# Čeština: první, nebo druhý jazyk českých dětí s vadou sluchu?

<https://youtu.be/lPLdt0VSnDs>

 Výchovné a vzdělávací programy určené pro děti s vadou sluchu lze dělit podle mnoha kritérií. Za jedno z nejdůležitějších pokládám vztah k mluvenému jazyku území, na němž dítě s vadou sluchu žije a vzdělává se. Zatímco monolingvální a monokulturní programy považují mluvený jazyk, v našem případě češtinu, za mateřský jazyk dítěte, programy bilingvální a bikulturní za jazyk druhý. Prvním jazykem dítěte s vadou sluchu je v těchto programech jazyk znakový, u nás český znakový jazyk.

(…)

**Čeština prvním jazykem: monolingvismus a monokulturalismus**

<https://youtu.be/DjGEUAYhrq0>

Z mnoha v současnosti nebo v nedávné minulosti ve světě aktuálních monolingválních a monokulturních přístupů se zmíním o tzv. strukturovaném oralismu, o auditivně-verbální metodě, o auditivně-orální metodě a o mateřské reflexivní metodě.

<https://youtu.be/6kgagopEMwg>

**Strukturovaný oralismus** nepředstavuje jeden přesně definovaný způsob výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu, jde spíše o zastřešující termín, který postihuje pokusy vyučovat děti s vadou sluchu jazykovým strukturám (Watson, 2001). Některé z těchto směrů cíleně vybírají jazykové struktury, kterým pak dítě v procesu výuky záměrně vystavují (Watson, 2001).

<https://youtu.be/ycUXQy-sURk>

**Auditivně-verbální metoda** vzdělávání dětí s vadou sluchu se zaměřuje výlučně na sluch a vědomě omezuje přístup dítěte k vizuálním podnětům, i k odezírání.[[1]](#footnote-1) Zamezení přísunu vizuálních informací je důležité zejména v počátečních stadiích vývoje dítěte a jeho sluchu (Beattie, 2006; čerpáno z Motejzíková, 2006).[[2]](#footnote-2)

<https://youtu.be/m9V9QBClmpk>

Některé zdroje dělí monolingvální a monokulturní, resp. orální způsoby výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu na metody čistě či ryze orální a metody doplňované, nazývané též kombinované metody (srov. Hrubý, 1999) nebo orální metody s podporou (srov. Krahulcová, 2002; Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001). Čistě orální metody se dále dělí na metody unisenzorické, v nichž je dítěti umožněno vnímat mluvenou řeč pouze sluchem, a metody multisenzorické, v kterých je dítěti umožněno vnímat mluvenou řeč také zrakem, tj. odezíráním. Doplňované orální metody jsou vždy multisenzorické a v různé míře a za různým účelem využívají prostředky vizualizace mluveného jazyka a/nebo psaný text.[[3]](#footnote-3) Auditivně-verbální metoda jistě patří k **čistým unisenzorickým orálním metodám**. Naproti tomu např. Rochesterská nebo Sovětská daktylotická metoda bývají řazeny k **doplňovaným orálním metodám**.

### Auditivně-orální metoda

<https://youtu.be/w0bBSc0o1OU>

Počátkem 80. let minulého století se ve Velké Británii sešla skupina oralistů, kteří předpokládali, že používají ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu stejné nebo podobné postupy, a založili Národní aurální skupinu. Metodu, již používali, nazvali **přirozený oralismus** a později ji přejmenovali na **přirozený auralismus**. Tento přístup kladl důraz na využívání zbytků sluchu a na přirozený jazykový vývoj, analogický průběhu osvojování jazyka u dětí bez vady sluchu: *„Rodičům se doporučuje, aby s neslyšícími dětmi vedli smysluplnou konverzaci, aby používali tzv. mateřský rejstřík* (viz kap. Řeč orientovaná na dítě; pozn. A. H.)*, aby se zdrželi pokusů nutit dítě mluvit nebo napodobovat a aby pochvalně reagovali na každý pokus dítěte vokalizovat“* (Watson, 2001, s. 73). Zastánci tohoto přístupu očekávali, že děti si postupně odposlechem osvojí struktury jazyka v podstatě tak, jak se je učí malé slyšící děti. Zásadně odmítali záměrnou strukturovanou výuku jednotlivých hlásek, vynucované opakování jednotlivých slov či celých vět nebo memorování jazykových pravidel (Watson, 2001).

