### Čtení v rámci mateřské reflexivní metody

Patrně jedním z nepropracovanějších současných programů výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu je tzv. mateřská reflexivní metoda, jejímž největším a nejznámějším propagátorem je Holanďan Antonius van Uden. Metodě jako takové jsem se věnovala v kapitole Čeština prvním jazykem: monolingvismus a monokulturalismus. Nyní se zaměřím na výuku čtení, jíž je v mateřské reflexivní metodě připisována jedna z klíčových rolí.[[1]](#footnote-1) Základním východiskem Udenovy metody je přitom předpoklad, že čtení s porozuměním je závislé na dovednosti zvládnout mluvenou řeč neboli že mluvená řeč je prostředkem k zvládnutí čtení (Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001).

Podle Udena probíhá vývoj čtení u dětí s vadou sluchu ve dvou fázích.[[2]](#footnote-2) **Ideovizuální čtení** spočívá v tom, že dítě čte globálně to, co už zná, např. záznam rozhovoru. Mělo by tomu tak být v rané řečové výchově v rodině, v mateřské škole a v prvních ročnících školy základní (Poul, 1972 – 73). Poté následuje **fáze receptivní**, v níž se žák *„prostřednictvím čtení dovídá něco nového, o čem dosud nevěděl“* (Poul, 1972 – 73, s. 64). Toto stádium se dále dělí na **fázi slovníkovou**, pro niž je typické, že *„dítě rozumí něčemu novému jen prostřednictvím svého slovníku. Např. šestiletý neslyšící chlapec pochopil, že mu matka v dopise sděluje, že otec koupil modré auto“* (Poul, 1972 – 73, s. 64),[[3]](#footnote-3) a **fázi strukturální**. Ta je cílem vyučování čtení a předpokládá, že *„žák porozuměl základům struktury jazyka, že rozumí skloňování, časování, zájmenům, funkci tázacích zájmen a podobně“* (Poul, 1972 – 73, s. 64).[[4]](#footnote-4)

Ovšem, jak podotýká Křupalová (2000, s. 23) z **Mateřské školy, Základní školy pro sluchově postižené a Dětského domova v Ivančicích**, „*Žáci, u kterých jsou ke sluchovému postižení přidruženy specifické poruchy učení, zůstávají většinou ve fázi slovníku.“* Jak se tato skutečnost slučuje s Udenovými slovy: *„Neslyšící dítě, které umí číst, je zachráněno. (...) bez čtení se bude rozdíl mezi neslyšícími a slyšícími stále zvětšovat“* (Poul, 1972 – 73, s. 65) či se slovy Svobody a Křupalové (24. 11. 2001): *„systém výuky v Ivančicích je podřízen jedinému cíli: naučit děti číst s porozuměním“*?[[5]](#footnote-5)

Na přednášce v heidelberském Institutu speciální pedagogiky, o níž u nás informoval Poul (1972 – 73), přinesl Uden zprávu o výzkumu čtenářských dovedností, který proběhl v USA u desetiletých až šestnáctiletých dětí s vadou sluchu.[[6]](#footnote-6) Že dosáhli strukturální fáze čtení, měli testovaní žáci prokázat úspěchem v testu čtení určeném původně pro slyšící žáky čtvrtého ročníku základní školy. Uspělo jen 12 % patnáctiletých probandů (Poul, 1972 – 73)!

V Holandsku provedli podobný pokus. Opět použili test pro čtvrtý ročník základních škol pro žáky bez vady sluchu a stanovili, že strukturální úrovně dosáhli ti žáci, kteří z třiceti otázek na osmnáct a více odpověděli dobře. Výsledkem bylo, že ze všech testovaných teenagerů s vadou sluchu strukturální úrovně dosáhlo 45 %. Pokud byli vyhodnocováni jen žáci s nonverbálním IQ sto a více, stoupla úspěšnost na 60 %, a jestliže byli posuzováni jen žáci s nonverbálním IQ sto a více, kteří neměli další postižení, byla úspěšnost 76 % (Poul, 1972 – 73). Sám Uden konstatoval, že americké výsledky jsou otřesné, ale ani holandské nejsou ideální. Navíc přiznal, že *„Úroveň čtení těchto žáků, kteří dosáhli strukturální fáze, není stejná: Někteří čtou jen knihy s jednoduchým textem, ale někteří čtou literaturu, která odpovídá úrovni četby na reálce nebo na gymnasiu“* (Poul, 1972 – 73, s. 65).

