

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav jazyků a komunikace neslyšících

Diplomová práce

Bc. Petr Pánek

**Komunikace učitelů ve středních školách pro sluchově postižené
v ČR**

The Communication of Teachers in the Secondary Schools for Hearing impaired
in the Czech Republic

Praha 2014

Vedoucí práce: Mgr. Andrea Hudáková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 21. května 2014

.....

Jméno a příjmení

Poděkování

Dovolte mi poděkovat třem nejmenovaným pedagogům – učitelům dějepisu ve třech středních školách pro sluchově postižené za jejich ochotu a vstřícnost při realizaci výzkumné části mé práce. Bez jejich trpělivosti odpovídat na mé dotazy by nebyla má práce úplná.

Děkuji ovšem také jejich studentům, že mě ochotně přijali do svého kolektivu a mohl jsem tak nahlížet pedagogické interakci jako nestranný divák.

Dále děkuji své rodině, že to se mnou vydržela a podporovala mě po celou dobu mého studia. Děkuji svým dětem, že mi dodávaly radost a energii.

Kristině děkuji za užitečné praktické rady a psychologický nadhled.

Vedoucí mé diplomové práce, Mgr. Andree Hudákové, Ph.D., bych velmi rád poděkoval za cenné odborné připomínky. A především za to, že mě inspirovala k bádání v tématu, které jsem dosud nahlížel jako účastník pedagogické komunikace. Tím mi rozšířila obzory a můj přístup posunula dalším směrem.

Klíčová slova

pedagog, učitel, pedagogická komunikace, učební komunikace, pedagogická interakce, dějepis, škola, třída, student, neslyšící, nedoslýchavý, český znakový jazyk, lingvodidaktika, tlumočnický českého znakového jazyka

Key words

pedagogue, teacher, educational communication, teaching communication, pedagogical interaction, history, school, class, student, deaf, hard of hearing, czech sign language, language teaching methodology, czech sign language interpreter

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá pedagogickou interakcí učitelů ve středních školách pro sluchově postižené v České republice. Důraz je kladen na vzorce jejich jazykového chování a motivovanost výběru jazykových prostředků při výuce dějepisu.

Práce je rozdělena na dvě části.

Teoretická část se vedle přehledu relevantní odborné terminologie v domácí a zahraniční literatuře věnuje i srovnání komunikačních metod a strategií v učební interakci. Nechybí shrnutí dosavadního poznání a krátký vhled do vývoje pedagogické komunikace ve školách pro sluchově postižené.

V praktické části je popsán průběh a výsledky kvalitativní výzkumné sondy a to za použití empirických kognitivních metod. Ve třech středních školách pro sluchově postižené proběhl náhled v hodinách dějepisu, z nichž byl pořízen videozáznam. Vzhledem ke zvolenému modelu výzkumu a jeho cílům nebyla hodnocena obsahová stránka výuky, nýbrž jen forma komunikace pedagoga. K upřesnění interpretace získaných dat přispěl i následný rozhovor s každým učitelem o motivovanosti jeho jazykového chování.

Zvláštní pozornost je zde věnována především problematice porozumění výkladu – jaký jazykový rejstřík pedagog používá, aby mu porozumělo co nejvíce studentů ve třídě.

Výsledkem výzkumu je přehled jazykového chování všech tří sledovaných učitelů dějepisu. Ten sice nemá všeobecnou platnost pro všechny pedagogy sluchově postižených, avšak pro velké množství zastoupených modelových situací lze předpokládat, že se popsané teoretické závěry blíží současnému stavu.

Získaná data vypovídají, že monitorovaní učitelé dějepisu si byli vědomi důležitosti vhodně zvoleného jazykového prostředku své učební komunikace. Přesto pro ně – slyšící pedagogy – není snadné oprostit se od psychologického, kulturního i lingvistického stereotypu nahlížet na pedagogickou interakci i v jiném, než audioorálním jazykovém kódu.

Závěrečné části práce je věnováno potvrzení části vstupních hypotéz, souhrnné zamyšlení o jazykové typologii těchto učitelů a úvaha o jazykovém chování v učební komunikaci.

Abstract

This diploma thesis deals, in a broader sense, with classroom interaction between students and history teachers at secondary schools for hearing impaired in the Czech Republic. In a narrower sense, it examines a pattern of teacher's language behaviour and his/her motivation when choosing relevant language means during his/her history classes.

The work consists of two parts – theoretical specialized background, and practical research. The theoretical part gives an overview of the relevant specialized terminology used in the Czech Republic and abroad, as well as a short insight into the development of classroom interaction between a student and a teacher at special schools and pays attention to the developmental linguo-didactic aspects in the Czech schools for hearing impaired.

The practical part uses qualitative research as a means of a research method. I have observed and filmed history classes at three secondary schools for hearing impaired. As my research interests laid within the above mentioned research technique, I did not assess teaching methodology of the teachers. I focused mainly on the form of teacher's communication. Apart from class observation and filming, I also carried out an after-class interview with each teacher about his/her motivation for the choice of language behaviour.

Special attention was paid to comprehensibility of classroom instructions, namely, what kind of language register the teacher uses so that most of his/her students are able to comprehend the instructions.

The outcome of my research is a typology of language behaviour of all the three history teachers. Taking this into account, naturally, this typology cannot be applied to the teaching in all schools for hearing impaired in general. However, due to the great number of model situations presented, it can be assumed that the theoretical outcomes are very close to the real picture.

The data obtained clearly show that the observed history teachers are well aware of the importance to use adequate language means during their classroom interaction. Despite this fact, it is not easy for the observed teachers who are hearing to free themselves from psychological, cultural and linguistic stereotype, and approach the classroom interaction from a different perspective than that of the audioral language code.

The final part of the work presents evaluation of the five hypotheses and gives a short summary of the choice of the adequate language means for classroom interaction at the schools for hearing impaired.

OBSAH

ÚVOD.....	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1 Uvedení do problematiky.....	2
2 Vhled do pedagogické komunikace	3
2.1 Komunikace	4
2.2 Interakce	4
2.3 Pedagogická komunikace	5
2.3.1 Didaktická a učební komunikace	7
2.3.2 Konverzační (komunikační) maximy	7
2.4 Nonverbální (neverbální) komunikace	8
2.5 Funkce komunikace	10
2.6 Jazykový vzor.....	11
2.6.1 Druhý a cizí jazyk	12
3 Vztahy v pedagogické komunikaci	12
4 Komunikační přístupy a strategie	14
4.1 Mentální modely	15
5 Komunikační přístupy ve školách pro sluchově postižené – historický vývoj.....	16
5.1 Komunikace v českých školách pro sluchově postižené.....	17
6 Typy komunikačních přístupů	21
6.1 Orální přístup	22
6.2 Totální komunikace	22
6.2.1 Simultánní komunikace	23
6.3 Bilingvální vzdělávání	24
6.4 Znakový jazyk jako mateřský jazyk neslyšících	24
7 Stupeň sluchové ztráty	25
8 Střední školy pro sluchově postižené v České republice	26
8.1 Role tlumočníka v pedagogické komunikaci	27
8.2 Státní maturita	28
8.3 Předmět dějepis	29
PRAKTICKÁ ČÁST	31
9 Motivovanost komunikačního chování pedagogů	31

10	Hypotézy k praktickému výzkumu	32
11	Metodika výzkumu	33
12	Závěry výzkumné sondy	34
13	Průběh pozorování	35
13.1	Škola A	35
13.1.1	Obecná charakteristika <i>školy A</i>	35
13.1.2	První ročník	36
13.1.3	Pozorování v prvním ročníku	37
13.1.4	Shrnutí pozorování v prvním ročníku	41
13.1.5	Spojený druhý a třetí ročník	42
13.1.6	Pozorování ve spojeném druhém a třetím ročníku	42
13.1.7	Shrnutí pozorování ve druhém a třetím ročníku	45
13.2	Shrnutí pozorování ve <i>škole A</i>	45
13.2.1	Pedagogická interakce nevidomý – neslyšící	46
13.2.2	Konfrontace představ vyučujícího se sledovanou hodinou	48
13.3	Škola A - závěr	50
13.4	Škola B	51
13.4.1	Obecná charakteristika <i>školy B</i>	51
13.4.2	První ročník	52
13.4.3	Pozorování v prvním ročníku	53
	Oslovení studentů	55
13.4.4	Shrnutí pozorování v prvním ročníku	58
13.4.5	Čtvrtý ročník	59
13.4.6	Pozorování ve čtvrtém ročníku	61
13.4.7	Shrnutí pozorování ve čtvrtém ročníku	64
13.5	Shrnutí pozorování ve škole B	65
13.5.1	Konfrontace představ vyučujícího se sledovanou hodinou	66
13.6	Závěr	69
13.7	Škola C	69
13.7.1	Obecná charakteristika <i>školy C</i>	69
13.7.2	První ročník (nástavba)	70
13.7.3	Pozorování v prvním ročníku (nástavba)	71
13.7.4	Shrnutí pozorování v prvním ročníku	76
13.7.5	Spojený první ročník (pětileté studium)	77

Prostorový popis třídy.....	77
13.7.6 Pozorování ve spojeném prvním ročníku (pětileté studium)	78
13.7.7 Shrnutí pozorování v prvním ročníku (pětileté studium).....	82
13.8 Shrnutí pozorování ve škole C.....	83
13.8.1 Konfrontace představ vyučujícího se sledovanou hodinou.....	85
13.9 Shrnutí výsledků	89
14 Verifikace hypotéz	91
15 Typologie komunikačního chování učitelů - souhrn.....	95
15.1 Učitelka ve škole A	96
15.2 Učitel ve škole B.....	97
15.3 Učitelka ve škole C	99
15.4 Závěr k jazykové typologii učitelů	100
15.5 Úvaha o jazykovém chování v učební komunikaci	101
Seznam odborné literatury	107
Seznam obrázků a tabulek	111
Příloha č. 1	113

Předmluva

Pro téma své diplomové práce – jazykové chování surdopedagogů¹ v učební komunikaci² – jsem se rozhodl proto, že je to z psychologického, sociálního, kulturního a ovšem i lingvistického pohledu velmi zajímavé téma, dosud však nemnoho odborně popsané. V prostředí škol pro neslyšící a nedoslýchavé se navíc pracovně pohybuji delší dobu a jako tlumočník českého znakového jazyka pracuji s jazykovými nástroji všech entit této pedagogické komunikace.

V posledních zhruba dvaceti letech došlo k patrnému posunu v sebereflexi většiny pedagogů ve školách pro sluchově postižené v České republice. I pod vlivem nové odborné literatury a především praktických výstupů zahraničních škol pro neslyšící a nedoslýchavé nahlíží většina těchto učitelů na své jazykové chování v učební interakci jako na důležitý nástroj pro dosažení cíle – kvalitně vzdělávat a vychovávat své žáky a studenty.

Tato práce má být příspěvkem do hlubšího vhledu o motivovanosti volby jazykového rejstříku učitelů, kteří ve středních školách pro sluchově postižené pracují, pro jejich další jazykové vystupování ve vyučování.

Na základě vlastních zkušeností a přečtené odborné domácí i zahraniční literatury jsem proto spolupracoval se třemi středními školami pro sluchově postižené v Česku. Monitoroval jsem v nich výuku tří slyšících učitelů, kteří vyučovali předmět dějepis své neslyšící, nedoslýchavé, ale i slyšící studenty. Pro výstupy mé diplomové práce jsem si předem stanovil pět hypotéz. Jejich výroky jsem průběžně konfrontoval s tím, co jsem ve výuce viděl a následně konzultoval s vyučujícími. Pro hlubší analýzu jsem rozebíral natočený videomateriál z výuky. K práci jsem použil metod kvalitativního výzkumu.

Již na začátku svého bádání jsem si byl vědom, že pro dosažení závěrů s obecnou platností bych musel mít maximální disperzi všech entit. To by však značně přesáhlo rámec vyměřený diplomovým pracím. Proto jsem svůj výzkum oproti původnímu zadání zúžil na motivovanost jazykového chování učitelů dějepisu ve třech středních školách. Jedním z hmotných výstupů této diplomové práce je proto klasifikace jejich jazykového chování. Tu však nemohu obecněji srovnávat se všemi pedagogy ve školách pro sluchově postižené, neboť

¹ Zde použitý pojem **surdopedagog** může mít pro mnohé zavádějící, nepřesný, zastaralý nebo pejorativní význam. V celém pojetí mé diplomové práce však pracuji s praktickými modelovými situacemi, které si – zasazené v teoretickém rámci – vyžadují jisté zjednodušení. Proto i pojem surdopedagog užitý v tomto významu vztahuji jen a pouze na učitele žáků a mladistvých se sluchovým postižením. Ostatně, termín se ve stejném významu užívá v některých zahraničních literaturách.

² Pojem **učební komunikace** vysvětluji na str. 7 této diplomové práce.

jsem pracoval s mody náhodných veličin, které se ve sledovaných hodinách jen vyskytovaly statisticky nejčastěji.

Odbornou literaturu použitou ve své diplomové práci jsem průběžně konzultoval s vedoucí mé práce, Mgr. Andreou Hudákovou, Ph.D.

Zvolený citační styl odpovídá standardní normě ČSN ISO 690.

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce **Komunikace učitelů ve středních školách pro sluchově postižené v ČR** je zaměřena na přehled lingvopedagogických interakcí v učební komunikaci pedagogů středních škol pro sluchově postižené. Vedle terminologického souhrnu popisuje především praktické způsoby komunikace učitelů dějepisu ve třech středních školách pro sluchově postižené v ČR. Jejím výsledkem je vytvořená typologie³ komunikačního chování těchto pedagogů.

Tato diplomová práce si klade za cíl na základě vybraného vzorku středoškolských pedagogů dějepisu působících ve středních školách pro sluchově postižené udělat sondu do průměrných hodnot komunikačních strategií a stylů, které tito probandi používají ve svých vyučovacích hodinách.

Ve výuce jsem sledoval nejen vztah volby komunikačního přístupu pedagoga a daného typu sluchové vady studenta, ale i další faktory ovlivňující pedagogův výběr komunikační strategie a stylu. Mezi nimi především závislost na přítomnosti nebo nepřítomnosti tlumočníka znakového jazyka ve třídě a jazykové nástroje, které má pedagog k dispozici.

Existují názory, že komunikační přístupy používané pedagogy ve školách pro sluchově postižených nejsou vždy odpovídající a na potřebné úrovni. Absolventi těchto škol, ale i pedagogičtí nebo lingvističtí odborníci poukazují na nerozvinutou schopnost některých učitelů přizpůsobovat se komunikačním potřebám žáků a studentů.

Zkoumal jsem proto vzorek tří učitelů dějepisu, kteří pracují ve třech různých středních školách pro sluchově postižené. Zaměřil jsem se na formu jejich pedagogické komunikace. Zajímalo mě, s jakými jazykovými nástroji a jak efektivně pracují, aby dosáhli toho, že jim bude co nejvíce studentů ve třídě rozumět. Všiml jsem si ale i sekundárních nástrojů, kterými dosahovali porozumění svého výkladu – především jejich práce s tlumočníkem (byl-li ve výuce), mimojazykové prostředky (vizualizace učiva, práce s prezentací, apod.) a zpětné reflexe od studentů.

Získané výsledné hodnoty jsou zasazeny v obecnějším rámci vzdělávání studentů se sluchovým postižením, které má svá specifika v kontrastu se vzděláváním jejich vrstevníků v hlavním vzdělávacím proudu.

³ **Typologií** zde diplomant nemyslí zobecňující vědeckou metodu, ale spíše klasifikaci pozorovaných jevů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Uvedení do problematiky

Zřejmě nejčastěji se termínu **komunikace** užívá ve významu lidské komunikace – výměny informací v sociálním kontaktu. Komunikovat spolu však samozřejmě mohou všechny živé organismy, dokonce i neživé věci (mluvíme o komunikaci strojů či počítačových programů). Zatímco stroje však můžeme vypnout nebo je nevyrábět, u všeho živého to možné není. Nelze totiž nekomunikovat.

V jazykovědném pojetí znamená komunikace (z lat. *communicare* odvozujeme *communem reddere* – učinit společným, sdílet, radit se, od *communis*, společný) podle Průchy, Walterové a Mareše (2003) vzájemnou výměnu informací mezi dvěma či více entitami. Podle Watzlawicka (1999) má veškeré naše chování význam sdělení a je komunikací. Ať se člověk snaží jakkoliv, nemůže nekomunikovat. Žijeme a jsme součástí lidské kultury.

Zatím nejdelší časovou jednotku lidstva – od pravěku do 5. tisíciletí před naším letopočtem – vyplňovala pouze jen audioorální komunikace, kdy lidé spolu mluvili hlasitou řečí. Se vznikem písma a především pak s vynálezem knihtisku v 15. století dochází k rozvoji psané komunikace. Její důležitost se zvyšuje nadále užíváním moderních technologií 21. století.