<https://youtu.be/bHvr87ekS7c>

Protože jednotliví pedagogové původně jednoznačně definované zásady a pravidla přirozeného auralismu interpretovali a aplikovali značně různorodě, změnil tento termín postupně svůj obsah i rozsah. Začaly se jím označovat všechny orální přístupy, i když mnohé z nich s původně definovanými principy neměly nic společného. Na to někteří zastánci původního vymezení metody reagovali tím, že ji začali nově označovat jako **auditivně-orální** nebo **orálně-aurální**. Název změnila také Národní aurální skupina, a to na Vzdělávání neslyšících poslechem a mluvením.

<https://youtu.be/FOH-SenKtHc>

V rámci tohoto přístupu není zakázáno sledovat komunikaci kromě sluchu také zrakem, ale děti nejsou k vizuálnímu vnímání, tj. k odezírání a k sledování neverbálního chování mluvčího, nijak systematicky vedeny: *„… sluch by pokud možno měl vždy mít přednost před zrakem“* (Watson, 2001, s. 73).

<https://youtu.be/NKDm3Dapg7I>

Sami zastánci auditivně-orální metody přiznávají, že *„Relativně pomalý začátek rozvoje mluveného jazyka někdy způsobuje, že neslyšící dítě nastoupí do školy a jeho mluvený jazyk je na podstatně nižší úrovni než jazyk slyšících vrstevníků. Naším úkolem je umožnit neslyšícímu dítěti přístup k obsahu vzdělání a zajistit, aby chápalo pojmy. (…) Vzdělávací kurikulum určené neslyšícím dětem musí podporovat a rozvíjet jejich kognitivní vývoj. Najít vyvážený přístup, jak zajistit porozumění a neslevovat přitom z myšlenkové náročnosti, může být velmi složité“* (Watson, 2001, s. 76).

<https://youtu.be/f8HONAiPxXY>

Proč i přes uvedené těžkosti uplatňovat ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu monolingvální a monokulturní přístupy? Jejich zastánci uvádějí mnohé důvody. Kromě těch popsaných výše (mluvený jazyk jako nástroj myšlení a prostředek socializace do společenství slyšících lidí) také to, že tím, že dítě s vadou sluchu naučíme mluvený jazyk, umožňujeme mu volbu: až bude starší, bude se moci samo svobodně rozhodnout, zda chce komunikovat mluveným jazykem a pohybovat se v prostředí lidí slyšících, nebo zda chce užívat (také) znakový jazyk a mít vazby (také) na komunitu lidí s vadou sluchu. A proč je nutné, aby si dítě mluvený jazyk osvojilo jako první? *„Oralisté (…) zastávají názor, že děti se mluvenému jazyku nejsnáze naučí s využitím zbytků sluchu a ty je třeba začít využívat co nejdříve po narození“* (Watson, 2001, s. 72).[[4]](#footnote-4) Naproti tomu znakovému jazyku se podle stoupenců monolingválních a monokulturních přístupů mohou děti s vadou sluchu naučit kdykoli později (srov. Uden, 1989; Křupalová, 2001).

### Mateřská reflexivní metoda

### <https://youtu.be/FKRWMGFv1mI>

Beattie (2006; čerpáno z Motejzíková, 2006) označuje **mateřskou reflexivní metodu** za orální metodu kladoucí velký důraz na vizuální vnímání. To proto, že jedním z jejích hlavních cílů je naučit dítě s vadou sluchu číst a psát. S psanou formou mluveného jazyka začínají pracovat už velmi malé děti, ještě před vstupem do mateřské školy (viz kap. Čtení v rámci mateřské reflexivní metody).

<https://youtu.be/Z_f_oLq1miU>

I když je často autorství mateřské reflexivní metody přisuzováno Holanďanu A. Van Udenovi, jejím skutečným autorem byl podle Hrubého (1999) už J. H. Pestalozzi a nazval ji mateřská metoda nabývání mluvy a vědomostí dítěte. Od něj ji převzal německý pedagog dětí s vadou sluchu F. M. Hill[[5]](#footnote-5) a od něj právě Uden (Hrubý, 1999), který se stal jejím zapáleným šiřitelem.

<https://youtu.be/VQkj3DZLLbE>

Uden je přesvědčen, že *„... čisto orálna metóda môže mať úspech, ak sa použije správnym spôsobom a u takých nepočujúcich detí, ktoré netrpia inými pridruženými poruchami, ktoré by bránili ich úspešnosti“* (Uden, 1989, s. 202).[[6]](#footnote-6) Takto popisuje organizaci školy pro žáky s vadou sluchu v Sint-Michielsgestelu, jejímž byl ředitelem: *„Vedieme ich úplne monolingválne. Asi 30 % z týchto študentov v adolescentnom veku dosiahlo verbálne IQ 85[[7]](#footnote-7) i viac a okrem holandčiny sa naučilo i grafickú angličtinu“* (Uden, 1989, s. 203).