Na základě analýzy procesu čtení u dvaceti čtyř dětí s vadou sluchu s „přidruženými vadami“, ale s normálním IQ ve věku deset až patnáct let, ve kterém dospěl ke zjištění, že chyby, jichž se při čtení děti s vadou sluchu dopouštějí, lze rozdělit do čtyř skupin: *„nesprávný výklad slov, chybné seskupování slov, neporozumění (…) situaci, neschopnost přeorganizovat časové nebo logické pořadí“* (Poul, 1972 – 73, s. 65), sestavil Uden následující program výuky čtení dětí s vadou sluchu.

V rané výchově v rodině klade důraz na rozvoj citového života, na získávání zkušeností a zejména na rozvíjení **rozhovoru**, jenž má v mateřské reflexivní metodě centrální postavení (Poul, 1972 – 73, s. 65). Uden odlišuje – z pohledu osoby, která rozhovor s dítětem s vadou sluchu vede – dva přístupy: identifikační a anticipační. **Identifikační přístup** může dle Udena (citováno dle Poul, 1972 – 73, s. 65) vypadat například tak, že *„Matka ukáže dítěti míč a řekne: To je míč.“* **Anticipační přístup** použije matka, když *„… míč někam zastrčí a čeká, až jej bude dítě chtít. Potom spolu s dítětem míč hledá. Přitom navozuje rozhovor: Hledáš míč? Kde je míč? Kdepak je ten míč? Po chvíli přivede dítě, aby též říkalo: Kde? V celé situaci i v řeči převládne moment očekávání. Vytváří se situace, která u dítěte vyvolává potřebu komunikace; tak vzniká zcela přirozený rozhovor“* (Poul, 1972 – 73, s. 65). Důležité je, aby mezi dítětem a matkou (později také mezi dítětem a učitelem) vznikla pevná citová vazba, aby učení probíhalo za citové účasti dítěte, aby dítě prožívalo emoce (Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001).

Za nejdůležitější moment v rozhovoru Uden pokládá způsob, jak *„matka podchytí, co dítě říká nebo co chce říci, a opakuje to ve správné jazykové formě. K tomu ještě řekne, co chce sama říci, a napoví, co nového může dítě v dané situaci objevit“* (Poul, 1972 – 73, s. 65). V Ivančicích tuto strategii nazývají **zachycovací metoda** (Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001; srov. Jann, 1998).[[7]](#footnote-7)

Všechny právě představené Udenem doporučované strategie jsou běžné v komunikaci matek (dospělých osob) s dětmi v situaci, kdy oba mohou bez problémů komunikovat stejným jazykem (srov. kap. Jak si děti osvojují první jazyk?). Ovšem mám vážné pochyby, že je to možné v případě, kdy matka komunikuje audioorálně s dítětem s vadou sluchu, tj. s dítětem, které auditivní informace přijímá ve velmi omezené a/nebo deformované formě, případně je sluchem nevnímá vůbec. V mé skepsi mě utvrzuje i rozhovor, který je podle Udena ukázkou, jak lze s dítětem vést dialog i tehdy, když *„ještě nemá žádnou nebo téměř žádnou slovní zásobu. V období, kdy umí jen několik slov“* (Poul, 1972 – 73, s. 66):

*„Venkovská žena hovoří po vylíhnutí kachňátek se svou tříletou neslyšící dceruškou.*

*Dceruška: ‚Brrr‘ (označení chlívku pro kachny), ‚tata‘ (s posunkem ‚spát‘).*

*Matka: Kachňátko spí.*

*Dceruška: ‚Máma‘ (s posunkem ‚jít‘).*

*Matka: ‚Mám tam jít?‘ (Obě došly ke chlívku. Jedno z vylíhnutých kachňátek bylo mrtvé.)*

*Dceruška: ‚Brrr‘ (ukazuje na mrtvé kachňátko).*

*Matka: Kachňátko nespí. Je mrtvé. (Obě společně pohřbili mrtvé kachňátko. Pro dítě to byl nový objev.)“* (Poul, 1972 – 73, s. 65 – 66).