A pak je tu ovšem ještě třetí typ kódu komunikace – **vizuálněmotorický** –, který používají především neslyšící. Tento nosič jazykové komunikace zkoumají lingvisté více teprve posledních padesát let.

Má diplomová práce nahlíží na prezentaci učební komunikace ve všech třech výše uvedených kódech: audioorálním, psaném i vizuálněmotorickém. Čím větší je však sluchová vada, tím vyšší je i pravděpodobný posun k volbě prostředků vizuálněmotorické komunikace. Předmětem zájmu mé diplomové práce bylo také to, jak s takovými prostředky pracují učitelé – v tomto případě tři slyšící učitelů dějepisu ve třech různých středních školách pro sluchově postižené.

Se všemi třemi typy komunikace se setkáme v prostředí českých středních škol pro sluchově postižené. To je první nápadný rozdíl oproti učební komunikaci ve školách hlavního vzdělávacího proudu. O dalších rozdílech (již mimojazykových) se zmiňuji v Praktické části své diplomové práce.

Souběžně s vizuálněmotorickou komunikací připisovanou v učební komunikaci dorozumívání s žáky a studenty se sluchovým postižením se má práce věnuje především **pedagogické komunikaci**. Tu zde chápu jako specifickou formu sociálního kontaktu připisovanou především dorozumívání se mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu (učitelé, žáci, mladiství, jejich rodiče, vedení školy). Slouží především jako prostředek vzdělávání a výchovy.

Třetí oblast, které se zde věnuji – byť spíše okrajově –, není ryze lingvistická. Zajímalo mě, jak učitelé ve středních školách pro sluchově postižené pracují s **vizuálními didaktickými pomůckami**, které jim mají sloužit jako opora jejich výkladu v hodinách dějepisu. Jak zachází se svou prezentací, do jaké míry je uživatelsky vstřícná pro studenty se sluchovým postižením, co všechno v ní je, jaký používají obrazový materiál, co vše učitelé píšou na tabuli apod.

A poslední, čtvrtá oblast mého zájmu v diplomové práci byla na pomezí didaktiky, pedagogické komunikace a sociologie: **reflexe pedagoga** ve vztahu ke svým studentům. Jak rozděloval svou pozornost během výuky mezi všechny přítomné participanty nebo do jaké míry a hloubky věnoval svou pozornost posilování sociálních vztahů mezi spolužáky ve výuce.

2 Vhled do pedagogické komunikace

Významná část této kapitoly je věnována vysvětlení termínů, kterých používám ve své diplomové práci a s nimiž následně i v praktické části pracuji v souvislostech. Termíny se vztahují především k interakci a pedagogické komunikaci.

2.1 Komunikace

Komunikace se úžeji chápe jako vzájemná výměna informací účastníků nějakého vztahu. Podílí se na vývoji sémiotických⁴ znakových procesů a přispívá k rozvoji myšlení a chápání světa kolem nás (Vybíral, 2005).

V této práci se věnuji zejména pedagogické komunikaci, kterou je však nutné chápat jako nedílnou součást sociální komunikace a sociálního styku. Pojetí **sociální komunikace** odpovídá podle Mareše a Křivohlavého (1995) termín **sdílení** (na rozdíl od pouhého sdělování). Sociální komunikace je tedy výměna nejen informací, ale i představ, idejí, nálad, pocitů a postojů během společné činnosti dvou a více lidí.

Pro úplnost ještě uvádím, že podle typu sociální formy vydělujeme komunikaci (řazeno od největšího rozsahu) na masovou – mediální – veřejnou – skupinovou – interpersonální – intrapersonální. Pedagogickou komunikaci řadíme obvykle mezi skupinovou a interpersonální komunikaci.

Termínem **sociální styk**, jenž pochází ze sociální psychologie, označujeme (neustálý) společenský styk lidí s lidmi, například ve škole. Sociální styk obsahuje tři složky: činnost, interakci a společenské vztahy (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Důležité je nezaměňovat komunikaci s interakcí.

2.2 Interakce

Interakce (latinsky *interactio* od *inter-agere*, jednat mezi sebou) znamená podle Průchy, Walterové a Mareše (2003) vzájemné působení, jednání. Ovlivňování všude tam, kde se klade důraz na vzájemnost a oboustrannou aktivitu na rozdíl od jednostranného, například kauzálního působení.

Termínu interakce se běžně užívá i v jiných oblastech vědy, např. ve fyzice, chemii, farmakologii, kybernetice. A ovšem i v sociálních vědách, především psychologii, neboť úzce souvisí s lidskou komunikací. V tomto pojetí chápe Vybíral (2005) interakci jako ovlivňování interpersonálního vztahu, které má i jiné formy, než verbální (např. nechci dát někomu něco opsat, tak se k němu otočím zády).

⁴ **Sémiotika** je nauka o znakových systémech. Zajímá se nejen o jazykové znaky, ale i všechny ostatní znakové systémy (piktogramy, dopravní značky apod.). Za zakladatele moderní sémiotiky je považován americký filozof Charles Peirce (1839–1914), jenž rozdělil znaky na ikony, indexy a symboly.

V učební komunikaci se interakce ve vztahu učitel – žák projevuje např. tím, jaké změny vyvolává u žáků učitel svým chováním, oblečením, mimikou a výkladem. Gavora (2005, s. 45) uvádí, že během jediné vyučovací hodiny proběhne velké množství interakcí mezi učitelem a žáky. *„I když v tradiční škole má verbální převahu učitel, nemůžeme říci, že má také nonverbální převahu – žáci během vyučovací hodiny vysílají velké množství nonverbálních signálů.“*

Gavora (2005) dále vyčleňuje interakční styl učitele, který definuje jako jeho pravidelné a opakující se vlastnosti interakce. Příkládá jim trvalou charakteristiku, což z pohledu žáků činí učitelovo chování předvídatelné.

2.3 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je definována jako *„vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou“* (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 24). Jedná se však nejen o směnu informací, ale i společnou konstrukci významů. Např. pedagog vykládá učivo a student si látku zapisuje, vnímá ji a chápe. Společně tak provádí rekonstrukci významu sdělení.

Správnost rekonstrukce záleží na více vlivech, jedním z nich je především učitelova řeč. Ta je také předmětem zkoumání mé diplomové práce. Tím, jak učitel strukturuje svůj výklad, buď usnadňuje, nebo naopak znesnadňuje myšlení žáků a studentů. Svým jazykovým chováním a volbou jazykových prostředků jim může výrazně napomoci pochopit své myšlenky. Velký vliv na tomto procesu mají i další participanté této pedagogické komunikace, např. výkon tlumočnického znakového jazyka, je-li přítomen v hodinách pro studenty se sluchovým postižením.

Z vlastní zkušenosti může diplomant potvrdit, jakou „moc“ mají doslova ve svých rukách tlumočníci znakových jazyků. Nejen v oblasti tlumočení ve vzdělávání platí, že pochopení sděleného záleží úměrně i na předchozí přípravě tlumočnicka, jeho znalosti tématu, znalosti kultury neslyšících, tlumočnických dovednostech apod. V praktické části mé práce jsem se snažil objektivně nehodnotit vliv výkonu sledovaných tlumočnicků na hodnotu jazykového chování monitorovaných učitelů. Je však nutno si uvědomit, že především neslyšící studenti takovou možnost neměli a jejich porozumění výkladu je velmi závislé na momentálním výkonu tlumočnicka.

Proto je nutné, aby měli tlumočníci v pedagogické komunikaci velkou sebereflexi. Výhodou pro ně je, jak uvádí Záhumenská, Dingová a Horáková (2008), že mohou kvalitu svého tlumočení podrobit supervizi. V českém prostředí⁵ však jen přítomnými bilingválními nedoslýchavými studenty (jsou-li ve výuce přítomni) nebo svými kolegy tlumočnickými (je-li ve škole fungující tlumočnický tým)⁶.

Podle některých psychologů⁷ se myšlení a řeč nemusí vždy a zcela shodovat. Řeč je neustálý proces interpretace nepřítomné reality zastoupené slovy. Je-li v této interpretaci zastoupen ještě třetí subjekt (tlumočník), musí obě strany této pedagogické komunikace („neslyšící“ i „slyšící“ strana) udělat o jeden krok navíc...

Dominantním nástrojem pedagogické komunikace je její verbální složka. Bez ní bychom si jen těžko mohli představit myšlení a poznávání nově vyučované látky. Dalším prostředkem sociální komunikace, který využívá i učební komunikace, je neverbální komunikace a komunikace činem.

Pedagogická komunikace je proto charakteristická nejen v rovině pojmově-lexikální, ale i sémantické, syntaktické a pragmatické. Pedagog by měl užívat vyváženě prvky všech těchto rovin k udržení logické vazby svého projevu. Tato dovednost efektivně komunikovat se dá učením a tréninkem získat a nadále rozvíjet.

Hlavní náplní pedagogické komunikace je obsah sdělení. Z něj pak učitel vybírá a doporučuje informace, které se mají jeho žáci naučit. Tyto informace mají podle Gavory (1988) obvykle tři složky – kognitivní (ovlivňuje formování osobnosti žáka), afektivní (posiluje utváření postojů) a regulativní (podporuje realizaci vyučování).

Aby měl obsah sdělení účinný efekt, je vhodné jej vybavit i dalšími složkami sociální komunikace – především emocí a postojem k tomu, o čem a ke komu hovoříme. Právě obtížnost vyjadřování emocí a vztahů k žákovi je nevýhodou učební komunikace a jedním z viditelných rozdílů mezi touto formální a neformální komunikací třeba s přáteli nebo rodinou.

Obsah učitelova sdělení by měl být proto věcně správný a srozumitelný, současně však

⁵ V USA hodnotí kvalitu tlumočnicků v učební komunikaci podle Záhumenské, Dingové a Horákové (2008) evaluační agentura Educational Interpreter Performance Assessment (EIPA). K tomu více zde: <http://www.classroominterpreting.org/home.asp>.

⁶ Více k roli **tlumočníka v pedagogické komunikaci** viz s. 27 této diplomové práce.

⁷ Např. podle sovětského psychologa Lva S. Vygotského (1896 – 1934). Vygotskij se zajímal především o roli jazyka a kultury při formování vědomí a myšlení, zejména ve své vrcholné studii *Myšlení a řeč*. Myšlení a jazyk chápe jako původně samostatné systémy, které se však asi od tří let věku slučují a ovlivňují (Vygotskij, 2004). Naopak behavioristický pohled zastoupený Watsonem vnímal řeč a myšlení jako totožné a např. Piaget tvrdil, že řeč jen popisuje myšlení, které se může vyvinout i bez jazyka (Hill, 2004).

i přiměřený a zajímavý pro žáky jeho třídy. A přesto, že bude učitelova komunikace při výuce konkrétní a účelná, může dojít k nepochopení výkladu nebo jiným nedorozuměním (<http://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/pdf/Komunikace.pdf>).

2.3.1 Didaktická a učební komunikace

Svobodová (2008) vymezuje specifický typ pedagogické komunikace, kterým je **komunikace didaktická**. Ta probíhá v různých edukačních prostředích, typicky ve škole, v rodině, v pracovním procesu. Pro účely diplomové práce rozlišuji navíc ještě termín **učební komunikace**, kterou vztahuji úžeji ke vzdělávání jen ve školním prostředí – obvykle v učebně (třídě). Didaktická i učební komunikace mají stejný cíl – učení.

Pro srozumitelnost učitelova projevu je výhodné znát a dodržovat konverzační (Griceho) maxima.

2.3.2 Konverzační (komunikační) maximy

Konverzační (komunikační) maximy⁸ jsou pravidla a modely jazykového chování pro úspěšnou komunikaci⁹.

Těmito pravidly jsou podle Křivohlavého a Mareše (1995) **maxima kvantity** (Nepřeháníme, ani nejsme příliš struční. Nezabíháme do podrobností.), **maxima kvality** (Sdělujeme pouze ty informace, o kterých jsme přesvědčeni, že jsou pravdivé.), **maxima relevance** (Při popisu události se držíme hlavní myšlenky a podstatnosti sdělení.) a **maxima způsobu** (Pokud předáváme informaci, sdělujeme ji přesně a jednoznačně.).

Pro všechna čtyři základní Griceho maxima najdeme v roli učitele a jeho výkladu v hodině rizikové jevy:

Maxima kvantity: Učitelská role vede k tomu, aby učitel mluvil pořád. Někteří učitelé se mylně domnívají, že musí mít na každou žákovu otázku připravenou správnou odpověď.

Maxima kvality: Učitelé mohou příliš spoléhat na své učebnice. Svou výuku o ně nekriticky opírají. Nemusí považovat za podstatné učit v souvislostech, diskutovat o problémech.

⁸ V českém překladu má slovo ženský i mužský rod (maxima i maximy).

⁹ V roce 1975 je sepsal a pojmenoval britský filozof **Herbert Paul Grice** (1913–1988). Více k tomu zde: http://cs.wikipedia.org/wiki/Konverzační_maximy.

Maxima relevance: Pedagog nepodává svůj výklad ve spirále, hierarchicky. Přidává nepodstatné informace, které hlavní myšlenku rozmělní.

Maxima způsobu: Učitel si nemusí uvědomit případnou dvojznačnost svého sdělení, žáci jej mohou mylně pochopit. Neprokládá svůj výklad kontaktními otázkami.

Je pozoruhodné, že podobné myšlenky vyslovil již v 17. století Jan Amos Komenský (1987, s. 146): „*Řeč nechť souhlasí s rozumem jak mluvícího, tak naslouchajícího. Mluvícího, aby nevyjadřoval něco jiného než cítí, poslouchajícího, aby se to hodilo k jeho chápavosti. Jinak budeš mluvit marně.*“

Součástí dokonale zvládnuté práce učitele je i vhodná forma testování žákových dovedností a znalostí. Pro ústní formu testování znalostí se využívá především dialog.

Dialog je typ rozhovoru, který je nejvyšší formou hledání společného smyslu sdělení. Dialog je podle Mareše a Křivohlavého (1995) jednou ze základních forem aktivního kontaktu mezi lidmi. V určitém okamžiku jeden z účastníků mluví, druhý však není pasivní (naslouchá, aby dobře rozuměl, snaží se interpretovat smysl sdělení, připravuje si svůj vstup do komunikace).

V souvislosti s pedagogickou komunikací je nezbytné chápat ještě jako její nedílnou součást i další složku sociální komunikace – **neverbální komunikaci**.

2.4 Nonverbální (neverbální) komunikace

Tento typ komunikace (laické veřejnosti známý jako „mluvení beze slov“) zahrnuje mimoslovní sdělování, kdy se neužívají k přenosu kognitivních informací slova, ale jiné způsoby přenášení informací. Podle Gavory (2005) slouží neverbální komunikace k přenášení postojů a emocionálních stavů.

Odborná literatura (např. Mareš, Křivohlavý, 1995) rozlišuje zpravidla osm základních mimoslovních způsobů sdělování: pohledy, řeč očí, víček a obočí (**vizika**), výrazy obličeje (**mimika**), pohyby (**kinezika**), fyzickými postoji částí těla (**posturika**), gesty (**gestika**), dotekem (**haptika**), přiblížením či oddálením (**proxemika**) a úpravou zevnějšku a životního prostředí.

Někteří autoři (např. Hartl, Hartlová, 2000) přidávají ještě další speciální prostředky neverbální komunikace. K těmto speciálním podnětům neverbální komunikace patří

chronemika (nakládání s časem), **tepelné podněty**, které jsou vnímány termálními receptory kůže (schoulení, třes, ledový pohled, mrazivé ticho) a **čichové podněty**, nejčastěji přijímané buď jako příjemné, nebo nepříjemné. Tyto výše uvedené **prostředky** nonverbální komunikace nazývá Gavora (2005) **extralingvistickými**.

V kontrastu nejen učební komunikace s neslyšícími a nedoslýchavými jsou všechny užité neverbální prostředky velmi zajímavou složkou dorozumívání. Především vizika, mimika a gestika. I zde (a ovšem nejen v komunikaci s lidmi se sluchovým postižením) platí, že učitel by měl umět reagovat na pohledy očí svých žáků a kontrolovat své zrakové projevy – rozdělovat je spravedlivě mezi všechny žáky.

Funkcí těchto prostředků nonverbální komunikace v jazykovém projevu nejen pedagogů se zabývá lingvistická disciplína zvaná **paralingvistika** (též **parajazyk**). Tyto neverbální prvky mohou být podle Křivohlavého (1988a) buď **prozodické** (např. melodie, hlasitost, tempo, rytmus) nebo **kinetické** (výraz obličeje, gesta). Paralingvistika se zabývá tedy tím, co se při písemném přepisu z mluvené řeči ztrácí. S parajazykem souvisí i pragmatika jazyka. Tentýž autor (1988a) také uvádí paralingvistiku jako přechod mezi neverbálními a slovními projevy.