<https://youtu.be/zq0rTF9i4E4>

Podle Udena (1989) je velmi důležité, aby dítě bylo dobře přijato svou rodinou. Protože většina dětí s vadou sluchu má rodiče slyšící, vytváří se začleněním do tohoto slyšícího prostředí základ pro postupné zapojování do slyšícího světa obecně. A navíc Uden (1989, s. 204) dodává: *„Podľa nášho názoru skutočné zapájanie sa do spoločenského života počujúcich ľudí (...) je o mnoho dôležitejšie, než kontakty so sluchovo postihnutými.“*

<https://youtu.be/PfMUvAJjgf8>

Aby se dítě mohlo dobře začlenit, je nezbytné, aby dokázalo s okolím komunikovat. Podle Udena (1989, s. 204) je *„K uspokojivej sociálnej komunikácii (...) nevyhnutná základná slovná zásoba.“* Tento názor, zcela opomíjející existenci gramatiky, komunikačních norem atd. dále rozvíjí: *„... môžeme vyvodiť, že slovná zásoba asi 3500 slov je schopná v našej kultúre pokryť 90 % tlačeného slova a 95 % každodennej konverzácie. (...) Na aktívnu rečovú účasť bude stačiť základná slovná zásoba 2000 slov. (...) Žiada si to osvojiť každý deň jedno slovko nové a jeho rozšírenie približne o 5 nových významov (...) Uvedený cieľ treba považovať za ‚minimum necessarium‘. Sotva ho možno nazvať nejakou normou a už vôbec nie ideálom. Ideálom musí byť skutočná, reálna gramotnosť, to znamená zraková slovná zásoba minimálne 6 000 slov“* (Uden, 1989, s. 205).

<https://youtu.be/PvblHt768N4>

Ve své škole Uden velmi dbal na rozdělování dětí do skupin se stejným způsobem komunikace. Ve skutečnosti šlo spíše o dělení na „normální neslyšící děti“, kterým vyhovovala výuka, již Uden považoval za ideál, tzn. výuka založená na audioorální komunikaci, a děti ostatní. U těch Uden téměř vždy diagnostikoval nějakou přidruženou poruchu učení nebo mentální retardaci.[[8]](#footnote-8) V květnu 1985 navštěvovalo tuto školu 433 dětí ve věku tři a půl až dvacet jedna let. Podle Udena (1989) byly všechny prelingválně neslyšící[[9]](#footnote-9) a rozdělil je následovně:1. *„Normálne nepočujúce deti, ktoré je možno vzdelávať čisto orálne“* (Uden, 1989, s. 207)*.* 2. *„Mentálne retardované nepočujúce deti. Pri ich vzdelávaní a výchove sa používajú všetky dorozumievacie prostriedky: reč, odzeranie z úst, počúvanie, čítanie, písanie, posunková reč a iné metódy“* (Uden, 1989, s. 207 – 208). 3. *„Nepočujúce deti so stredne ťažkými poruchami učenia, s ktorými možno síce pracovať orálno-sluchovou metódou, avšak s veľkou oporou o grafickú formu“* (Uden, 1989, s. 208). 4. *„Nepočujúce deti, u ktorých čisto orálny spôsob výučby nie je možný. Učia sa prstovú reč (daktylotiku), a to ako súčasť hovorenej reči“* (Uden, 1989, s. 208).

<https://youtu.be/S1l6PQIrR7Y>

I když bychom fragmenty mateřské reflexivní metody nebo odkazy na ni našly v mnohých našich učebních dokumentech a učebnicích pro žáky s vadou sluchu z minulého i tohoto století,[[10]](#footnote-10) což vyplývá zřejmě zejména z toho, že učební osnovy pro školy pro žáky s vadou sluchu z roku 1928 stanovily postupovat metodami globálními (Novák, nedatováno), mezi něž mateřská reflexivní metoda pochopitelně patří, systematicky a komplexně tento přístup přijaly až po roce 1990 **Mateřská škola, Základní škola pro sluchově postižené a Dětský domov v Ivančicích** (Křupalová, 2000). Žáci ivančické školy jsou mateřskou reflexivní metodou vzděláváni ve speciálně pedagogickém centru, v mateřské škole i po celou docházku do školy základní. Metodu musí dodržovat všichni zaměstnanci škol, včetně technického personálu (Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001). Výuka probíhá formou zážitku, a proto je zábavná a zajímavá (Svoboda, Křupalová, 24. 11. 2001). V posledních letech výuku v základní škole propojují do celoročních projektů.[[11]](#footnote-11)