Uden je přesvědčen, že v *„tomto rozhovoru se dítě poučilo, že slova ‚máma, táta‘ nejen něco znamenají, ale též, že s pomocí těchto slůvek lze za určité situace něčemu rozumět a něco vyjádřit (...). Řeč se osvědčila jako nástroj dorozumění“* (Poul, 1972 – 73, s. 66). Já si to nemyslím a naopak se domnívám, že tato situace v dítěti, pokud pochopilo, že kachně je mrtvé, spíš zanechala zmatek a pocit samoty, protože mu nikdo přiměřeně jeho věku a možnostem přijímání a zpracování jazykových informací nevysvětlil, co se děje. Navíc mám za to, že komunikace mezi průměrným tříletým dítětem a dospělou osobou by měla být mnohem bohatší (srov. Kutálková, 2002; Špaňhelová, 2003; Šulová, 2004 aj.), takže i kdyby dítě všemu v rozhovoru rozumělo, nepovažuji formu rozhovoru za adekvátní věku dítěte.

Už v době raného dětství doporučuje Uden proběhlé rozhovory zaznamenávat, aby je dítě mohlo ideovizuálně číst. Proběhlý rozhovor by zapsal takto: *„Hlavička dítěte s větou: Kachňátko spí. Hlavička matky s větami: Kachňátko nespí. Je mrtvé. Ubohé kachňátko“* (Poul, 1972 – 73, s. 66). Rozhovory rodiče dětem zapisují psacím písmem (Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001) do tzv. deníků, kreslí k nim obrázky, lepí fotografie apod.[[8]](#footnote-8)

Rozhovory, jejich zapisování a následné ideovizuální čtení jsou klíčovou činností i v mateřské škole. Jak by měl podle Udena záznam takového rozhovoru, se sedmi až deseti větami, přičemž na jeden týden připadají zhruba dva rozhovory (Poul, 1972 – 73), vypadat? *„Musí být psán zcela normální řečí, ne příliš zjednodušenou; musí v něm být hodně přímé a hovorové řeči; je třeba užít v něm i delších vět, než byly v rozhovoru; nesmí se brát ohled na chronologické a logické řazení vět; nutno dbát na citový obsah – ne tedy jen popisné věty, ale i zvolání, přání, otázky apod.; nekreslit příliš mnoho obrázků: řeč nesmí být pouhým převáděním ilustrace do jazyka, ale má tlumočit osobní zážitek a zkušenost dítěte“* (Poul, 1972 – 73, s. 66 – 67)*.*[[9]](#footnote-9)

Na prvním stupni ZŠ pro sluchově postižené v Ivančicích čtou děti stále ideovizuálně, ale na začátku školní docházky se k psacímu písmu přidává i písmo tiskací (Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001).[[10]](#footnote-10) *„Na začátku přípravné třídy těží děti ze znalosti globálního čtení, pochopitelně jen omezeného počtu slov. Rozklad slov na písmena a nácvik psaní jim přináší potěšení a uspokojení, neboť se konečně mohou samy aktivně podílet na písemném zápisu rozhovoru, tj. na vizualizované podobě vlastních zážitků“* (Křupalová, 2000, s. 21).

Jak postupně děti přecházejí od globálního čtení k analyticko-syntetickému (terminologie dle Křupalová, 2000), záznam rozhovorů jako jediný text ke čtení jim přestává stačit a novým prvkem v jazykovém vyučování se stává **článek**. Měl by vycházet ze skutečné jazykové situace dětí a být pro ně tematicky atraktivní. Měl by děti vybízet k diskusi, *„k projevu emocí a v konečné fázi ke snaze o vlastní řečovou produkci mluvenou i psanou“* (Křupalová, 2000, s. 21). Je nutné, aby materiály předkládané dětem ke čtení byly různorodé, proto si učitel na každý týden připravuje nový článek, svůj vlastní nebo převzatý (upravený či neupravený) z dětských knížek, z čítanek apod. (Křupalová, 2000).