Pragmatika je dalším psycholingvistickým oborem, který se zabývá proměnami jazyka a řeči v různých komunikačních kontextech (Plháková, 2007). Zkoumá to, jak pracujeme s řečovými akty (promluvami, výpověďmi) v praxi. Člověk, který mluví, nejen něco říká, ale obvykle tím sleduje i nějaký záměr, má nějaká očekávání (např. učitel má v září očekávání, co by měli jeho žáci zvládnout na konci školního roku). Vedle významu výpovědi se **pragmatika komunikace** zajímá i o její mimo-řečové účinky a důsledky.

Při ovládnutí všech nebo alespoň většiny těchto technik neverbální komunikace můžeme regulovat komunikaci velmi pestrá škálou svých nástrojů. Neverbální komunikaci se samozřejmě vedle kantora projevují také žáci a studenti. K tomu Gavora (2005, s. 99) uvádí: „*Nonverbální chování je důležitým prvkem obrazu žáka. Jestliže ho učitel odhalí a porozumí mu, získá účinnou pomoc při působení na žáka.*“

Většina nonverbálních signálů (snad kromě mimiky) se dá během života naučit v rámci lidské socializace. Umožňuje to právě plasticita našeho svalově-posturálního systému, čili jaký fyzický postoj ke komunikaci svým tělem zaujímáme. Jistou nevýhodou tohoto systému je však podle Nelešovské (2005) naše občasná neuvědomělost (např. cukání víčka).

Gavora (2005) dělí **prostředky neverbální komunikace** na **paralingvistické** (tyto jsou vždy zvukové, např. hlasitost a rychlost řeči, rytmus nebo akustická náplň pauz) a **extralingvistické** (mimo-řečové, především gesta, pohledy nebo držení těla).

Důležitou součástí nejen neverbální komunikace je i **empatie**, vcítění mluvčího do emocí a motivů druhého člověka. V širším významu pak Hartl, Hartlová (2000, s. 139) chápou empatii jako „*schopnost číst i neslovní projevy druhého, chápat, o co usiluje, čemu se chce vyhnout, co pečlivě skrývá*“. Podle Wikipedie je „*pro schopnost empatie užitečné umět odložit svoje vlastní názory, hodnoty a předsudky*“ (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Empatie>).

Empatie je velmi důležitou schopností především pro učitele. Během celé pedagogické interakce by se měl učitel umět vždy vcítit do stavu svých žáků a respektovat jejich osobnost. Empatie je spolu s dovedností správného jazykového chování a uměním naslouchat součástí efektivní komunikace. Velkou váhu empatickému chování učitele přikládá i Gavora (2005), podle něhož je důležité, aby se učitel uměl vžít do pocitů a myšlení žáka. Podobně jako tlumočník znakového jazyka ve školách pro sluchově postižené, má i pedagog ve svých rukách velkou moc. Tu by neměl nikdy použít jako nástroj zesměšňování svých žáků¹⁰.

2.5 Funkce komunikace

Volněji s neverbální komunikací souvisí **funkce komunikace**, kterou můžeme podle Bühlera (1934, in Hoffmannová, 1997) rozdělit na tři základní části: funkci **referenční** (zobrazovací), **expresivní** (naše pocity, stavy) a **apelativní** (efekt, který chceme u recipienta vyvolat). Toto teoretické rozdělení je po něm nazýváno Bühlerův trojúhelník komunikačních funkcí¹¹. Pražský lingvistický kroužek (Jan Mukařovský) přidal k těmto komunikačním funkcím podle Hoffmannové (1997) ještě funkci **estetickou**.

V praktické komunikaci můžeme jednu z funkcí zvýraznit a ostatní potlačit. Například učitel ve třídě zakřičí: „Už zase nemáte kružítko!“ (expresivní funkce) a pro sebe si tišeji brumlá: „Kolikrát vám to mám říkat!“ (apelativní funkce). Ve vhodně zvoleném pedagogickém výkladu by měly být funkce propojovány a vyvažovány.

Ruský lingvista Roman Jakobson (1960, in Hoffmannová, 1997) rozšířil Bühlerův komunikační model na šest základních komunikačních funkcí: **referenční** (poznávací), **emotivní** (expresivní), **poetickou** (básnickou), **konativní** (behaviorální, týkající se chování),

¹⁰ V této souvislosti by bylo možné uvést několik příkladů nedostatečné empatie slyšícího pedagoga k neslyšícím/nedoslýchavým žákům: „*Učitelé se často, bylo to vlastně skoro pořád, mezi sebou o nás bavili a bylo jim úplně jedno, že u toho jsme. Mysleli si, že jim stejně nerozumíme, ale to prostě vycítíš. Bylo to hrozně urážející a ponižující*“ (osobní výpověď neslyšícího muže). „*Učitelka se při vyučování, mezitím, co jsme psali test, bavila s naším slyšícím spolužákem a ujelo jí, že neslyšící se někdy chovají jako opice. Smáli se tomu. Dělalí si z nás legraci, chápeš to?*“ (osobní výpověď mladé neslyšící ženy).

¹¹ **Karl Bühler** (1879–1963) byl německý psycholog zabývající se myšlením a jazykem.

fatickou (řečovou) a **metajazykovou** (jazykopopisnou). Je zřejmé, že učitel musí mít jazykový cit, aby svůj výklad nepřiměřeně nezahltit prostředky s přeneseným významem (např. metaforami¹²). Tím by ztížil porozumění podstaty probíraného učiva.

2.6 Jazykový vzor

Paralelu mezi tlumočníky a pedagogy žáků a mladistvých se sluchovým postižením můžeme hledat i v tom, že jsou pro ně jazykovým, kulturním a mravním vzorem.

Jazykový vzor tvoří především osoba, která mluví určitým jazykem a se kterou přichází jednotlivec, který se učí tomuto jazyku, do kontaktu. Slouží mu jako příklad správného užívání tohoto jazyka. Pro žáky a studenty se sluchovým postižením toto platí ve zvýšené míře a to bez ohledu na to, zda jejich pedagogy jsou neslyšící nebo slyšící učitelé.

Neslyšící učitelé dávají žákům se sluchovým postižením správný jazykový obraz člena stejné jazykové a kulturní komunity. Slyšící zase dávají mnoho uvědomělých i neuvědomělých vzorců jazykového chování majoritní většiny, která neslyšící obklopuje. Důležité je to především v posilování praktické dovednosti používat jazyk této většinové společnosti¹³.

U nedoslýchavých žáků a mladistvých, kteří preferují komunikaci v mluvené češtině, je navíc také důležité, aby měl jejich slyšící učitel dobrou výslovnost. Vedle spisovnosti, která je požadována po všech učitelích, je to navíc i srozumitelná, zřetelně artikulovaná a vhodně hlasitá řeč u pedagogů ve školách pro sluchově postižené. V souvislosti se spisovnou výslovností kantorů uvádí Nelešovská (2005, s. 111): „*V projevu učitele by se nemělo objevovat polykání koncovek, zkracování délek jednotlivých hlásek, ani nářečové¹⁴ a slangové prvky.*“

Zde je nezbytné si uvědomit, že pro české žáky s těžkým sluchovým postižením, především prelingválně neslyšící, se český jazyk stává v dalším životě zpravidla druhým jazykem, po českém znakovém jazyce.

¹² **Metafora** je jazyková a rétorická literární konstrukce spočívající v přenášení významu na základě vnější podobnosti (např. *kapka štěstí; zub pily*).

¹³ V této souvislosti je pro slyšící učitele neslyšících výhodné znát gramatiku českého znakového jazyka a další jeho specifické rysy (např. to, že ČZJ nemá psanou podobu).

¹⁴ Podle diplomanta jsou však ve školním vyučování neslyšících situace, kdy je naopak dialekt českého znakového jazyka vhodné použít. Kromě vlastní ukázky ve volitelném předmětu český znakový jazyk to je např. situace ve třídě, kdy neslyšící učitel v pedagogické interakci s moravskými neslyšícími užívá moravský dialekt ČZJ.

2.6.1 Druhý a cizí jazyk

Druhý jazyk je takový jazyk, který se člověk (do různé míry) naučí vedle svého jazyka mateřského (mother tongue), neboť je jeho znalost pro mluvčího nutná v každodenním životě. Například pro české neslyšící bývá obvykle druhým jazykem český jazyk¹⁵.

Naproti tomu jako **cizí jazyk** označujeme znalost dalšího jazyka, která však pro mluvčího není nutná v každodenním životě. Pro české neslyšící (především mladší generaci) se prvním cizím jazykem v současnosti nejčastěji stává anglický jazyk.

V souvislosti s pedagogickou komunikací je výhodné, pokud si učitelé českého jazyka ve školách pro sluchově postižené osvojí vědomosti o teoriích osvojování jazyka (např. Skinnerovu teorii behaviorismu nebo Chomského generativní gramatiku¹⁶). Vybavení těmito uživatelskými znalostmi mohou pak do praxe snáze aplikovat některou z metod cizojazyčné výuky. I zde je česká odborná literatura bohatá na různé zdroje (srovnej např. Häuslerová, Nováková, 2008).

3 Vztahy v pedagogické komunikaci

V osobě pedagoga, který je svým studentům jazykovým i kulturním vzorem, se vždy odráží obecněji i **vztah učitele a žáka**. Je nesporné, že učitelé patří ve výchově a vzdělávání dětí a mladistvých k těm nejdůležitějším osobám. Podle Čápa a Mareše (2001) mohou pedagogové působit silně, příznivě, nebo naopak nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale především celou komunikací a interakcí, vztahem k žákům, svou osobností. Podle Kohoutka (2009) je „*autorita učitele přitom značně závislá na jeho společenské a odborné pověsti, na jeho charakterových a morálních vlastnostech a řídicích schopnostech*“ (<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>).

Posláním učitelské profese je podle Čápa a Mareše (2001) nejen své žáky vzdělávat, ale i vychovávat. Odborná literatura rozlišuje několik různých **typologií osobnosti učitelů**, které různými způsoby determinují vyučovací styl učitele. K nejznámějším patří **eliptická**

¹⁵ Opět se zde dopouštím jistého zjednodušení. Pro část českých neslyšících (téměř výhradně jsou to neslyšící děti slyšících rodičů) může být čeština skutečně mateřským jazykem, neboť se český znakový jazyk naučili až ve škole a nemusí jej ani v dospělosti vnímat jako svůj mateřský jazyk.

¹⁶ Stručně a zjednodušeně řečeno, podle Skinnera si děti osvojují jazyk učením na základě pozitivního zpěvňování rodiči či učiteli. Chomsky naopak tvrdí, že schopnost osvojit si jazyk je vrozená – děti se rodí s dispozicí rozpoznat a užívat jazyk na základě tzv. univerzální gramatiky (např. Hill, 2004).

typologie učitelů vytvořená ve 40. letech 20. století švýcarským psychologem Christianem Caselmannem (Kohoutek, 2009). Ten rozlišil dva typy učitelů – „*učitele zaměřeného na obor (logotrop)*“ a *učitele zaměřeného na žáka (paidotrop)*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 265). Tyto dva typy se objevují v souvislosti s požadavky na učitelskou profesi, kterými je vzdělávání a vychovávání, a které nebývá jednoduché sloučit.

Těmto pozoruhodným aspektům školní komunikace se ale ve své diplomové práci věnuji spíše okrajově, neboť souvisí nejen s komunikací a jazykovým chováním, ale především s osobností učitele. V diplomové práci se proto ze stejného důvodu nevěnuji ani přístupu pedagoga k výuce a jeho didaktickým paradigmátům, která zpravidla rozlišujeme na transmisivní nebo konstruktivní.¹⁷

Je vhodné si však uvědomit, že stejně tak se pedagogické komunikace dotýká **sociální klima školní třídy**. Sociální klima ve školním prostředí tvoří především dlouhodobé vzájemné vztahy mezi učiteli a žáky a žáky mezi sebou, jejich společné činnosti, způsoby komunikování a dosahování společných výsledků (Mareš, Křivohlavý, 1995). Také tuto kategorii učební komunikace jsem zohlednil ve výsledcích své praktické části spíše okrajově.

Se sociálním klimatem třídy a volněji s pedagogickou komunikací souvisí i **teorie sociální směny**. Podle Výrosta a Slaměníka (1997) je sociální chování výsledkem konfrontace uspokojení potřeb, pozitivního emocionálního prožití a prospěchu, které jednotlivec ve vztahu dosahuje, a vynaloženého úsilí, negativních emocí apod., které jednotlivec do vztahu vkládá.

Někteří autoři¹⁸ uvádějí jako významný prvek pedagogické komunikace také **humor ve výuce**. Gavora (2005, s. 97) uvádí, že „*humor pomáhá nadlehčovat situaci, snižovat napětí a podporovat přátelské vztahy ve třídě. Jemný humor žáky povzbuzuje, dodává jim odvahu a odbourává konflikty. Mnozí učitelé umí nadlehčeným humorným způsobem oznamovat žákům velmi vážné věci, a tím je zbavují napětí a stresu.*“ Rozlišuje podobně jako Mareš a Křivohlavý (1995) různé typy humoru v učební komunikaci. Některé humorné situace mohou být spontánní, jiné připravené. „*Jsou to veselé příhody, slovní hry s pojmy, které se probírají, přeházení, sebeironie zaměřená na vlastní nedostatky apod.*“ (Gavora, 2005, s. 97).

¹⁷ Zájemce o tuto problematiku odkazují na studii Věry Kosíkové Kritéria evaluace vyučovacího procesu dostupnou na metodickém portálu pro učitele www.rvp.cz.

¹⁸ Např. Mareš a Křivohlavý (1995), Gavora (2005).

4 Komunikační přístupy a strategie

Komunikace mezi učitelem a žáky se sluchovým postižením se liší od takovéto komunikace ve školách většinového vzdělávacího proudu z několika různých hledisek. Všechny jsou založeny na tom, s jakou třídou pedagog nebo vychovatel pracují. Jedním z hlavních faktorů výběru vhodného komunikačního přístupu je sluchová ztráta jednotlivých žáků třídy. Žáci a mladiství se sluchovým postižením nemohou obvykle informace přijímat sluchem – buď částečně nebo úplně.

Odborná literatura zpravidla rozlišuje čtyři základní typy **komunikačních přístupů**, které se v různých alternativách užívaly a dosud užívají ve školách pro žáky, učně a studenty se sluchovým postižením: **orální (monolingvální a monokulturní) přístup ke komunikaci, totální komunikace, simultánní (bimodální model vzdělávání) komunikace a bilingvální způsob vzdělávání** (podrobněji dále).

V praktické části mé diplomové práce jsem nahlížel a zkoumal újeji tyto komunikační přístupy, strategie a styly sledovaných učitelů dějepisu. Všimal jsem si ale i jejich výslovnosti mluvené češtiny a artikulace znaků, pokud znakovali.

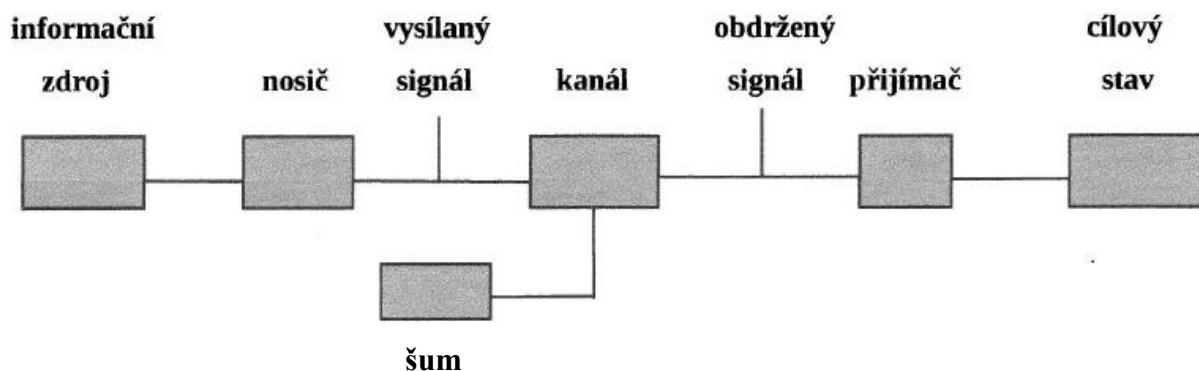
V rámci pedagogické komunikace se dále rozlišují komunikační strategie a komunikační styly (Mareš, Křivohlavý, 1995). **Komunikační strategie** jsou všechny použité racionální (věcné) prostředky, které doplňují komunikační přístupy za účelem výkladu probírané látky ve výuce. Jinak – jakou formou sděluje komunikátor obsah.