<https://youtu.be/vde0zxaod8k>

Podle Svobody a Křupalové (24. 11. 2001) dokáží speciální pedagogové v Ivančicích dítě s vadou sluchu ve čtyřech letech otestovat a navrhnout mu optimální systém vzdělávání:[[12]](#footnote-12) buď v programu **mluvit-odezírat**, nebo v programu **mluvit-odezírat s podporou** psaní, prstové abecedy nebo znakové řeči.[[13]](#footnote-13)

<https://youtu.be/lp7zduup6xY>

Proč v Ivančicích zvolili mateřskou reflexivní metodu, vysvětluje Křupalová (2001, s. 39; srov. s informacemi z kap. Čeština druhým jazykem: bilingvismus a bikulturalismus, kap. Český znakový jazyk aj.): *„Proč vést sluchově postižené dítě takto složitě? Proč si prostě neužívat dětství a jen si znakovat? Jestliže chceme vychovat a vzdělat sluchově postiženého jedince, který je schopen samostatně žít ve slyšící společnosti – musí umět číst a psát s porozuměním. V našem případě okolí komunikuje česky, ale znakový a český jazyk jsou dva různé jazyky s různou logikou a zákonitostmi. Neslyšící, který plně zvládá český znakový jazyk, nemusí umět číst s porozuměním ani jednoduché texty. Navíc jednotlivé znaky nejsou tak výrazově diferencované, bývají mnohem mnohoznačnější. Dá se tedy říci, že komunikovat pouze ve znakovém jazyce a uzavřít se do společnosti neslyšících je jedna věc, zvládnout jazyk společnosti, do které se dítě narodilo – aktivně nebo alespoň pasivně – a mít tak možnost samostatně se podílet na životě společnosti, je věc druhá. Bohužel není prokázáno, že znalost jazyka, který nemá písemný kód, významně pomůže při zvládání jazyka s písemným kódem. Znakový jazyk se každé sluchově postižené dítě, které se dostane do kolektivu podobných dětí, naučí spontánně samo a kdykoliv. Pokud se však promešká doba pro nástup sluchové i řečové výchovy a odezírání – nedá se nahradit.“*

1. <https://youtu.be/1CS7o0OTHjs>

Hrubý (1999) nazývá stoupence tohoto unisenzorického přístupu akupedisté. [↑](#footnote-ref-1)
2. <https://youtu.be/kc3wwyGB59M>

*„Cílem unisenzorického stimulování je probudit a rozvíjet sluchovou funkci. Tohoto cíle se nejdříve dosáhne, když se zaměříme pouze na poškozený sluch a ne současně také na nepoškozený zrak“* (Pulda, 1999, s. 45). V poslední době se – v souvislosti se stále dokonalejšími možnostmi techniky – řady zastánců unisenzorického monolingválního a monokulturního přístupu k lidem s vadou sluchu znatelně rozšiřují (srov. např. práce Švýcarky Sussane Schmidt Giovannini). [↑](#footnote-ref-2)
3. <https://youtu.be/GTI2YrfKF_8>

Ovšem řazení orálních přístupů využívajících kromě audioorální komunikace též odezírání a/nebo písemný záznam mluvené řeči k čistým, nebo doplňovaným orálním metodám nebývá v odborné literatuře jednotné (srov. Hrubý, 1999; Krahulcová, 2002). [↑](#footnote-ref-3)
4. <https://youtu.be/nkN8rlzxA5o>

Podle některých teorií je citlivá vývojová fáze pro zrání sluchové dráhy završena už před prvním rokem života (srov. Jann, 1998). [↑](#footnote-ref-4)
5. <https://youtu.be/pzDKTdqWnTY>

Podle Poula (1996, s. 24) Hill *„Zachovával přirozenou posunkovou řeč, ale vylučoval prstovou abecedu.“* To bylo dáno zřejmě tím, že Hill byl zastánce tzv. globální metody, tzn. byl proti tehdy převládajícím metodám konstruktivním (syntetickým) (viz kap. Mluvení). Dalšími propagátory tzv. globálních metod, metod celků nebo také přirozených metod byli např. Malisch a Barczi (Novák, nedatováno). Podle Hrubého (1999) byl Hill německý pedagog, zatímco podle Svačiny (1973) byla Hillova metoda metodou belgickou.