Práce s článkem ve třídě začíná přípravou na čtení (Křupalová, 2000). Při ní učitel vypráví příběh a zároveň kreslí základní dějové obrázky na tabuli. Děti s učitelem tzv. spolumluví, vyjadřují děj prstovou abecedou,[[11]](#footnote-11) přirozenými gesty, mimikou a posunky. Podstatné je, že musí vyprávěnému příběhu rozumět. Na závěr této etapy děti ke „kreslené osnově“ přilepují lístečky se slovy a větami v bublinách.

Následující etapu, vlastní čtení článku, popisuje Křupalová (2000, s. 22) následovně: *„Nejprve (...) zopakujeme to, co je klíčové a co máme i s obrázky před sebou na tabuli. Potom předčítám článek já, žáci text nevidí, pouze odezírají, většinou spolumluví. Čtení po chvilkách přerušuji a kontrolními otázkami se ujišťuji o pochopení obsahu. V další fázi text vytištěný velkými písmeny na formátu A3 a přilepený na tabuli čteme společně, ukazujeme, ke kterému obrázku se příslušné části vztahují, a dramaticky text vyjadřujeme. V konečné fázi každý podle svých schopností zkouší příběh volně reprodukovat mluvenou i písemnou formou řeči a jako osnova příběhu mu přitom slouží obrázky na tabuli.“[[12]](#footnote-12)*

Na začátku druhého stupně ZŠ by podle Křupalové (2000) měl být dokončen přechod od ideovizuálního čtení ke čtení receptivnímu. Žák, který zvládl ideovizuální čtení „*rozeznává v psané formě některá slova z komunikace (většinou konkrétní pojmy) a ví, že stejný obsah lze vyjádřit různým způsobem (různou větou)“* (Křupalová, 2000, s. 23). Zdatnější čtenáři v té době přecházejí od článků připravovaných učitelem a z čítanek k četbě novin, časopisů a knih (Křupalová, 2000). Žáci jsou vedeni k vyhledávání neznámých slov ve slovnících, *„Jsou schopni odpovídat na záludné nepřímé otázky vztahující se k textu a snaží se je i utvořit. (...) Především se ale vedou ke globálnímu pochopení přečteného a vyhledávání podstatných informací v textu. Nesmí se textu bát, musí počítat s tím, že nebudou vždy rozumět každému slovu a koneckonců že to pro celkové pochopení obsahu nemusí být podstatné. Zúročují se hodiny rozhovorů, kdy každý rozhovor obsahoval antonyma, homonyma, synonyma, přirovnání, relační a citový jazyk. To vše jsou pro sluchově postižené problémové oblasti českého jazyka“* (Poul, 1972 – 73, s. 23)*.*

Naučit své žáky nebát se textu, umět pracovat s jazykovými příručkami a slovníky, snažit se pochopit text atd., to je jistě chvályhodné. Ovšem jedním z cílů ivančické školy je *„poskytnout prelingválně sluchově postiženým dětem takovou znalost čtení s porozuměním, aby se jejím prostřednictvím mohly nadále samy vzdělávat“* (Křupalová, 2000, s. 20). Z výše popsaného však vyplývá, že teprve jedenáctileté až dvanáctileté děti se zde učí číst to, co před tím nezažily, a to navíc tak, že čtou pouze známá slova a z jejich seskupení se snaží vysoudit obsah textu (ve slovníkové fázi receptivního období). Mezi žáky ivančické školy jsou tací, kteří na této fázi zůstávají až do konce školní docházky (viz výše), to jinými slovy znamená, že ne všichni žáci ivančické školy se dostanou do fáze struktury, v níž je nutno zapojit znalost gramatiky češtiny.