Komunikační styly doplňují komunikační strategie o emocionální (prožitkovou) složku komunikace, tzn. ukazují, jaký je osobní (nadřazený, partnerský, ...) vztah obou komunikantů – **komunikátora i recipienta**¹⁹.

Toto vše se projevuje v komunikačním porozumění mezi komunikátorem a recipientem. Názorně to ukazuje **Shannonův a Weaverův komunikační model** z roku 1949²⁰ (http://en.wikipedia.org/wiki/A_Mathematical_Theory_of_Communication):

¹⁹ **Komunikátor** je autor mluvené či psané řeči, **recipient** je příjemce jeho sdělení.

²⁰ Weaver, W., Shannon, C. E.: The Mathematical Theory of Communication (1949).



Obrázek 1: **Shannonův a Weaverův komunikační model**

(volně podle http://en.wikipedia.org/wiki/File:Shannon_communication_system.svg)

4.1 Mentální modely

Ve vztahu k praktickému výzkumu mé diplomové práce jsem dále zkoumal, jak sami probandi hodnotí svůj komunikační projev ve výuce a především psychologický jev, do jaké míry jsou jejich názory objektivní. Do jaké míry se blíží skutečnosti. Ke každému našemu **mentálnímu modelu**²¹ můžeme připojit pravděpodobnost, s jakou odpovídá realitě.

„Problém lidských mozků je v tom, že mají tendenci podléhat tzv. Dunning-Kruger efektu. V hlavách máme mentální modely, kterým silně věříme, i když neodpovídají realitě. Naše subjektivní představy často zaměňujeme za objektivní skutečnost“ (Ludwig, 2013, s. 216).

V roce 1999 publikovali američtí psychologové David Dunning a Justin Kruger v časopise *Journal of Personality and Social Psychology* studii, v níž popsali zajímavý jev z kognitivní psychologie. Studenti Cornellovy univerzity se zúčastnili výzkumu, kde testovali jejich odbornost ve vztahu k autoevaluaci i evaluaci svého okolí. Prokázali, že lidé mají často silnou vlastní neobjektivitu – chybnou představu o svých schopnostech. Dávají jim větší váhu, než tomu tak je ve skutečnosti. Za svůj objev **Dunning-Krugerova efektu** získali o rok později Nobelovu cenu za psychologii (Kruger, Dunning, 1999).

Výsledky vlastního hodnocení probandů v konfrontaci se sledovanou hodinou jsou dostupné v praktické části mé diplomové práce.

²¹ Pojem **mentální model** může mít v různých oborech více interpretací. V mém pojetí znamená obraz světa kolem nás, který nosíme v hlavě.

Zajímavou, nicméně již nad rámec této diplomové práce kladenou otázkou by byl vliv těchto učitelů dějepisu na způsob myšlení svých studentů. V pedagogické praxi rozlišujeme dva hlavní způsoby myšlení, které formují osobnost žáků a studentů a především jejich myšlenkové operace v tvůrčím procesu. Jsou to divergentní a konvergentní myšlení.

Divergentní (rozbíhavé, tvůrčí) myšlení dává žákům možnosti objevovat nové věci. Je to kreativní myšlení vedoucí k velkému počtu nápadů. Naproti tomu **konvergentní (sbíhavé) myšlení** je takové myšlení, při kterém se logicky postupuje ke správnému závěru (např. při výběru jedné správné odpovědi v testu) (Sawrey, Telford, 1968).

5 Komunikační přístupy ve školách pro sluchově postižené – historický vývoj

V současné době můžeme vyučování žáků a studentů se sluchovým postižením rozdělit do čtyř základních typů komunikačních přístupů (Baker, 1996): oralistický přístup, totální komunikace, simultánní komunikace a bilingvální způsob vzdělávání. Pro pochopení souvislostí považuji za důležité znát historický vývoj těchto komunikačních přístupů.

Podrobný přehled vývoje komunikačních přístupů ve školách pro žáky se sluchovým postižením v českých zemích podává Hrubý (1999), v Evropě a USA Evans (2001). Proto je zde zmiňuji jen stručně.

Systematická výuka neslyšících lidí má své kořeny v **16. století** ve Španělsku. Zde byl hlavní důraz kladen především na výuku řeči. Angličané John Bulwer a John Wallis v **17. století** popsali metodu užití přirozených gest, psaného jazyka a řeči. Ta se stala předchůdcem *totální komunikace*.

Od **18. století** dochází k zakládání prvních ústavů pro neslyšící a výuka neslyšících se mění od individuální ke skupinové. Větší zájem o *znakové systémy* nastal se založením Národního institutu pro neslyšící v Paříži (1770) abbém Charlesem Michelelem de l'Epéem. Zde byl přístup k výuce založen na užití znakování, prstovém hláskování a psaném jazyce spolu s řečí a odezíráním ze rtů. Stal se známý jako tzv. *francouzská znaková metoda*. Tu ještě na konci 18. století přejaly nově založené ústavy pro hluchoněmé ve Vídni a v Praze.

Ve stejné době (1778) vzniká v německém Lipsku další ústav pro hluchoněmé. Jeho

zakladatel, Samuel Heinicke, je zároveň spolu s krajanem F. M. Hillem a Švýcarem J. K. Ammanem hlavní představitel tzv. *německé metody*, což byl čistě *orální přístup* k výuce.

Třetí komunikační směr ve vzdělávání neslyšících dětí vytvořil Henri Daniel Guyot, když v nizozemském Groningenu založil školu (1790). Svou výukou vyvinul kombinovaný mluvený a manuální přístup, který se dostal do povědomí jako *smíšená metoda*.

Za jednoho z předchůdců *totální komunikace* je označován Angličan Andrew Wright, který v **19. století** obhajoval *kombinovanou metodu* užívající přirozené znaky a manuální abecedu vedoucí k psanému jazyku a k výuce artikulace a odezírání ze rtů.

Ve druhé polovině 19. století byly v USA zakládány také školy zasvěcené čistě orálnímu vyučování. Nejznámější z nich byla založena v Rochesteru (1876). Její ředitel Zenos Westervelt vytvořil tzv. *rochesterskou metodu*. Ta zahrnovala prstové hláskování, ale jen ve spojení s řečí a za užití gramaticky správného anglického slovního pořádku (Evans, 2001).

Na konci 19. století existovaly ve Spojených státech dva hlavní proudy vzdělávacích přístupů. Jeden zastával čistě orální výuku a druhý podporoval využití kombinovaného přístupu – orálního i manuálního. Především díky **Mezinárodnímu kongresu učitelů hluchoněmých v Miláně v roce 1880** se v evropských zemích věnovalo více pozornosti čistě orálnímu přístupu. Tato tradice přetrvala až do 20. století (www.milan1880.com).

Orální přístup ve vzdělávání neslyšících získal ve **20. století** většinovou podporu všude ve světě, a to nejen pod vlivem výsledků Milánského kongresu. K dominantnímu postavení mu pomohly také technické novinky (např. vynález telefonu) a objevení principu elektronického zesílení zvuku, což vedlo k rozvoji audiometrie a audiologie – vědy o sluchu a hluchotě (Evans, 2001).

5.1 Komunikace v českých školách pro sluchově postižené

Podívejme se nejprve na české dějiny komunikačních přístupů ve školách pro sluchově postižené. Pro lepší představu a srovnání si projdeme vývoj na vzorku nejstarší české školy pro neslyšící. Tou je Pražský ústav pro hluchoněmé, který dnes sídlí na Smíchově v Holečkově ulici.

Zatímco v minulosti se komunikační přístupy ke vzdělávání pojmenovávaly podle místa, kde vznikly, v dnešním pojetí je rozlišujeme podle nástroje, který užívají.

Vyučování podle vzoru Vídeňské školy

Ústav pro hluchoněmé ve Vídni (založen 1779) ovlivnil svou filozofií všechny následující ústavy, zakládané v habsburské monarchii. První ředitel ústavu, Friedrich Stork (1746–1823), se ve vyučování neslyšících vzdělával přímo u abbého de l'Epéa a přejal jeho vyučovací metodu ukazovací čili francouzskou. Stork a jeho nástupce Joseph May francouzskou metodu pozměnili a vytvořili tak *školu vídeňskou*, uzpůsobenou potřebám němčiny.

Touto metodou se začalo vyučovat i na Pražském ústavu pro hluchoněmé po roce 1786, poněvadž jeho první ředitel, Karel Berger, nabyl svých znalostí pro vyučování neslyšících právě u ředitele Storka ve Vídni.

Podle této metody bylo ponecháno neslyšícím žákům, aby mezi sebou používali přirozené znakování. Zároveň se však během vyučování (především náboženství) vytvářely na základě dohody mezi učitelem a žáky umělé znaky a to podle podobnosti předmětů, kterým se neslyšící museli učit. V nižších ročnících byly žákům pomocí znakování vyloženy pojmy, později se učili psát a artikulovat. Ve všech předmětech se probíraná látka zapisovala i na tabuli.

Po Bergerově odchodu z ústavu (1796) následovalo téměř padesátileté období, kdy v pražské škole nabývala převaha spíše orální komunikace, které se tehdy ale říkalo *metoda řeči hlasité* (Novák, 1938).

Vyučování podle vzoru Lipské školy

Prvním učitelem na Pražském ústavu pro hluchoněmé, kterého ředitel Berger přijal, byl Ondřej Schwarz. Ten se seznámil s dílem Samuela Heinickeho a jeho následovníka J. F. Senseho. Výsledky lipského ústavu především v individuální výchově na něj učinily dojem. Schwarz pokládal „*za jediný správný prostředek, jímž lze hluchoněmého duševně i prakticky vzdělati, mluvu hláskovou, které má býti vyučováno podle názoru*“ (Novák, 1938, s. 57).

V roce 1814 se vedení ústavu rozhodlo pod dojmem výsledků této experimentální monolingvální a monokulturní metody přijímat nové žáky již ve věku 6-9 let, aby se žáci mohli co nejdříve vzdělávat v mluvené řeči.

Podle Nováka (1938) se tato forma *metody řeči hlasité* během 19. století v Pražském ústavu pro hluchoněmé vžila nejvíce za ředitele Jana Mücku v letech 1818–1840. Když se ředitelem ústavu stal Václav Frost (1841), nastal pozvolný návrat ke znakování.

Vyučování podle vzoru Pražské školy – původní bilingvální metoda

Václav Frost se osobně dobře znal se svým vrstevníkem F. M. Hillem a seznámil se s jeho

čistým orálním přístupem ke vzdělávání neslyšících. Přesto Frost cítil, že se čistá orální metoda nehodila pro naše tehdejší poměry. Frost věděl, „*že s výchovou náboženskou a citovou nemůže čekat, až nově přijatí chovanci se naučí mluvit, když nastupovali do ústavu v osmi i deseti letech*“ (Novák, 1938, s. 62).

Václav Frost, ač slyšící, sám vymýšlel a se svými žáky tvořil nové znaky, které však odpovídaly povaze označené věci nebo pojmu. Znaky byly přitom snadno zapamatovatelné a srozumitelné. Frostovy znaky byly později užívány i na dalších ústavech pro hluchoněmé v Čechách a řada z nich se stala nedílnou součástí znakové zásoby českého znakového jazyka. Protože tvůrcem těchto znaků byl právě Frost, „*nazývala se potom tato metoda metodou Frostovou. Frostova metoda byla českou specialitou, proto ji označujeme jako Pražskou školu*“ (Novák, 1938, s. 62).

Frostova metoda byla podle tehdejší terminologie *metodou kombinovanou* (dnes bychom řekli *bilingvální*), tzn., že znakový jazyk používal se svými žáky při výuce náboženství a reálií. Ve výuce českého a německého jazyka ponechával jako vyučovací jazyk mluvenou řeč. Frost se stal zřejmě jako první Evropan učitelem praktikujícím prvky *bilingvismu*. Frost byl již tehdy jako jeden z mála přesvědčen, že znakový jazyk je mateřským jazykem neslyšících.

Václav Frost měl, jak uznává i Novák (1938), vysoké pedagogické nadání, s nímž předběhl svou dobu. Ve svých hodinách se snažil probíranou látku co nejvíce vizualizovat. Kromě znakování hodně psal a především probírané příběhy kreslil na tabuli, odkud si je žáci přepisovali do sešitu, aby si je mohli později opakovat.

Vyučování podle vzoru Pražské školy – pozdější totální komunikace

Za ředitele Václava Kořátka došlo k prolnutí několika výukových trendů, které jsou v tehdejší terminologii označovány jako *metoda vyučování názorného – spojeného s mluvnicí*. V dnešním pojetí se tomu blíží nejvíce termín *totální komunikace*.

Ředitele Kořátka, ač byl dlouholetým spolupracovníkem Václava Frosta, vedlo k posunu vzdělávací metody za jeho éry několik důvodů. Především to byl stále silný vliv Lipské školy a obecně německého prostředí a oddělení na Pražském ústavu pro hluchoněmé. Ale i to, že Václav Kořátko neuměl znakový jazyk nebo alespoň se o tom nedochovaly žádné zprávy.

Roku 1876 sestavil ředitel Kořátko nové učební osnovy svého ústavu, kde mj. píše: „*Každý předmět má sice svůj vlastní cíl, ale při tom musí především zvláště v prvních třech ročnících všemožně podporovati rozvoj řeči žákovy*“ (Novák, 1938, s. 63). V praxi to

znamenal, že znakování se ponechalo jen při výuce náboženství. V ostatních předmětech se učilo mluvenou řečí s důrazem na zřetelnou artikulaci a za používání kreslených obrázků a psaním na tabuli. Pro výuku jazyků však doporučoval Kořátko pouze orální metodu: „*Dorozumívání může se spočátku díti ukazováním (pantomimou), které však později bezpodmínečně musí mizeti, až konečně musí úplně zmizeti a nahrazeno býti jak ve škole tak mimo školu jen hlasitou mluvou. Neboť jen tak stane se hluchoněmý pohotovým, aby slovo z úst mluvícího odezřené vzbudilo v něm správnou představu a on mohl v hlasité řeči mysleti. Jen tak bude hluchoněmý správně mluvit a psát*“ (Novák, 1938, s. 64).

V podobném duchu pozměněné Frostovy bilingvální metody si vedli na začátku 20. století ve své funkci ředitelé Karel Kmoch a především Antonín Vetešník, kteří velice dobře ovládali znakový jazyk a respektovali tento přirozený mateřský jazyk neslyšících.

Čistý orální přístup

Když se roku 1932 stal ředitelem Pražského ústavu pro hluchoněmé Alois Novák, znamenal to konec Frostovy upravené bilingvální vyučovací metody. Do tohoto roku se více než 60 let užívala na tomto ústavu upravená Frostova bilingvální metoda. Smíchovský ústav se tak stal poslední školou v Československu, kde zakázali v pedagogické komunikaci znakový jazyk.

Důvodů, které vedly ředitele Nováka k zavedení čisté orální metody, bylo více: usnesení a důsledky Milánského kongresu (1880), zvolení Viktora Parmy zemským školním inspektorem (1923), učební úspěchy Výmolova ústavu v Radlicích (1926), založení mateřské školy na Smíchově a tím přijímání dětí již od čtyř let věku (1929) i to, že Alois Novák sám znakový jazyk neuměl.

Především reorganizace péče o hluchoněmé v Československu ve 20. letech 20. století, pod kterou jsou podepsáni Viktor Parma a prof. MUDr. Karel Výmola, znamenala úřední nařízení, že v čsl. ústavech pro hluchoněmé se mají neslyšící vzdělávat především orálním způsobem. Zemský správní výbor pro péči o hluchoněmé vydal 12. 9. 1923 dokonce metodickou příručku, v níž se mj. píše: „*Užívání metody posuňkové a kombinované, tj. spojení řeči artikulované s řečí posuňkovou, jest při vyučování nepřípustno*“ (Hrubý, 1999, s. 321).

Čistá orální metoda v podání Aloise Nováka znamenala, „*že není přípustno při jakémkoliv školním vyučování ani při vysvětlování pojmů užívati posunů, čímž však není zakázána dramatisace děje při vyučování, ani nikdo nemůže a nechce brániti, aby chovanci si mezi sebou mimo školu neukazovali posuny, které si vymyslí neb z domova donesou*“ (Novák, 1938, s. 69).

Školy pro sluchově postižené v období 1945–1990

Po druhé světové válce se v souvislosti se známými událostmi nejen v Československu rozběhla kola společenských změn. Většina z nich se týkala i neslyšících a nedoslýchavých a ovšem i systému jejich vzdělávání.

V dubnu 1948 parlament schválil zestátnění škol. V letech 1953 a 1959–1962 proběhly další reformy, při nichž došlo také na kategorizaci jednotlivých škol pro sluchově postižené. Poslední dvě výraznější reformy (1978 a 1996) upravily především délku povinné školní docházky. Ta u sluchově postižených kolísala mezi 9–11 lety a zpravidla bylo učivo prvního ročníku rozděleno do dvou let.

