### Mateřská reflexivní metoda

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).

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[[1]](#footnote-1) a od něj právě Uden (Hrubý, 1999), který se stal jejím zapáleným šiřitelem.

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).[[2]](#footnote-2) 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*](http://www.google.cz/imgres?um=1&hl=cs&sa=N&biw=1600&bih=729&tbm=isch&tbnid=9RAC_kI245JXSM:&imgrefurl=http://mojeskola.net/nadane-deti&docid=edmBVUsInWEv5M&imgurl=http://mojeskola.net/files/gauss.jpg&w=400&h=300&ei=I2JzT8G_Ncz34QTTqcmnDw&zoom=1&iact=rc&dur)*[[3]](#footnote-3) i viac a okrem holandčiny sa naučilo i grafickú angličtinu“* (Uden, 1989, s. 203).

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.“*

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).

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.[[4]](#footnote-4) V květnu 1985 navštěvovalo tuto školu 433 dětí ve věku tři a půl až dvacet jedna let. Podle Udena (1989) byly všechny prelingválně neslyšící[[5]](#footnote-5) 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).

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,[[6]](#footnote-6) 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.[[7]](#footnote-7)

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:[[8]](#footnote-8) buď v programu **mluvit-odezírat**, nebo v programu **mluvit-odezírat s podporou** psaní, prstové abecedy nebo znakové řeči.[[9]](#footnote-9)

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.“*

**Zdroje:**

Beattie, R. G. The Oral Methods and Spoken Language Acquisition. In Spencer, P. E., Marschark, M. (eds) *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children.* Oxford : Oxford University Press, 2006, s. 103 – 135.

Hrubý, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu 1. díl.* 2. vyd. Praha : FRPSP, 1999.

Hrubý, J. Znížia technické pomôcky význam totálnej komunikácie? In MIKLA, A. *Orálna reč a vzdelávanie nepočujúcich*. Bratislava : SPN, 1989, s. 116 – 122.

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.

Motejzíková, J. Vývoj mluveného jazyka u neslyšících a nedoslýchavých dětí – přístupy a metody. *InfoZpravodaj*, 2006, roč. 14, č. 1, s. 16 – 18.

Novák, A. *Z dějin nápravné pedagogiky na pražském ústavě pro hluchoněmé*. Praha : Kobeš a synové, nedatováno.

Poul, J. *Nástin vývoje vyučování neslyšících.* Brno : MU v Brně, 1996.

poul, j. Výchova a vzdělávání na školách pro neslyšících. In Sovák, M. a kol. *Logopedie: Metodika a didaktika.* Praha : SPN, 1987a, s. 94 – 141.

Roučková, J. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením.* Praha : Portál, 2006.

Svačina, S. *Základy řečové výuky na školách pro neslyšící děti.* ČSSI, Český svaz sluchově postižených, 1973.

Tarcsiová, D. Čítanie a nepočujúce deti. *Speciální pedagogika*, 2003, roč. 13, č. 2, s. 99 – 112.

Uden, van A. Diferenciačný a sociálno-integračný prístup v starostlivosti o nepočujúce deti. In Mikla, A. a kol. *Orálna reč a vzdelávanie nepočujúcich*. Bratislava : SPN, 1989, s. 202 – 209.

1. 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. [↑](#footnote-ref-1)
2. 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...“* [↑](#footnote-ref-2)
3. 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-3)
4. *„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). [↑](#footnote-ref-4)
5. 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). [↑](#footnote-ref-5)
6. 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-6)
7. 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). [↑](#footnote-ref-7)
8. *„Organizace vyučování: Žáci jsou sdružováni do vyučovacích skupin podle dosažené úrovně komunikace“ (*Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 84) [↑](#footnote-ref-8)
9. 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-9)