Tyto skutečnosti tak spíše než mottu školy: *„Vytváříme příležitost pro všechny. Myslíme tím, že důkladně a systematicky poznáváme každé dítě a vytváříme pro něj individuální cestu pro rozvoj klíčových kompetencí a poskytujeme mu spolehlivý základ všeobecného vzdělání“* (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, 2007, s. 84), odpovídají jinému vyjádření představitelů této školy: náš cíl je, že na konci školní docházky bude 40 – 45 % žáků dobrými čtenáři, 35 % čtenáři a 20 % analfabety (Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001). Není asi divu, že odpůrci Udena a jeho metody konstatují že, *„... udržuje své uživatele na podlidské úrovni“* (O totální komunikaci II, 1988, s. 17).[[13]](#footnote-13)

Na závěr této kapitoly ještě poznámka o psaní. Podle Udena (1989) není důležité, aby žáci s vadou sluchu uměli psát „správné věty“, ale aby volili správná slova, pak podle něj uživatel jazyka zcela pochopí, co chtěli pisatelé říci.

**Zdroje:**

Jann, P. K nutnosti nového pragmatismu: Výstavba řeči u neslyšících podle heidelberského spolkového kongresu 1997. *Hörgeschädigten Pädagogik*, duben 1998. [zpráva o Spolkovém kongresu svazu německých učitelů sluchově postižených, 8. – 10. 5. 1997; bibliografické údaje o německém originálu jsou neúplné; v knihovně Informačního centra o hluchotě FRPSP pod signaturou 3985 L 32. 82]

Křupalová, M. Je znakový jazyk pro neslyšící nenahraditelný? *Děti a my*, 2001, roč. 31, č. 1, s. 39. [reakce na rozhovor s A. Hudákovou Dvořáková, A. Znakový jazyk je pro neslyšící nenahraditelný. *Děti a my*. 2000, roč. 30, č. 4, s. 37].

Křupalová, M. Systém výuky čtení ve speciálních školách pro sluchově postižené v Ivančicích. *Speciální pedagogika*, 2000, roč. 10, č. 1, s. 20 – 24.

Kutálková, D. *Logopedická prevence.* 3. vyd. Praha : Portál, 2002.

*O totální komunikaci II.* [Příloha časopisu Gong, svazek 7] 1988.

Poul, J. A. van Uden o vyučování čtení ve škole pro neslyšící. *Otázky defektologie*, 1972 – 73, roč. 15, č. 2, s. 64 – 67.

Svoboda, J., Křupalová, M. *Speciální školy pro sluchově postižené v Ivančicích.* [Přednáška ředitele škol J. Svobody a jeho zástupkyně M. Křupalové pro studenty oboru Čeština v komunikaci neslyšících] Praha 24. 11. 2001.

Šulová, L. *Raný psychický vývoj dítěte.* Praha : Karolinum, 2004.

1. Podle Křupalové (2000, s. 20) *„Tento způsob vzdělávání vede děti k aktivnímu zvládnutí mluveného i psaného jazyka...“* [↑](#footnote-ref-1)
2. Je pozoruhodné, jak je Udenova terminologie mezi pedagogy žáků s vadou sluchu zažitá, srov. např. u Tarcsiové (2003, s. 102), která se jinak v daném článku o mateřské reflexivní metodě vůbec nezmiňuje: *„Napriek tomu, že nepočujúce dieťa je oproti počujúcemu znevýhodnené, je dôležité uvedomiť si, že pre úspešné nadobudnutie čitateľských zručností je potrebná aj uňho určitá nadväznosť jednotlivých štádií, a to z pohľadu:*

*a) osvojovanie si čitateľských technik – globálne čítanie a analyticko-syntetické čítanie*