Po skončení základní školy bylo možné v té době získat maturitu jen na dvou středních školách v celém Československu – v Praze na gymnáziu v Ječné ulici²² a na Slovensku ve střední průmyslové škole oděvní v Kremnici.

Ve všech školách pro sluchově postižené byl zaveden orální vzdělávací přístup, který v duchu politické situace nemohl z principu uznávat kulturní a jazykovou jinakost neslyšících²³. Jen několik málo osvěcených učitelů znalo a prakticky používalo v pedagogické komunikaci s neslyšícími jednotlivé znaky českého znakového jazyka. Jejich učební interakce se však více než totální komunikaci blížila simultánní komunikaci²⁴. Neslyšící učitelé ve školách nebyli žádní, neboť ani žádnou možnost učit nedostali.

Změna nastala až v roce 1990 s vydáním novely školského zákona č. 171/1990 Sb., která umožňovala sluchově postiženým vzdělávání v českém znakovém jazyce (Hrubý, 1999).

6 Typy komunikačních přístupů

Vzdělávání neslyšících a nedoslýchavých žáků a mladistvých může v současné době probíhat buď ve školách pro sluchově postižené, anebo formou **integrace**²⁵ a/nebo **inkluze**²⁶ ve

²² Studium na gymnáziu však bylo znemožněno absolventům škol pro žáky se zbytky sluchu a neslyšící, kde byly redukovány osnovy.

²³ Více k tomu např. Hrubý, 1999 nebo Komorná, 2008.

²⁴ Osobní sdělení.

²⁵ **Integraci** ve vzdělávacím procesu sluchově postižených chápou jako jejich začleňování do běžných podmínek škol hlavního vzdělávacího proudu.

²⁶ **Inkluzi** chápou jako užší pojem. Pod inkluzí si představují zařazování dětí do běžných škol, ve kterých jim

školách hlavního vzdělávacího proudu. „Žáci již nejsou do jednotlivých škol rozřazováni podle ztráty sluchu, preferovaného způsobu komunikace a nadání, jak tomu bylo dříve do roku 1991, ale mohou si volit školu i na základě přístupu k výchově a vzdělávání žáků“ (<http://www.tond.cz/slovník/vzdelavani-neslysicich-vzdelavaci-metody>). Jednotlivé školy volí nejčastěji jeden ze čtyř přístupů k výchově a vzdělávání svých žáků a studentů: orální přístup, totální komunikace, simultánní komunikace a bilingvismus.

Při jistém zjednodušení můžeme říci, že všechny čtyři výše uvedené přístupy v sobě propojují medicínský a kulturní pohled na hluchotu. Z medicínského pohledu vychází podle Komorné (2008) monolingvální a monokulturní vzdělávací přístup; kulturní pohled na hluchotu pak odráží bilingvální a bikulturní přístup.

6.1 Orální přístup

Orální způsob (někdy též označován jako „oralismus“) je historicky nejstarším vzdělávacím přístupem k žákům se sluchovým postižením. Je založen na tom, že učitel mluví a žák odezírá. Všechny informace tak přijímá mluveným jazykem, který je vnímán jako mateřský jazyk i pro sluchově postižené, neboť žijí ve většinové slyšící společnosti.

Podle Evanse (2001) je základním principem orální filozofie to, že řeč jako přirozené médium slyšících dětí by se také měla stát médiem pro osvojení si jazyka, komunikaci a učení neslyšících dětí.

Většina sluchově postižených dětí se rodí slyšícím rodičům. Cílem orální metody je proto rozvinout mluvenou řeč na takovou úroveň, aby byl člověk se sluchovým postižením schopen nejen se svou rodinou komunikovat co nejlépe (Langer, Kučera, 2012).

„Primárním cílem orálního přístupu je tedy podporovat srozumitelný mluvený jazyk a schopnost mluvenému jazyku porozumět. Současně se předpokládá, že děti budou schopny mluvený jazyk využívat jednak jako jazyk myšlení, jednak jako oporu pro rozvíjení gramotnosti a přístup k dalším oblastem vzdělání“ (Gregory, 2001, s. 72).

6.2 Totální komunikace

Ke vzniku současné podoby totální komunikace vedla nespokojenost amerických neslyšících

budou maximálně uzpůsobeny podmínky i prostředí a v edukačním procesu nebudou oddělovány od žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb.

s výsledky vzdělávacího procesu za použití orální metody. Velkým propagátorem a autorem termínu *totální komunikace* (1968) byl neslyšící Američan Roy Kay Holcomb.

Jejím základem je postoj k neslyšícím jako k svébytné kulturní komunitě a vědomí potřeby rozvíjet interkulturní dorozumívání mezi minoritní neslyšící komunitou a majoritní slyšící společností.

O totální komunikaci uvažuje Evans (2001) jako o edukační filozofii, která využívá simultánně nebo konsektivně všechny dostupné komunikační prostředky podle individuálních potřeb žáka. Totální komunikace také vysoce hodnotí důležitost řeči, ale v kombinaci s dalšími formami komunikace. Těmi jsou nejčastěji mluvená řeč, prstová abeceda, psaní, čtení, odezírání, mimika, gesta, znakování i znakový jazyk.

Některé systémy užívané totální (globální) komunikací, např. **Cued Speech** (řeč s dodatečnou náповědou rukou), **Mouth-Hand System** (dánská obdoba pozic rukou k identifikaci vizuálních víceznačností hlásek), **Phonetic Finger Alphabet** (fonetická prstová abeceda) nebo **Visible Speech** (řeč doplněná o grafické symboly) měly odstranit nedostatky a víceznačnost odezírání. V totální komunikaci však tyto systémy pro svou složitost nenalezly širšího uplatnění.

6.2.1 Simultánní komunikace

Termín *simultánní komunikace* se někdy volně zaměňuje s pojmem *totální komunikace*. Přesto se nejedná o synonyma. Systém simultánní komunikace (někdy²⁷ též nazývané jako *bimodální model vzdělávání*) je nejen v edukačním procesu sluchově postižených založen na užívání mluveného jazyka (u nás tedy mluvené češtiny), při němž se současně užívají (v různě hojné míře) znaky českého znakového jazyka a gesta. Cílem je vizualizovat mluvenou češtinu. Nejedná se však o znakovanou češtinu, neboť produkce mluvené češtiny zde probíhá hlasitou řečí.

Oba dva komunikační kódy – mluvená čeština i znakování – zde probíhají současně, proto simultánní komunikace.

²⁷ Např. Macurová, 1993.

6.3 Bilingvální vzdělávání

Bilingvismus (česky dvojjazyčnost) je z lingvistického hlediska schopnost užívat dva jazyky.

Bilingválně-bikulturní přístup vychází z respektování kulturních a jazykových specifik komunity neslyšících. Výuka probíhá v českém znakovém jazyce, ale zároveň se pracuje s psanou podobou češtiny. Čeština je vyučována jako druhý jazyk – důraz je kladen na psanou formu češtiny, na čtení s porozuměním a psaní. Výhodou je, pokud se pedagogické komunikace ve třídě účastní neslyšící i slyšící učitel. Děti si tak osvojují oba jazyky.

Macurová (1993) rozlišuje dvě formy bilingválního vzdělávání: *asimilační model* a *pluralistický model*. První vnímá znakový jazyk jen jako dočasný prostředek, jenž má žákům usnadnit adaptaci v majoritní společnosti. Druhý model chápe znakový jazyk v pedagogické komunikaci stejně důležitý jako mluvený jazyk a podle toho je také využíván po celou dobu vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

V souvislosti s bilingvismem je vhodné na tomto místě zmínit ještě jazykové interference.

Jazyková intereference je ovlivňování znalostí mateřského jazyka při učení nebo používání druhého jazyka. Podle Čermáka (1997) to jsou negativní jazykové transfery struktury z mateřského jazyka do jazyka jiného (druhého), které se jeví jako chyba.

6.4 Znakový jazyk jako mateřský jazyk neslyšících

Znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Znakový jazyk je jazykem nevokálním (neopírá se o zvuk).

Důležitými nástroji nejen didaktické komunikace českých neslyšících se stal **zákon č. 155/1998 Sb. (Zákon o znakové řeči)** a jeho novela **č. 384/2008 Sb. (Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob)**. Oba dva právní předpisy upravily používání komunikačních systémů lidí se sluchovým postižením jako jejich základních dorozumívacích prostředků.

Pro úplnost je žádoucí zmínit ještě **znakovanou češtinu**. Podle Macurové (1994, s. 121,

kráceno) jsou znakové systémy (v České republice znakovaná čeština) „odvozené z jazyka mluveného, jehož charakter a vlastnosti „vizualizují“. Jejich slovník sice do jisté (značné?) míry čerpá ze slovníku znakového jazyka, zahrnuje však i znaky jiné. Ty jsou vytvářené (obvykle slyšícími) převážně za účelem zprostředkovat neslyšícím strukturu příslušného jazyka mluveného, včetně jeho psané podoby. Od znakového jazyka se znakové systémy liší nejen vztahem k mluvenému jazyku, ale i oblastí svého užívání: obvykle nejsou běžně užívány v komunikaci neslyšící – neslyšící.“

7 Stupeň sluchové ztráty

V souvislosti s pozorováním komunikačních modelů zmiňovaných učitelů dějepisu je na tomto místě vhodné uvést i klasifikaci stupňů sluchové ztráty. Je to relevantní ve vztahu znalosti učitelů, jak mají komunikovat se svými studenty. **Světová zdravotnická organizace (WHO)** vydala v roce 1980 **klasifikaci stupňů sluchových ztrát**. Sluchové ztráty se vypočítávají jako průměr hodnot audiogramu na kmitočtech 500, 1000 a 2000 Hz. Výsledná průměrná ztráta se udává v decibelech.

Normální sluch	0 – 25 dB
Lehká nedoslýchavost	26 – 40 dB
Střední nedoslýchavost	41 – 55 dB
Středně těžká nedoslýchavost	56 – 70 dB
Těžká nedoslýchavost	71 – 90 dB
Úplná ztráta sluchu	nad 90 dB

Tabulka 1: Klasifikace stupňů sluchových ztrát podle WHO

K této klasifikaci WHO Kratochvílová (2008, s. 10) uvádí: „Podle toho by byla praktická hluchota postižení sluchu zhruba od 90 dB, pokud v audiogramu jsou body nad 1 kHz. Pokud v audiogramu nejsou žádné body nad 1 kHz, neslyší člověk vůbec nic a jedná se o úplnou hluchotu.“

Pro srovnání – nejslabší zvuk, který je ucho schopno zachytit, je podle Gavory (2005) 5 dB. Hlasitost učitelovy řeči ve třídě je kolem 50 dB.

Kolik žije v České republice lidí s těžkým sluchovým postižením? Přesná čísla bohužel nejsou k dispozici, neboť při sčítání lidí, domů a bytů (poslední v r. 2011) nebylo možné tuto otázku zařadit z důvodu ochrany osobních údajů. Kvalifikované odhady²⁸ uvádí kolem 15000 sluchově postižených, kteří se s vadou sluchu narodili, nebo kteří přišli o sluch v dětství. To je zhruba 1,5 promile populace všech lidí v České republice.

Z medicínského hlediska rozlišujeme dva základní stupně sluchových vad: nedoslýchavost (lehká, střední, těžká) a hluchotu (úplná, praktická). Speciálními kategoriemi jsou tinnitus aureus (ušní šelesty) a kombinované postižení (např. hluchoslepota). V posledních dvou desetiletích let je pro surdopedagogy užitečná také znalost správného fungování kochleárního implantátu, mají-li ve své třídě žáky a mladistvé s voperovaným KI.

Další užitečnou znalostí pro tyto pedagogy z hlediska volby jejich jazykového chování v učební komunikaci je povědomí o vadách sluchu z hlediska doby vzniku. Zkrátka, zda účastníci jejich pedagogické interakce mají svou ztrátu sluchu dědičnou, vrozenou nebo získanou (prelingválně či postlingválně).

Naproti tomu znalost vady sluchu z hlediska místa poškození (převodní, percepční nebo kombinované) není zřejmě pro volbu jazykových nástrojů těchto pedagogů natolik podstatná.

Protože se téma diplomové práce týká jazykového chování učitelů dějepisu ve středních školách pro sluchově postižené, zmíním se ještě krátce o dalších entitách, které mají vliv na jejich jazykovou motivovanost.

8 Střední školy pro sluchově postižené v České republice

Ve školním roce 2013/2014 fungovalo v České republice celkem dvanáct základních a sedm středních škol pro sluchově postižené. Těmi byly tři střední školy v Praze a po jedné v Brně, Hradci Králové, Olomouci a Valašském Meziříčí. Jedna z nich nabízela učební obor ve dvouleté praktické škole, na ostatních šesti bylo možné i maturovat. Středoškoláci se

²⁸ Např. Hrubý, J. nebo ASNEP.

sluchovým postižením si ve školním roce 2013/2014 mohli vybrat celkem z 27 různých studijních oborů²⁹.

Z těchto šesti středních škol s maturitou se jedna škola profiluje jako auditivně-orální, jedna škola jako bilingvální a jedna škola uplatňuje filozofii totální komunikace (Federace rodičů a přátel sluchově postižených, o. s., 2013). Ve zbývajících třech školách se přístupy překrývají³⁰.

Vedle komunikačního rozdílu od škol hlavního vzdělávacího proudu zmíním na tomto místě ještě krátce dva rozdíly oproti školám, kam chodí slyšící studenti. Prvním je délka středoškolského studia. Na rozdíl od klasického čtyřletého studia intaktní populace si mohou středoškoláci se sluchovým postižením prodloužit své studium o další rok.

Druhým rozdílem je prostorové uspořádání třídy. Vzhledem k faktu, že v učebnách ve školách pro sluchově postižené sedí ve výuce mnohem méně žáků (jen 4–10), jsou školní lavice obvykle uspořádány do tvaru buď kulatého nebo hranatého písmene „U“. Gavora (2005) věnuje celou jednu kapitolu výhodám a nevýhodám pedagogické komunikace ve třídách s různým uspořádáním lavic. Je však škoda, že ve své studii uvažuje jen o pedagogické komunikaci ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Výuka ve školách pro sluchově postižené totiž nabízí i další možnosti využití prostoru v učební komunikaci.

8.1 Role tlumočníka v pedagogické komunikaci

Spolu se schválením zákona o znakové řeči (č. 155/1998 Sb.) se neslyšícím otevřely další možnosti tlumočeného studia ve školách hlavního vzdělávacího proudu, neboť jim to legislativně zaručoval právě tento právní předpis. Ve středních školách pro sluchově postižené se předpokládá, že speciální pedagogové budou komunikaci se svými neslyšícími studenty ovládat samy.

Přesto tomu tak dosud zcela není. I proto pracují tlumočníci českého znakového jazyka v Česku již ve třech středních školách pro sluchově postižené.

²⁹ Jejich výčet lze dohledat na webových stránkách škol.

³⁰ Většinou se v nich přizpůsobuje komunikační kód složení studentů ve třídě, případně jazykovým kompetencím pedagoga. Na dvou z těchto tří škol fungují tlumočníci znakového jazyka, kteří však netlumočí všechny hodiny (na rozdíl od školy, která se hlásí k bilingválnímu přístupu).

Respektovaná tlumočnická organizace Registry of Interpreters for the Deaf (RID) ve svém dokumentu An Overview of K-12 Educational Interpreting z roku 2010 definuje na s. 1 roli tlumočnicka v pedagogické komunikaci takto: „*Hlavní rolí profesionálního tlumočnicka ve vzdělávání je role zprostředkovatele komunikace mezi neslyšícím studentem a dalšími lidmi v tomto prostředí (pedagogem, vedením školy, zaměstnanci školy a dalšími studenty)*“ (<http://www.rid.org/interpreting/Standard%20Practice%20Papers/index.cfm>).

Dodejme ještě, že fungování tlumočnického týmu v učební komunikaci ošetřuje etický kodex tlumočnicků znakového jazyka.

8.2 Státní maturita

Studentům se sluchovým postižením je stejně jako ostatním středoškolákům zaručeno školským zákonem právo na ukončení vzdělávání státní maturitní zkouškou³¹.

Současná struktura státní maturity platí od roku 2011. Její reformou bylo v roce 1999 pověřeno Centrum pro reformu maturitní zkoušky, nyní Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT). Podle informací z jeho webových stránek je „*podoba MZ³² pro žáky se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním přímo odvozena od MZ pro intaktní populaci. Podstatu změn tvoří uzpůsobování podmínek pro konání MZ, které si kladou za cíl vytvářet rovné podmínky při ukončování vzdělávání a následném společenském uplatnění osob se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním ve většinové společnosti*“ (<http://www.novamaturita.cz/maturita-bez-handicapu-1404033473.html>).

