možnosti chyby, tzn., že v tabulce by muselo být číslo menší než 0,05. T-test (též Studentův t-test) slouží k porovnání středních hodnot při stejných či různých rozptylech. Pravidla pro zamítnutí nebo potvrzení hypotézy jsou stejná jako u F-testu.

Vzhledem k tomu, že se v tabulce ani jednou neobjevilo číslo menší než 0,05, znamená to, že z hlediska použité statistiky nejsou mezi skupinami významné rozdíly. Z výsledků těchto matematických testů však nelze udělat jednoznačný závěr, tedy výsledky zobecnit. Pro statistiku je vzorek, se kterým jsme pracovali, příliš malý.

Z výše uvedených grafů je možné vyčíst, že v položkách fluence (přijatelnost odpovědí) a flexibilita (zařaditelnost přijatelných odpovědí do různých kategorií) skórovaly obě skupiny přibližně stejně. V položkách originalita a elaborace (množství detailů) pak lépe skórovala první skupina, tedy skupina, která prošla systematickou přípravou. Z diskuse, která proběhla se studenty po testování, bylo možné usuzovat na větší snahu a schopnost hledání originálních řešení a následném propracování tohoto řešení právě u první skupiny.

6. Závěr

Na základě výše popsaného šetření zde uvádíme postupy, které se nám osvědčily při práci s žáky se sluchovým postižením:

- vysvětlit pojem z více aspektů, uvést konkrétní příklady. Při uvádění příkladů se může ale stát, že žáci tento příklad zobecní a používají ho jako význam daného pojmu. V takovémto případě velmi pomůže, když žáci mají sami nakreslit nějaký pojem, jak ho pochopili, vymyslet vlastní řešení. Při výtvarném ztvárnění pojmů se ukáže, jak žák pojem pochopil.
- během práce se objeví nějaký symbol. Než začneme vysvětlovat, je dobré nechat žáky tento symbol výtvarně ztvárnit. Sami vidí, že skoro každý symbol pojal jinak. Dále je dobré připravit znak, který je svým významem podobný významu symbolu a nechat tento znak opět žáky výtvarně ztvárnit. Potom oba výtvary sami žáci porovnávají. Sami vidí, že při tvorbě znaku se ve většině případů shodnou, při tvorbě symbolu spíše ne.
- častěji zařazovat otázky, které vedou k popisu prožitku, než k pouhému popisu jevu.

(Kalendová, 2004, s. 125–126)

Seznam použité literatury

1. ANDĚL, Jiří. *Matematická statistika*. 1. vyd. Praha: SNTL, 1978. 346 s.
2. ČECHOVÁ, Marie, aj. *Čeština-řeč a jazyk*. Praha: ISV 1996, 380 s. ISBN 80-85866-12-9.
3. KALEDOVÁ, Petra. *Symbolické a znakové vyjadřování sluchově postižených dětí ve výtvarné výchově*. Diplomová práce. Praha: Pedf UK, katedra výtvarné výchovy, 1997. 80 s.
4. KALEDOVÁ, Petra. *Znak a symbol jako výrazové a komunikační elementy ve výtvarné výchově sluchově postižených*. Disertační práce. Praha: Pedf UK, katedra výtvarné výchovy, 2004. 130 s.
5. MATERNA, Pavel. *Svět pojmů a logika*. 2. opr. vyd. Praha: FILOSOFIA, Fil. Ústav AV ČR, 2000. 135 s. ISBN 80-7007-085-4
6. MUCHA, Ivan. *Symboły v jednání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 193 s. ISBN 80-246-0012-9.
7. SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2002. 74 s. ISBN 80-244-0433-8.
8. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. 444 s. ISBN 80-7178-496-6.
9. VÁGNEROVÁ, Marie. *Variabilita a patopsychologie vývoje*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 187 s. ISBN 80-7066-797-4.

PhDr. Petra Potměšilová, Ph.D.

MŠ pro SP Olomouc

kalpet@centrum.cz