*b) podľa obsahu čítaného textu – ideo-vizuálne čítanie, receptívne čítanie (vokabulárna a štrukturálna úroveň).“* [↑](#footnote-ref-2)
3. *„Ve fázi slovníku žák připisuje význam napsanému na základě určitého počtu slov, jejichž formu a obsah zná“* (Křupalová, 2000, s. 23); *„U neslyšícího žáka je nápadná chudoba slovníku. Nejprve žák při čtení jen hádá: vybírá z věty, z článku slova, kterým rozumí, a z nich si podle vlastní obrazotvornosti vytváří určitou myšlenku. Podmínkou dosažení slovníkové fáze je bohatá slovní zásoba“* (Poul, 1972 – 73, s. 67); *„Při správném čtení na úrovni slovníkové fáze musí dítě číst všechna slova; na procesu porozumění čtenému se však zatím neúčastní struktura řeči. Dítě nechápe slovník analyticky, ale celostně. Výsledkem je globální pochopení dost difúzní povahy. Je-li zapotřebí k porozumění strukturální znak, je dítě nejisté. Toto globální pochopení celé věty se však stává východiskem pro postupné chápání a osvojování strukturálních znaků“* (Poul, 1972 – 73, s. 67). [↑](#footnote-ref-3)
4. *„Ve fázi struktury žák uplatňuje znalost systému jazyka. Na základě určité struktury rozumí novému obsahu a je schopen získat pomocí textu nové poznatky“* (Křupalová, 2000, s. 23). [↑](#footnote-ref-4)
5. Cíle Mateřské školy, Základní školy pro sluchově postižené a Dětského domova v Ivančicích: *„Všechny žáky naučit číst s porozuměním a srozumitelně psát na takové úrovni, aby byli schopni sami získávat a zpracovávat informace. Český jazyk vyučovat prožitkovým způsobem založeným na silné motivaci a osobních zkušenostech dětí. U každého dítěte rozvíjet srozumitelnou komunikaci mluvenou řečí“* (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 84). [↑](#footnote-ref-5)
6. Čtyřicet čtyři procent testovaných žáků mělo sluch lepší než 85 dB. [↑](#footnote-ref-6)
7. Křupalová (2000, s. 20 – 21) zachycovací metodu přibližuje takto: *„Rodiče komunikují se sluchově postiženým dítětem naprosto přirozeně, stejně jako s malým slyšícím dítětem. Hrají při tom dvojí roli, zachytávají jakékoliv podněty od dítěte a mluvenou řečí je vyjadřují. Výsledkem je, že děti již v raném věku dobře chápou souvislost mluvy (pohybů úst), zvuku, psaného slova a situace.“* [↑](#footnote-ref-7)
8. Ukázky z deníků klientů Speciálně pedagogického centra (tj. klientů mladších než tři roky), které je součástí Mateřské školy, Základní školy pro sluchově postižené a Dětského domova v Ivančicích viz Patočka (© 2006b). [↑](#footnote-ref-8)
9. Ukázka článku pro pětileté děti (Poul, 1972 – 73, s. 67).

*„Burské oříšky (+ obrázek)*

*Co je to? To je oříšek.*

*Plná dlaň oříšků.*

*Chceme oříšek rozloupnout.*

*Helena říká: ‚Kousnout do oříšku!‘*

*‚Ne.‘*

*Vilém povídá: ‚Rozloupnout nožem!‘*

*‚Ne. Rozloupnout rukou!‘*

*Marek to nedovede.*

*Vilém už to umí.*

*Och! Skořápka je měkká.*

*Do koše!“*

Jiný příklad článku Poul, 1972 – 73, s. 67): *„Pořezal jsem se nožem. Nezvedený nůž! Počkej, postavím tě do kouta! Dej si pozor!“* [↑](#footnote-ref-9)
10. Důvody, proč v Ivančicích začínají u malých dětí s vadou sluchu čtením psacího písma a až po nástupu do školy připojují písmo tiskací, mně nejsou známy. Ale tento postup se mi zdá pro děti nadměrně a zbytečně zatěžující (srov. s používáním hůlkového písma v genetické metodě čtení). [↑](#footnote-ref-10)
11. Ze zdroje (Křupalová, 2000) nevyplývá, kdy, kde a jak se děti prstovou abecedu naučily. [↑](#footnote-ref-11)
12. K postupu Křupalové přidávám jeden z Udenových námětů na práci s článkem ve třídě: *„... jedno dítě předčítá; všechno, co dovede číst, ostatní odezírají a naslouchají“* (Poul, 1972 – 73, s. 67). [↑](#footnote-ref-12)
13. Nutno však přiznat, že i v ostatních našich školách pro žáky s vadou sluchu (jejichž výuka čtení se neuskutečňuje podle principů mateřské reflexivní metody) dosahují žáci v testech čtenářských dovedností velmi neuspokojivých výsledků (viz kap. Čtenářská gramotnost žáků s vadou sluchu). [↑](#footnote-ref-13)