Toto uzpůsobení podmínek se týká především ústní zkoušky, kdy mají studenti se sluchovým postižením navýšen čas na přípravu k ústní zkoušce o 25–100%. Výrazněji se modifikace podmínek státní maturity týká českého a anglického jazyka pro neslyšící studenty. Ti jsou zařazeni do kategorie SP³³ skupiny 3. Podmínkou pro zařazení do této skupiny je vedle vlastní hluchoty také komunikace v českém znakovém jazyce. Pro úplnost dodávám, že do skupiny 1 jsou zařazeni studenti s lehkou nedoslýchavostí a do skupiny 2 se středně těžkou nedoslýchavostí. Maturanti ze skupiny 1 musí komunikovat v mluvené češtině, maturanti ve skupině 2 mohou jako podporu při mluvení využít i další komunikační systémy odvozené od

³¹ § 16 odst. 6 a 7 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění.

³² MZ = maturitní zkouška

³³ SP = sluchově postižení

českého jazyka.

Podle CERMAT jsou zkoušky z češtiny a angličtiny „*modifikovány tak, aby reflektovaly vzdělávací potřeby těchto žáků a dosavadní způsob výuky na ZŠ a SŠ*“ (<http://www.novamaturita.cz/maturita-bez-handicapu-1404033473.html>).

Maturitní zkoušku z dějepisu mohou studenti skládat v rámci profilové (školní) části maturitní zkoušky. Didaktický test obsahuje přibližně 45–50 úloh, důraz je kladen na moderní dějiny. Pokud jde o studenty se sluchovým postižením, ze strany CERMAT platí doporučení zachovat obdobná přizpůsobení podmínek jako u společné (státní) části. Jinak je to ovšem plně v kompetenci ředitele školy.

8.3 Předmět dějepis

Vyučování dějepisu je v novém pojetí základního i středoškolského vzdělávacího systému České republiky začleněno spolu s občanskou naukou do vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Platí to i pro střední školy pro sluchově postižené.

Obecně platí, že to, jak učitel ve výuce pravidelně mluví, závisí i na mnoha dalších nejazykových faktorech. Ve vztahu k dějepisu to jsou především oblība, obtížnost a význam předmětu. V praktické části jsem s těmito jevy nepracoval, neboť jsem se zaměřil jen na jazykové prostředky. Proto je zmíním jen okrajově. Pro hlubší vhled do této problematiky odkazuji zájemce na zajímavou studii Student Engagement in the classroom od Perryho, Turnerové a Meyera (2006).

Oblība předmětu je podle nich popisována jako emocionální prožitek z předmětu a v předmětu. Tento prožitek je pak předpokladem i výsledkem motivace k učební činnosti.

S tím souvisí obtížnost předmětu. Žáci a studenti, které předmět baví, jej současně vnímají jako méně obtížný a podávají v něm lepší výkony než žáci a studenti, které předmět nebaví. Vliv na obtížnost předmětu má ovšem i samotný pedagog. Záleží hlavně na jeho požadavcích a představách, co vše má jeho třída ze školního učiva znát, a jak nastaví klasifikaci.

Význam předmětu ovlivňují opět dvě strany, tentokrát však žáci (studenti) a společnost. Především to je sociální reprezentace dějepisu ve společnosti a jeho význam pro dosažení profesních cílů žáka (studenta) v budoucnosti.

Co se týká výukových materiálů pro předmět dějepis, které jsou primárně určeny studentům

se sluchovým postižením, setkal se diplomant ve středních školách pro SP jen se třemi učebními materiály – dvěma DVD a jedním slovníkem na CD. Jsou to DVD **Čtení o pravěku a starověku**³⁴, DVD **Starověké Řecko: Úvod do dějin, Řecká kultura**³⁵ a CD **Slovník pojmů znakového jazyka – pro oblast historie**³⁶.

³⁴ DVD **Čtení o pravěku a starověku** vydalo Jazykové centrum Ulita v r. 2007. Autorský tým: Hronová, A., Nováková, R., Zichová, E.

³⁵ DVD **Starověké Řecko: Úvod do dějin, Řecká kultura** vydalo Jazykové centrum Ulita v r. 2011. Autorský tým: Drozdová, L. a kol.

³⁶ CD **Slovník pojmů znakového jazyka – pro oblast historie** vydala Univerzita Palackého v nakladatelství Fortuna, 2005. Autorský tým: Potměšil, M. a kol.

PRAKTICKÁ ČÁST

9 Motivovanost komunikačního chování pedagogů

Má diplomová práce se zabývá motivovaností komunikačního chování pedagogů. Na tuto motivovanost můžeme nahlížet ve více rovinách. Zaměřil jsem se na tyto z nich:

V rovině pedagoga to je především mateřský jazyk učitele, vyučovaný předmět, používané výukové materiály, schopnost komunikační improvizace, slovní zásoba učitele, (ne)používání odborných nebo složitých slov, (ne)používání krátkých/dlouhých vět, vzdělání pedagoga, praxe a zkušenosti učitele a věk pedagoga.

V rovině studenta jsem sledoval především to, zda pedagog zná stupeň a typ sluchové vady studentů ve svém ročníku, zohledňuje svůj výklad látky těmto studentům a zná jejich mateřský jazyk.

V rovině třetí osoby (tlumočníka) jsem zohlednil spolupráci učitele s tlumočníkem, byl-li tlumočník přítomen.

V rovině třídy ovlivňuje jazykovou motivovanost učitele vyučovací jazyk ve třídě, technické zázemí třídy (interaktivní tabule, atd.), rozmístění lavic, zasedací pořádek studentů i celkové sociální klima ve třídě.

V rovině školy záležela volba jazykových prostředků pedagoga ve výuce i na edukační filozofii školy a/nebo zřizovatele školy, jazykové filozofii školy a/nebo zřizovatele školy, na praktickém vedení školy i na skladbě pedagogického sboru školy.

Po skončení mé observace v obou hodinách dějepisu na každé škole jsem s těmito učiteli dějepisu vedl osobní řízený rozhovor. Jejich odpovědi na 34 položených otázek jsem zpracoval a využil ve třech kapitolách **Konfrontace představ vyučujícího se sledovanou hodinou**, která následovala na závěr každé kapitoly věnované těmto třem sledovaným středním škola A, B a C. Vybrané odpovědi, které se buď lišily od skutečnosti nebo byly jiným způsobem zajímavé, jsou součástí těchto kapitol. Konkrétní podoba dotazníku je přílohou č. 1 této diplomové práce.

10 Hypotézy k praktickému výzkumu

Pro výzkumnou sondu jsem, v návaznosti na studium odborné literatury a svoji předchozí znalost prostředí středních škol pro sluchově postižené, stanovil celkem pět hypotéz.

Hypotéza číslo 1

Jazykové chování pedagoga je výrazně ovlivněno přítomností – nepřítomností tlumočnicka českého znakového jazyka, počtem žáků ve třídě, jazykovými preferencemi žáků a druhem střední školy (OU, SOU bez maturity, SOŠ s maturitou).

Hypotéza číslo 2

Pokud je ve třídě přítomen tlumočnick mezi českým znakovým jazykem a češtinou, pedagog i žáci se zaměřují hlavně na obsah sdělení; v nepřítomnosti tlumočnicka pedagog věnuje mnoho pozornosti i formě sdělení.

Hypotéza číslo 3

V nepřítomnosti tlumočnicka je pedagogův projev v mluvené češtině vždy v různé míře nepřirozený, a to v důsledku podřízení smyslovým možnostem vnímání mluvené češtiny přítomnými žáky. Svou výuku záměrně více vizualizuje, než by tak činil ve třídě slyšících studentů.

Hypotéza číslo 4

Jsou-li ve třídě pohromadě žáci s různými komunikačními preferencemi, volí učitel bez tlumočnicka vždy kombinaci mluvené češtiny a vizuálně motorických prvků.

Hypotéza číslo 5

Pedagog svůj výklad při hodině upravuje kognitivním potřebám žáků.

11 Metodika výzkumu

Trvání výzkumu

Výzkumnou sondu jsem realizoval ve školním roce 2013/2014.

Popis zkoumaného vzorku

Učitelé dějepisu ve třech středních školách pro sluchově postižené.

Použitá metoda sběru dat

Pro dosažení výsledků určených v mé diplomové práci jsem si zvolil metodu **kvalitativního výzkumu**. Kvalitativní výzkum je podle Strausse a Corbinové (1999) jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.

Sběr dat

Metodologický výzkum jsem realizoval ve třech vybraných středních školách pro sluchově postižené v České republice. Výběru škol předcházelo oslovení ředitelů těchto vybraných středních škol s dotazem, zda je možné právě v jejich zařízení realizovat můj výzkumný záměr. Ze čtyř oslovených škol jedna spolupráci odmítla. Zbývající tři školy vyšly mé žádosti vstříc.

Z důvodu zachování anonymity škol a jejich pedagogů dějepisu v rámci výzkumného šetření nejmenuji školy nadále jejich skutečnými názvy, ale označuji je náhodně přiřazenými písmeny abecedy (*škola A*, *škola B* a *škola C*).

Ve zvolených třech středních školách pro sluchově postižené v ČR probíhala má observace ve vyučování dějepisu. Sledované vyučovací hodiny jsem zaznamenal na videozáznam. Následně jsem s každým pedagogem udělal osobní řízený rozhovor o jejich jazykové motivovanosti.

V každé vybrané škole, kde jsem prováděl své observace hodin dějepisu, jsem se zaměřil na sledování dvou vyučovacích hodin. Tyto dvě vyučovací hodiny v následující kapitole podrobněji popíšu, především z hlediska jazykové strategie učitele. Dvě hodiny výuky považuji za dostatečné množství, postačující k vhledu do komunikační strategie

jednotlivých pedagogů. A předmět dějepis jsem zvolil ve všech mnou navštívených školách proto, že jsem znal jejich vyučující a věděl jsem, že používají od sebe odlišné jazykové prostředky. Navíc je předmět dějepis považován za předmět humanitně-teoretický, kde se dá očekávat větší slovní zásoba než třeba v hodinách matematiky nebo tělocviku.

Předmět a vyučující

Ve střední škole *A* učí dějepis jediný pedagog. Viděl jsem jeho dvě vyučovací hodiny ve dvou různých ročnících, přičemž v každé měl jiného tlumočníka českého znakového jazyka.

Ve střední škole *B* učí dějepis také jediný pedagog. Viděl jsem jeho dvě vyučovací hodiny ve dvou různých ročnících, bez tlumočníka.

Ve střední škole *C* učí dějepis dva různí pedagogové. Viděl jsem dvě vyučovací jednoho z nich ve dvou různých ročnících, kdy v jedné hodině byl bez tlumočníka a ve druhé s tlumočníkem.

Průběh výzkumné sondy

Náhled ve vyučovacích hodinách dějepisu probíhal ve všech třech zvolených středních školách stejným způsobem. Na začátku vyučovací hodiny jsem si sedl v zadní nebo okrajové části učebny, odkud jsem pozoroval průběh vyučování. Po celou dobu výuky byla zapnuta kamera a celé vyučování – od prvních do posledních slov učitele – jsem nahrával na videozáznam.

Samozřejmostí byl předchozí souhlas učitelů, tlumočníků i studentů, stejně tak i jejich vědomí, za jakým účelem je hodina nahrávána a proč tam jsem já.

Po skončení vyučování jsem měl možnost pohovořit s učiteli o zhlédnutém průběhu výuky. V každé škole jsem s každým pedagogem také provedl mnou řízený rozhovor o jejich jazykové motivovanosti ve výuce.

12 Závěry výzkumné sondy

Výsledky svého pozorování uvádím v následujícím samostatném celku mé diplomové práce nazvaném **Průběh pozorování**, kde každá z pozorovaných škol má svou vlastní kapitolu.

V každé z nich nejprve stručně představím konkrétní střední školu, ve které jsem realizoval svou výzkumnou sondu, dále přiblížím složení třídy, učební komunikaci a výukové materiály užívané ve výuce v každé hodině dějepisu, kterou jsem sledoval.

V další části kapitoly shrnu nejdůležitější poznatky z průběhu výuky a rozhovorů s vyučujícími. Zaměřím se především na problematiku, která je naznačena stanovenými hypotézami. V závěru celé kapitoly shrnu výsledky svého pozorování ve všech třech konkrétních středních školách s ohledem na stanovené hypotézy.

13 Průběh pozorování

13.1 Škola A

13.1.1 Obecná charakteristika *školy A*

Střední *školu A* najdeme v historické budově v klidném prostředí širšího centra města. Vedle střední školy ve druhém patře tu najdeme i základní školu v prvním patře a mateřskou školu v přízemí. Ve třetím patře je internát. Základní škola disponuje celkem 10 kmenovými učebnami, kde se vzdělávají žáci se sluchovým postižením a od školního roku 2013/14 také žáci s logopedickými vadami.

Filozofií střední *školy A* je poskytnutí kvalitního vzdělání sluchově postiženým v plnohodnotném komunikačním prostředí. Cílem je vytváření vhodných podmínek pro maximální rozvoj osobnosti sluchově postižených s důrazem na jazykové a sociální kompetence.

Každý žák si podle své jazykové preference vybírá jazyk, ve kterém se na škole vzdělává. Z toho důvodu působí na škole tlumočníci, kteří převádí výklad z českého mluveného jazyka do českého znakového jazyka a obráceně. Učitelé se také snaží v maximální možné míře poskytovat žákům studijní materiály v obou jazycích.

Střední *škola A* disponuje čtyřmi učebnami, laboratoří a velkou sborovnou. Učebny jsou vybaveny běžnou videotechnikou a PC. Dvě z nich mají navíc interaktivní tabule. *(Informace jsou čerpány z webových stránek školy.)*

Předmět dějepis se na této střední škole A vyučuje ve školním roce 2013/2014 v prvním, druhém a třetím ročníku. Měl jsem tak možnost vidět jeho výuku ve všech třech ročnících, neboť druhý a třetí ročník jsou z kapacitních důvodů spojeny. Podle školního vzdělávacího plánu je časová dotace pro předmět dějepis jedna vyučovací hodina týdně po dobu tří let. Tomu jsou uzpůsobena témata, která vyučující probírá tak, aby vše podstatné od pravěku do poloviny 20. století stihl za tři roky.

Dějepis vyučuje na této střední škole A jen jedna učitelka. Natáčel jsem její výuku v prvním ročníku a ve spojeném druhém a třetím ročníku.

13.1.2 První ročník

V prvním ročníku této střední školy A jsem natáčel jednu ranní vyučovací hodinu dějepisu. Předmět dějepis se spolu s dalšími společenskovědními předměty vyučuje v jedné stejné učebně (exaktní předměty v jiné a odborné předměty zase v další místnosti).

Prostorový popis třídy

Celá místnost s vysokými stropy je dobře osvětlena velkými okny, která vedou do klidné ulice s malým provozem. Naproti oknům je vchod do třídy z chodby. Katedra učitelů se nachází v čele učebny, za ní je velká rozkládací bílá tabule propojená s interaktivní folií a dataprojektorem.

Vpravo od tabule (z pohledu učitele do třídy) visí nástěnná administrativní mapa České republiky, před ní je stolek s třídním počítačem. Vlevo od tabule je na zdi pověšená politická mapa současného světa, v rohu pod ní je umyvadlo. Na pravé zdi – vpravo od dveří – visí další dvě mapy: historická mapa starověkého Říma a administrativní mapa současné Evropy. V zadní části učebny jsou skříně s různými učebnicemi, slovníky a atlasy.

Střed učebny zaujímá šest stolků v půlkruhu vedle sebe s čely otočenými k učitelské katedře.

Složení třídy

První ročník navštěvovali v době výzkumu celkem čtyři studenti – tři studentky a jeden student. Všichni čtyři jsou nedoslýchaví, dva studenti sami sebe hodnotí jako středně nedoslýchaví, dva jako lehce nedoslýchaví. Oba dva studenti, kteří se označili za středně nedoslýchavé, jsou nositeli kochleárního implantátu. Všichni první preferují komunikaci v mluvené češtině, znakový jazyk ovládají pasivně. Jedna studentka je Slovenka, ale

dlouhodobě žije v Praze. Tlumočník v této situaci tedy plnil roli asistenta nevidomé učitelky.

Výukové materiály

Výukové materiály relevantní pro výuku dějepisu v prvním ročníku jsou: psané poznámky (v rozsahu dvou až tří stran A4) k probíranému tématu, nástěnná mapa starověkého Říma, tři administrativní mapy současné České republiky, Evropy a světa a oba dva díly Atlasu světových dějin (modrý 1. díl: Pravěk – středověk, zelený 2. díl: Středověk – novověk) z Kartografie Praha. S mapou antického Říma se nejvíce pracovalo při výkladu starověku. Tvoří ji soubor pěti dílčích map: Kmenové osídlení Itálie do 3. stol. před n. l., Sjednocení Itálie Římem, Římské výboje ve 3. a 2. stol. před n. l., mapka města Říma a Římské výboje od 1. stol. před n. l. Fotografický a další obrazový materiál čerpá vyučující především z učebnice Dějepis pro střední odborné školy od Prof. PhDr. Petra Čorneje, DrSc., vydanou SPN. Doplnující obrazový a fotografický materiál k tématu, která aktuálně probírá, tiskne vyučující z internetu. Pro výklad o starověkém Řecku užívá vyučující také výukové DVD Starověké Řecko vydané *školy A*, kde je celý text přeložen do českého znakového jazyka neslyšícím uživatelem ČZJ.