<https://youtu.be/RYqcc1oTTv8> [↑](#footnote-ref-5)
6. Nad nápadně velkým množstvím „neúspěšných“ dětí s vadu sluchu s tzv. „přidruženými poruchami“ se pozastavuje Hrubý (1989, s. 117): *„Je smutným paradoxom, že skutočne ťažko sluchovo postihnutých rozvoj slúchadiel vlastne znevýhodnil, pretože nemohli dosiahnuť rovnaké výsledky ako iní, ktorí boli označovaní za ‚rovnako nepočujúcich‘. (...) Neúspechy sa nepričítali chybnej metóde, ale samotným nepočujúcim. Často sa dôvod neúspechu pripisoval akejsi ich ‚inej poruche‘, pridruženej strate sluchu. Dnes je jasné, že úplná strata sluchu existuje. Čisto orálna metóda tu môže mať úspech len vo výnimočných prípadoch...“*

<https://youtu.be/zZh2TAOHGwA> [↑](#footnote-ref-6)
7. IQ 85 spadá do pásma lehkého podprůměru (IQ 80 – 89), průměrná hodnota IQ v populaci je 90 – 109 (srov. např. Benet, © 2005 – 2008). Verbální a neverbální IQ by při vhodném výchovném a vzdělávacím přístupu měly být více méně v rovnováze. Je nepravděpodobné, že by při testování neverbálního IQ nejlepší studenti spadali do pásma lehkého podprůměru. Z této předpokládané diskrepance mezi neverbálním a verbálním IQ lze vysuzovat, že ani u nejlepších z Udenových žáků nebyly plně využity jejich vrozené mentální schopnosti. [↑](#footnote-ref-7)
8. <https://youtu.be/RWr88DLMTio>*„Hlavnou úlohou je, aby sa najneskôr do piateho roku veku dalo určiť, či dieťa možno vychovávať a vzdelávať ako nedoslýchavé (vrátanie interlingválne a postlingválne nepočujúcich), alebo ako úplne predlingválne nepočujúce (...), alebo či je lepším riešením jeho vzdelávanie v osobitnej škole“* (Uden, 1989, s. 207).

<https://youtu.be/1s6CmOw-afw> [↑](#footnote-ref-8)
9. Uden považuje za prelingválně neslyšící dítě se ztrátou sluchu větší než 90 dB, pokud nastala před třicátým měsícem věku dítěte (Poul, 1972 – 73; viz Úvod).

<https://youtu.be/jfyqnQJ8wkE> [↑](#footnote-ref-9)
10. Srov. např. Poul, 1987a; Roučková, 2006; Tarcsiová, 2003 aj.; zde kap. Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu v období od roku 1948 do roku 1990 a Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu v období od roku 1990 do současnosti. [↑](#footnote-ref-10)
11. <https://youtu.be/LvuCuyRCX4Y>V roce 2003 – 2004 realizovali v ivančické základní škole celoroční projekt Cirkus: *„V rámci projektu se celkem v jazykovém vyučování realizovalo 86 rozhovorů s tematikou Cirkus. Aktivní slovní zásoba se rozšířila o velmi zajímavá slova – cirkus, šapitó, maringotka, artista, žonglér, žonglovat atd. Celkem děti přečetly 42 článků s cirkusovým námětem. Starší žáci sami vyhledávali v novinách či časopisech zajímavé zprávy z cirkusového prostředí“* (Patočka, © 2006a). Následoval Občánek mezi lidmi aneb Dokážu to! (2004 – 2005), poté Indiáni (2005 – 2006), Kouzelníci (2006 – 2007) a Cestovatelé (2007 – 2008) (Patočka, © 2006b).

<https://youtu.be/WpwEsGmcKY0> [↑](#footnote-ref-11)
12. *„Organizace vyučování: Žáci jsou sdružováni do vyučovacích skupin podle dosažené úrovně komunikace“ (*Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 84)

<https://youtu.be/xc1IUH5RXnk> [↑](#footnote-ref-12)
13. Nevím, jaký způsob komunikace se za označením znaková řeč v Ivančicích skrývá. V Adresáři služeb nejen pro neslyšící 2007 (s. 84) je uvedeno: *„Komunikační metody využívané ve výuce: odezírání a mluvení, odezírání a mluvení se stálou podporou zajištěnou zpětným projektorem a speciálními počítačovými sestavami, odezírání a mluvení s individuálním využitím prstové abecedy a českého znakového jazyka.“*  [↑](#footnote-ref-13)