Probíraná látka se hodně zapisuje na tabuli.

13.1.3 Pozorování v prvním ročníku

Vyučující

Vyučující je slyšící, vysokoškolsky vzdělaná pedagožka (titul PhDr.), 55 let. Jejím vystudovaným oborem je učitelství českého jazyka a dějepisu pro střední školy na FF UK³⁷. Při zaměstnání si v letech 1989 – 1991 dodělala na PedF UK rozšiřující kurz speciální pedagogiky. V roce 1993 dokončila dvouleté rekvalifikační studium dějepisu na FF UK. Délka učitelské praxe je 29 let. Jejím mateřským jazykem je český jazyk. Český znakový jazyk neovládá.

Pro mnou sledované účely jejího výkladu je nutné čtenáře informovat, že je nevidomá. O zrak přišla ve 20 letech krátce před maturitou poměrně rychlým postupem odchlípením sítnice na obou očích. Po ročním pobytu v Rehabilitačním středisku pro zrakově postižené v Levoči začala studovat Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy, kterou v roce 1984 úspěšně dokončila. Kromě této *školy A* učí ještě dějepis a společenské vědy na jedné střední škole pro zrakově postižené.

³⁷ Tento obor se dnes vyučuje na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Je obdivuhodné, jakou má vynikající paměť. Na rozdíl od svých kolegů – učitelů dějepisu ve *školách B a C* – se nikdy nemůže podívat do svých poznámek nebo prezentace a připomenout si, o čem bude v další chvíli mluvit. Vše, co chce studentům říct, si musí přinést do hodiny už v hlavě...

Ve vyučování je s ní vždy přítomen její vodící pes. Pravidelně je v hodině také tlumočník českého znakového jazyka. Jeho funkce má však ještě jednu přidanou hodnotu. Kromě vlastního tlumočení výuky mezi touto paní učitelkou a neslyšícími studenty zároveň tlumočník plní roli asistenta, který zapisuje do třídní knihy a podle pokynů vyučující píše také zápis na tabuli. Učitelku průběžně informuje o činnosti a aktivitách studentů, zda si píšou, sledují mapu, nacházejí hledané informace, zda se hlásí, pracují s notebookem nebo třeba nesouhlasně přikyvují. Při ojedinělých písémkách tlumočník sleduje, zda studenti neopisují.

Oblečena je vždy formálně a vkusně, převažují světlé barvy.

Zajímavé je, jak ona sama vnímá rozdíl mezi oběma entitami, které učí dějepis. Výuku u studentů se sluchovým postižením považuje za obtížnější ve srovnání se zrakově postiženými. „*U zrakově postižených se výuka dějepisu příliš neliší od výuky dějepisu na běžné škole, protože nemají problém s komunikací. Nevidomí rozumí jak mluvenému, tak i psanému textu bez obtíží, samostatně si zapisují, pracují s učebnicí. Sluchově postižení mají problém pracovat s textem, musím ho pro ně vypracovat, aby všemu rozuměli. I tak ale řadě slov nerozumí.*

Z mého pohledu vidím chybu v systému základního školství. Ne každý neslyšící má možnost zvolit si v komunikaci na základní škole český znakový jazyk,“ vysvětluje svůj názor paní učitelka ve škole A.

Vyučované téma

V hodině dějepisu probírali nové téma – **Periodizaci středověku.**

Průběh hodiny – komunikace vyučujícího

Vyučující přichází do učebny vždy se svým vodícím psem pro nevidomé a s tlumočníkem českého znakového jazyka. Pozdraví studenty tradičně „*Dobrý den, studenti. Posad'te se.*“ Studenti vždy zdraví tuto vyučující ve stoje na svých místech v lavicích. Úvodem tlumočník zapsal do třídní knihy a na tabuli název tématu. Následně vyučující kontaktními otázkami prověřila v lavici přítomné studenty, co si pamatují z minulé hodiny a celého předchozího velkého tématu – starověku. Toto opakování zabralo deset minut. Poté začala vyučující probírat nové velké téma – středověk, tj. období lidských dějin od 5. do 15. století, kterého se

budou studenti prvního ročníku držet až do června 2014. Na této sledované hodině se probandka věnovala časovému rozsahu a úvodu do dějin středověku.

Zajímavým sociologickým jevem na této hodině, stejně jako na další s touto učitelkou dějepisu, bylo, že studenti nevěnovali jejímu výkladu příliš velkou pozornost. Na svých noteboocích, které mohou v hodině používat (aby si nemuseli tisknout papírové přípravy), měli puštěné internetové prohlížeče a jedna studentka dokonce sledovala zahraniční film s titulky. Paní učitelka to nemá možnost svým zrakem sledovat a tlumočník na to paní učitelku neupozornil. Buď si toho sám nevšiml z důvodu tlumočnického procesu, nebo jejich sledování notebooku považoval za sledování přípravy. A jejich občasné klikání do laptopu za psaní poznámek. Také mobily měli studenti k dispozici na svých lavicích a někteří z nich dokonce psali pod lavicí smsky.

Postavení pedagožky

Paní učitelka po celou dobu vyučovací hodiny vzhledem k faktu, že nevidí, staticky stojí za katedrou. Její postoj je mírně nakloněný vpřed. Ruce má téměř po celou hodinu upažené u těla (s výjimkou několika gest, která někdy nevědomky udělá během výuky, nebo při skřížení rukou, když čeká, až studenti dopíší). Občas na místě přešlapuje. Během hodiny se nevědomky posune z centra k periférii třídy, směrem k umyvadlu. V centru třídy tak stojí jako dominantní osoba namísto učitele tlumočník.

Téměř celou hodinu se dívá do středu třídy, odkud slyší odpovídat studenty. To, že je nevidomá a celou hodinu stojí na jednom místě, ji velmi odlišuje od ostatních dvou vyučujících dějepisu, které jsem sledoval ve *škole B* a *škole C*.

Spolupráce s tlumočníkem

Vyučující se dobře zná s tlumočníkem, jejich spolupráce je přirozená. Občas se paní učitelka tlumočníka na něco zeptá (např. když nerozumí nedoslýchavým žákům), jindy se naopak tlumočník k něčemu potřebuje u vyučující ujistit (např. jaká konkrétní slova má zapsat na tabuli), ale studenty to nijak neruší. Několik dní před výukou zasílá tlumočnickovi emailem písemnou přípravu k hodině.

Oslovení studentů

Své studenty vždy oslovuje jejich křestními jmény, často i zdvořilými jmény („*Péto*“, „*Terko*“) a vždy jim zásadně vyká. Oslovení začíná téměř vždy stejně – pro jednotlivce: „*Prosím Vás, Katko, co to je ...?*“ a pro celý kolektiv: „*Třído, kdy se ...?*“

Gestikulace

Sledovaná pedagožka gestikuluje minimálně. Svůj výklad prokládá minimem gest. Tři příklady gest z této hodiny: Naznačila tvar trojúhelníku, který má tlumočník nakreslit na tabuli (za účelem umístění tří středověkých sociálních skupin – kněžstvo, šlechta, poddaní); ukázala vodorovnou časovou osu, kterou má tlumočník umístit na tabuli; hmatem spíše nevědomky párkrát za hodinu zkontrolovala ručičky svých speciálních náramkových hodinek určených nevidomým.

Řeč paní učitelky

Tempo řeči sledované vyučující je poměrně pomalé. Rozhodně nejpomalejší ze všech tří sledovaných dějepisářů. Dynamika promluvy je lehce nadprůměrná. Ke studentům mluví více nahlas, než když mluví se slyšícími (třeba kolegy ve sborovně). Mluví srozumitelně a zřetelně. Během výkladu dělá pravidelné přestávky, ve kterých dává svým studentům prostor, aby si látku průběžně zapisovali buď do sešitu, nebo do notebooku. Tlumočník ji vždy upozorní, až si dopíše i poslední ze studentů. Průběžně klade studentům kontaktní otázky, aby se ujistila, zda všemu zatím rozumí. Také úplně na závěr se znovu ujišťuje („*Je vám vše srozumitelné?*“), zda studenti všemu porozuměli.

Zřetelnou logopedickou vadu nemá.

Jazykový styl

Paní učitelka mluví spisovnou češtinou, občas ji proloží hovorovou formou spisovné češtiny. Typicky krácením koncovek sloves (např. „budeme“ → „*budem*“) a vokálu „í“ (např. „musím“ → „*musim*“) a nadprůměrně častým užíváním kontaktní ujišťovací částice „*jó?*“. Tázací a oznamovací věty nadměrně často uvozuje slovní vatou – podřadicími spojkami „*Tak ...*“, „*Tedy ...*“, „*Takže ...*“, které působí jako rétorická chyba až téměř rušivě. Vysvětlení skutečností často začíná frází „*To znamená, že...*“.

Odborné termíny

Během této jedné vyučovací hodiny v prvním ročníku řekla probandka celkem devět odborných termínů, které také vysvětlila: **feudalismus**, **feudál**, **feudum**, **léno**, **naturálie**, **raný** (středověk), **renta**, **robot** (termín *robot* vysvětluje na příkladu mlynáře z divadelní hry „Lucerna“ od Aloise Jiráska, kterou však studenti neznají) a **stavy**.

Humor ve výuce

V této sledované hodině použila humor jednou, když se ptala studentů, jak si lidé ve středověku obstarávali potravu: „*Šli tehdy lidé do Kauflandu?*“

Statistika vět za 45 minut výuky

Během této hodiny dějepisu řekla paní učitelka za 47 minut a 22 vteřin, kdy byla ve třídě, celkem 325 vět. Z toho jednoduchých vět bylo absolutně nejvíce: 209 (Příklad: „*Většina historiků klade konec středověku do 15. století.*“). Souvětí o dvou větách řekla paní učitelka celkem 89 (Příklad: „*Takže si napíšeme, že středověk začíná v 5. století.*“). Souvětí o třech větách zaznělo během této vyučovací hodiny celkem 24 (Příklad: „*My si napíšeme na tabuli nové téma a vy už víte podle přípravy, že začneme jaké období?*“). Nejméně zaznělo dlouhých souvětí o čtyřech větách: jenom čtyři (Příklad: „*My si tady řekneme, že pro jednotlivé skupiny, vrstvy, společenské třídy užíváme termín a ten musíte znát, neboť mluvíme o stavech.*“). Dlouhá souvětí o pěti nebo více větách během této hodiny nezazněla.

Statisticky vzato, řekla paní učitelka za jednu vyučovací hodinu v tomto prvním ročníku z celkového počtu vět 64,3% jednoduchých vět, 27,4% souvětí o dvou větách, 7,4% souvětí o třech větách a 1,2% souvětí o čtyřech větách.

Při rozboru postojové modality vět paní učitelky, čili jakými větami vyjadřuje svůj komunikační záměr, zjistíme, že během 47:22 minut řekla prvnímu ročníku jenom jednu rozkazovací větu („*Nerušíme!*“) a několik tázacích vět (během kontaktního opakování v lavicích; příklad: „*Opravdu si to myslí i zbytek třídy?*“). Vše ostatní byly oznamovací věty.

13.1.4 Shrnutí pozorování v prvním ročníku

Paní učitelka vede své vyučování tak, že na začátku hodiny buď zkouší u tabule (písemné zkoušení je jen jednou za pololetí) nebo alespoň orientačně v lavicích společně zopakují minulou látku. Následuje výklad nové látky, vedený spíše frontální formou, kdy mluví nejvíce ona sama. Občas zadá studentům samostatný úkol, aby našli nějaký (zeměpisný) údaj v dějepisném atlasu.

Tempo řeči je spíše pomalejší, mluví relativně dostatečně nahlas. Často používá vycpávková slova, i když se snaží mluvit jinak spisovně.

13.1.5 Spojený druhý a třetí ročník

Ve spojeném druhém a třetím ročníku této střední *školy A* jsem natáčel jednu odpolední vyučovací hodinu dějepisu.

Prostorový popis třídy

Výuka probíhala ve stejné místnosti, jako všechny ostatní dějepisy vyučované v této *škole A*.

Složení třídy

Druhý ročník navštěvovali celkem tři studenti – dvě studentky a jeden student. Třetí ročník navštěvovali ke stejnému datu jenom dvě studentky. Proto jsou oba dva ročníky – druhý a třetí – spojené na všechny předměty a tvoří je pět studentů. Z nich jsou dva studenti nedoslýchaví a tři prelingválně neslyšící. Z tohoto počtu tří neslyšících studentů je jedna Slovenka a jedna Kyrgyzstánka. Všechny pět studentů preferuje komunikaci v českém znakovém jazyce, oba dva nedoslýchaví studenti se je průběžně učí.

Výukové materiály

Výukové materiály relevantní pro výuku dějepisu ve druhém a třetím ročníku jsou zcela stejné, jako pro nižší ročník. I zde se probíraná látka hodně zapisuje na tabuli.

13.1.6 Pozorování ve spojeném druhém a třetím ročníku

Vyučující

Stejná vyučující jako v prvním ročníku.

Vyučované téma

V hodině dějepisu probírali téma **Revoluční rok 1848 v Čechách**.

Průběh hodiny – komunikace vyučujícího

Vyučující přichází do učebny vždy se svým asistenčním vodícím psem pro nevidomé a s tlumočnickem českého znakového jazyka. Pro tuto vyučovací hodinu tlumočila vyučující jiná tlumočnice. I tato tlumočnice se s probandkou zná, spolupracují spolu třetím rokem. Pozdrav učitelky se studenty je stejný: „*Dobrý den, studenti. Posad'te se.*“ Studenti opět zdraví ve stoje.

Úvodem nejprve tlumočnice zapsala téma na tabuli, pak do obou třídních knih.

Následovalo ústní zkoušení dvou studentů u tabule na téma Revoluční rok 1848 v rakouské monarchii a v Evropě. Zkoušení probíhá tak, že vyučující dá zkoušenému jedno téma, o kterém má student samostatně mluvit. Pokud si student není jistý, tápe, neví nebo odpovídá nepřesně, vede jej vyučující doplňujícími otázkami.

Po zkoušení se ještě vyučující ostatních tří studentů v lavici kontaktními otázkami orientačně dotazovala na starší látku. Závěrem této části hodiny vyzve učitelka studenty, aby se lépe připravovali, že jim to moc nejde, a upozorní je na téma, které bude zkoušet za týden: Bachův absolutismus. Tato dvě zkoušení u tabule a krátké opakování v lavici zabralo dvacet pět minut. Zbývajících dvacetiminutovku měla vyučující vyhrazenou na nové téma, kdy probírala revoluční rok 1848 v Čechách.

I v této hodině dějepisu nevěnovali studenti jejímu výkladu o mnoho větší pozornosti, než jejich mladší spolužáci z prvního ročníku. Mezi sledováním/posloucháním zkoušení svých dvou spolužaček stihli studenti číst a posílat sms zprávy nebo surfovat na internetu ve svém notebooku.

Postavení pedagožky

Paní učitelka opět stojí za nebo vedle katedry. Její postoj je stejný, jako v jiných hodinách. Je to způsobeno tím, že nevidí a těžko se může při výkladu volně procházet po třídě, jako to dělali další dva sledovaní vyučující ve škole B a škole C.

Spolupráce s tlumočníkem

Vyučující se s tlumočnicí dobře zná, jejich spolupráce v hodině je přirozená a víceméně podobná, jako s tlumočníkem v prvním ročníku. Platí to i pro zasílání písemných příprav k hodině.

Oslovení studentů

I v tomto sloučeném druhém a třetím ročníku vždy oslovuje studenty jejich křestními jmény, často i zdrobnělinami („*Amálko*“, „*Mišo*“) a vždy jim zásadně vyká. Oslovení začíná také stejně – pro jednotlivce: „*Prosím Vás*, ...?“ a pro celý kolektiv: „*Třido*, ...?“

Gestikulace

Sledovaná pedagožka gestikuluje minimálně. Během vyučovací hodiny použila minimum gest. Časový průběh hodiny si opět kontroluje hmatem na ručičkách svých speciálních náramkových hodinek pro nevidomé.

Řeč paní učitelky

Tempo řeči sledované vyučující je stejné, jako o týden dříve v prvním ročníku – spíše pomalejší a mluví více nahlas, než když mluví se slyšícími. Mluví srozumitelně a zřetelně, logopedickou vadu nemá. Také závěrem hodiny se znovu ujišťuje: „*Je vám vše srozumitelné?*“

Jazykový styl

Jak již bylo uvedeno, mluví paní učitelka spisovnou češtinou, kterou však prokládá hovorovou formou češtiny. Tázací a oznamovací věty opět nadměrně často uvozuje vycpávkovými slovy – podřadicími spojkami „*Tak ...*“, „*Tedy ...*“, „*Takže ...*“. Oznamovací věty nadprůměrně často uvozuje frází „*To znamená, že...*“.

V této hodině užila jedno pejorativum³⁸, když jednomu studentovi na jeho nesprávnou odpověď řekla: „*No to je ostuda, že to nevíte.*“

Odborné termíny

Během této vyučovací hodiny řekla probandka celkem dva termíny: **petice** a **kabinet** (kabinetní list císaře Ferdinanda I.).

Humor ve výuce

Žádný nezaznamenan v této vyučovací hodině.

Statistika vět za 45 minut výuky

Tato hodina dějepisu ve spojeném druhém a třetím ročníku trvala 42:58 min., kdy byla paní učitelka ve třídě. Řekla během ní celkem 376 vět, což je o 51 větných celků více, než o týden dříve v prvním ročníku. (Nutno si však uvědomit, že v prvním ročníku řekla více souvětí o dvou, třech i čtyřech větách. Pokud tato souvětí rozložíme na jednotlivé věty, dojdeme k číslu 475 vět, což je o 28 vět více než v tomto případě. Vzhledem k o čtyři minuty kratší vyučovací době to odpovídá mluvnímu tempu paní učitelky.)

Z těchto 376 vět bylo absolutně opět nejvíce jednoduchých vět: 311 (Příklad: „*Ted' si napíšeme na tabuli téma Revoluční rok 1848 v českých zemích.*“). Souvětí o dvou větách řekla paní učitelka celkem 59 (Příklad: „*Tak mi řekněte, proč došlo k revoluci v Itálii?*“). Souvětí o třech větách zaznělo během této vyučovací hodiny jenom šest (Příklad: „*Nevím sice, co jste na té mapě chtěla vyčíst, ale pojd'te to ukázat.*“). Dlouhá souvětí o čtyřech a více větách

³⁸ **Pejorativa** jsou slova, která kromě věcné denotace vyjadřují také negativní hodnotící soud.

během této hodiny tentokrát nezazněla. Jednoduchých vět tedy za vyučovací hodinu řekla 82,7% (o 18% více než v prvním ročníku), dvouvětných souvětí 15,7% (o 12% méně než v prvním ročníku) a třívětých souvětí 1,6% (o 6% méně než v prvním ročníku).

Při rozboru postojové modality vět paní učitelky jsem zjistil, že během 42:58 min. řekla druhému a třetímu ročníku opět jenom jednu rozkazovací větu („*Pssst!*“) a necelou dvacítku tázacích vět (během zkoušení u tabule a kontaktního opakování v lavicích; například: „*Jaká byla forma vlády ve Francii?*“). Vše ostatní byly opět oznamovací věty.

13.1.7 Shrnutí pozorování ve druhém a třetím ročníku

Oproti výkladu v prvním ročníku nebyla v komunikačním postoji probandky žádná výraznější změna. Komunikační postoj byl z mého pohledu stejný, mluvní tempo srovnatelné.

13.2 Shrnutí pozorování ve škole A

Dějepis se ve školním roce 2013/2014 učil ve střední škole A jen v prvních třech ročnících tohoto maturitního oboru. Vyučuje jej jediný pedagog – 55letá žena, která má dlouhou pedagogickou praxi, především však ve školách pro studenty se zrakovým postižením, neboť je sama od svých 20 let nevidomá. Jejím mateřským jazykem je čeština; český znakový jazyk neovládá. Ve výuce má vždy tlumočníka, který kromě vlastního tlumočení ještě zapisuje důležitá slova na tabuli, vykonává zápis do třídní knihy, nahrazuje během výuky paní učitelce zrakovou kontrolu aktivit studentů a doprovází ji ze sborovny do třídy a zpět. Zároveň je ještě kulturním mediátorem, který při svém tlumočení zohledňuje specifika nevidomých a neslyšících.

V případě, že jsou ve třídě přítomni jen nedoslýchaví studenti (např. z důvodu nemoci neslyšících studentů), ztrácí tlumočník svou primární funkci a přebírá roli asistenta, který zapisuje (na tabuli, do třídní knihy).

Studenty ve třídě oslovuje tato paní učitelka křestním jménem, při rozhovoru s nimi jim vyká. Během výuky stojí na jednom místě, ruce má větší část této doby upažené podél těla. Při hodině i na jejím konci se studentů vždy zeptá, zda vše pochopili. Má základní představu o sluchové ztrátě svých studentů. Ví, kdo z jejích studentů znakuje a kdo mluví. Podle svých slov souhlasí a podporuje jazykovou a filozofickou koncepci této střední školy A, kterou je bilingvální vzdělávání studentů.

Její mluva je ve spisovné češtině, kterou místy proloží hovorovou formou (například krácením koncovek sloves). Jinak celkově příjemný dojem její komunikace zbytečně kazí časté užívání slovní vaty – podřadící spojky „*tak*“, „*tedy*“, „*takže*“, které působí jako rétorická chyba až téměř rušivě pro své nadměrné užívání. Neslyšící a nedoslýchaví studenti, kteří v jejích hodinách využívají služeb tlumočnicka znakového jazyka, však o tomto jevu zřejmě neví, což je způsobeno procesem tlumočení a tím, že to prostě neslyší.

Výklad učiva je nejčastěji logicky veden v oznamovacích větách, jen při zkoušení užívá tázací věty. V obou sledovaných hodinách použila jen po jedné rozkazovací větě, když žádala studenty o klid.

Tempo řeči sledované vyučující je pomalejší. Zajímavé by bylo srovnat její komunikační projev, pokud by neměla ve výuce nikdy tlumočnicka. Protože nemá zrakovou kontrolu, čeká občas na zpětnou reakci tlumočnicka, že může pokračovat dál. Tím se ještě vše navíc zpomaluje.

Hlasitost její promluvy je lehce nadprůměrná, logopedickou vadu výslovnosti nemá. Zvukové prostředky jejího souvislého projevu, jako je členění řeči, takt a rytmus, přízvuk, frázování, modulace a barva hlasu jsou standardní a odpovídající vyžadovanému stylistickému prostředku (školní vyučování). Humor ve výuce použila jen v první ze dvou sledovaných hodin.

Mimika a gesta jsou minimální, což je způsobeno faktem, že nevidí. Ze stejného důvodu nepoužívá kromě připravených obrázků a fotografií vizuální pomůcky (např. interaktivní tabuli, prezentace), což je v současné době jinak běžný jev ve vyučování.

V obou dvou sledovaných hodinách jsem pozoroval, že ji někteří studenti nesledují a nedávají pozor. Někteří si psali pod lavicí sms zprávy, jiní si prohlíželi internetové prohlížeče ve svých noteboocích (v hodině je mohou používat – mají však mít otevřenou jenom přípravu ve wordu s látkou, kterou právě probírají).

13.2.1 Pedagogická interakce nevidomý – neslyšící

Již nad rámec této diplomové práce by byl vhled do psychologie pedagogiky tohoto ojedinělého jevu v celé republice³⁹, kdy nevidomý pedagog učí neslyšící studenty. Snad přijde někdo, kdo zpracuje alespoň jedno ze dvou témat, která z tohoto zajímavého faktu vyplývají:

³⁹ Diplomant si alespoň není vědom, že by ještě na jiné základní nebo střední škole pro sluchově postižené v České republice učil nevidomý pedagog. Jiná situace může být na vysokých školách (např. na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy učil ještě donedávna na katedře speciální pedagogiky i neslyšící studenty PhDr. Jan Jakeš, sám hluchoslepý).

První téma

Kromě jiného způsobu abstraktního uvažování je totiž pozoruhodný i fakt, jakým způsobem uvažuje ona pedagožka o obou entitách, které vzdělává. Výuku u studentů se sluchovým postižením považuje za obtížnější ve srovnání se zrakově postiženými. Zdůvodňuje to tím, že u zrakově postižených se výuka dějepisu příliš neliší od výuky dějepisu na škole většinového proudu, protože nemají problém s komunikací. Výuku u studentů se sluchovým postižením musí více upravovat a zjednodušovat. Pro srovnání – většina (především mladších) neslyšících vnímá obdobným způsobem zase nevidomé⁴⁰.

Tato pedagogická interakce nevidomý – neslyšící má jistě řadu výhod. Na předním místě bych jmenoval bourání předsudků, že lidé se smyslovým postižením nemohou sami vzdělávat jiné. Dále to je pak vzájemné sociokulturní obohacování mezi nevidomými a neslyšícími, kteří jsou tak již do pomaturitního života vybaveni minimálně znalostí komunikace s nevidomým.

Na druhou stranu vyučování neslyšících nevidomým pedagogem přináší jistá omezení. Jedním z nich je praktická nemožnost využívat takové vizuální pedagogické prostředky, které jsou k neslyšícím žákům a studentům co nejvstřícnější (např. PPT prezentace, dataprojektor, interaktivní tabule, videa, ...). Nevidomý učitel také logicky nemůže neslyšící vyučovat ve znakovém jazyce, je tedy závislý na tlumočnickovi. A zde vidím další úskalí, kterým je jiné kognitivní vnímání světa kolem nás. I když má takový nevidomý pedagog doplňkové vzdělání ve speciální pedagogice a je i svým zaměstnavatelem poučen o kulturní problematice hluchoty, stejně používá jiné mentální modely (to je patrné především v dialogu).

Druhé téma

V rámci zachování objektivity se diplomant za účelem této diplomové práce oprostil od nezbytného propojení mezi nevidomou učitelkou a neslyšícími studenty přes tlumočníka znakového jazyka. Neslyšící studenti ve třídě však takovou možnost neměli. Chtějí-li porozumět výkladu, musí sledovat tlumočníka. Ten tu však kromě své primární role hraje ještě dvě další role – mediátora (pro studenty) a asistenta (pro učitelku).

V tomto případě nemůže tlumočník „jen“ tlumočit sdělení paní učitelky. Musí její statickou interakci doplnit o přidanou hodnotu, jakou je třeba přidání chybějící mimiky, ukazování na mapě, odkazování na místa v psané přípravě, psaní zápisu na tabuli apod.

⁴⁰ Většina mladých neslyšících považuje členy komunity Neslyšících za normální, zdravé lidi, kdežto nevidomé lidi za zdravotně postižené.

Domnívám se, že by zajímavým námětem pro některou další (seminární, bakalářskou, diplomovou?) práci bylo zkoumat vnímání hranice mezi nevidomým učitelem a jeho tlumočnickem očima neslyšícího studenta.

Dalším faktem je, že (minimálně v tomto případě) zaujímá tlumočnick ve třídě dominantní postavení na úkor nevidomého pedagoga. Je to tlumočnick, který má doslova v rukou moc řídit například dialog ve výuce. Nevidomý pedagog nemá – alespoň to tak vyplynulo na základě mého pozorování – plnou kontrolu nad tím, co neslyšící studenti dělají při hodině.

13.2.2 Konfrontace představ vyučujícího se sledovanou hodinou

Této paní učitelce dějepisu ve střední škole A jsem položil (stejně jako dalším dvěma zkoumaným učitelům) celkem 34 otázek, které se vztahovaly k jejímu mentálnímu modelu toho, jak ona sama podle sebe komunikuje se svými studenty dějepisu.

Kompletní sada otázek je přílohou č. 1 této diplomové práce. Všechny odpovědi všech tří probandů jsou v audioarchivu autora této práce dostupné pro zpětnou kontrolu. Pro potřeby psané verze mé diplomové práce zde budu následně prezentovat jen ty jejich odpovědi, které se buď lišily od toho, co jsem na hodinách viděl, nebo byly jinak zajímavé. Přepis těchto jejich odpovědí je ve fonetické podobě. Některé jejich odpovědi jsou zkráceny nebo vysvětleny – pak je to vždy vloženo do hranatých závorek [].

Jsem si vědom, že zveřejněné různé odpovědi sledovaných pedagogů na vybrané otázky se mohou jevit jako zjednodušení, ale všechny modely, se kterými tu pracuji, jsou samy o sobě také zjednodušením.

Vybrané odpovědi učitelky dějepisu ve škole A:

14/ Mluvíte ve výuce ve spisovné, hovorové nebo obecné formě jazyka?

„Snažím se mluvit spisovně, ale samozřejmě, že to nedodržím, takže asi i obecný a hovorový jazyk. Ale hlavně tady se snažím o spisovný, protože se bojím, že nějaký hovorový jazyk potom je pro ně problém.“ [A dále o vyslovování jmenných a slovesných koncovek:] *„No, to mi moc nejde. Takže PĚKNEJ, MLADEJ. Snažím se PĚKNÝ, ale vim, že tohle je pro mě přirozený, takže tyhle koncovky tam jsou.“*

15/ Držíte se jedné uvedené formy po celou vyučovací hodinu?

„Snažím se [mluvit spisovně], ale když je tam nějaká vsuvka, která to může odlehčit,

trošku prostě tu hodinu příjemně narušit, tak i hovorově. “

17/ Znáte typ a velikost sluchové ztráty jednotlivých studentů Vaší třídy?

„Ano. ... [kráceno] Rozeznám, kdo mluví a kdo nemluví, tak podle toho si myslím, kdo je slyšící a kdo je neslyšící. Ale jak je velká ta ztráta, jestli to ..., tak to nedokážu říct. “

18e¹) Na studenty mluvím zcela přirozeným tempem a hlasitostí řeči.

„Já si myslím, že jo. “

18e²) Při výuce používám zcela běžné syntaktické konstrukce českého jazyka.

„Jsou zjednodušenější. Snažím se, aby ta věta byla přehlednější, kratší. “

18e³) Na studenty mluvím spíše pomaleji.

„Mluvim určitě pomaleji než ke svým [nevidomým] studentům na gymplu. “

22/ Vizualizujete nějakým způsobem svou výuku?

„Ano, tak už tím, že to nejdůležitější z hodiny se píše na tabuli a nebo že si prohlížíme ty obrázky, tabulky, mapy. “

22a¹) Pokud ano, jak a proč?

„No protože vidí a to, co vidí, je pro ně asi přirozenější než to, co neslyší. Čili se jim to tím daleko víc přiblíží. ... [kráceno] Když řeknu „Rakousko leží v Evropě“, tak z toho nemají nic, zatímco když si vezmeme mapu, ukážeme si, tak si to i líp zapamatujou... “

23/ Vybíráte své jazykové prostředky podle přítomných studentů?

„Asi stejně. Stejně. “

24/ Myslíte si, že používáte běžné kvantum termínů a odborných slov, jako byste mluvili ve třídě slyšících středoškoláků?

„O něco méně. “

25/ Myslíte si, že používáte více termínů a odborných slov, než kdybyste učili ve třídě slyšících středoškoláků?

„Ne. Více ty termíny vysvětluju. “

26/ Myslíte si, že používáte méně termínů a odborných slov, než kdybyste učili ve třídě slyšících středoškoláků?

„O něco jo. “

27/ Myslíte si, že používáte zhruba stejně dlouhé věty, jaké byste volili ve třídě slyšících středoškoláků?

„Snažím se, aby nebyly tak dlouhé, ale někdy se mi to nepovede. “

30/ Pokud nějakým způsobem přizpůsobujete svůj projev svým studentům ve třídě, popište jak:

„Tak když řeknu nějakou větu, o které vím, že studenti slyšící by ji rozuměli a nemusela

bych se k ní vracet, tak to musím vysvětlit. Čili tu větu řeknu a pak se musím k tomu vrátit a ptát se, jestli teda studenti tý větě rozumí, co myslím. Většinou třeba řeknou že né, tak na nějakém příkladu si to musíme ukázat, postupně rozebrat ta slova, odvodit. Takže tímhle způsobem. Nechci to nikdy říci sama, ale snažím se přes ně k tomu dojít. Aby oni k tomu došli teda.“

31/ Jakým způsobem podporujete rozvoj sociálních kontaktů ve své třídě?

[Odpovídá na podotázku, zda jí více vyhovuje vést se studenty dialog nebo její frontální styl výkladu:] *„Nevyhovuje mi to [o svém frontálním stylu výkladu], ale musím mluvit sama, protože mám povídavý předmět, ale snažím se maximálně studenty do toho zapojit a dostat, vymáčet z nich to, co voni vědí.“*

32/ Používáte někdy ve své hodině i humor?

„Ano.“

33/ Uveďte způsoby, jakými testujete znalosti svých žáků.

„Tak zkoušení před tabulí. Chci, aby mluvili, protože vždy, když není něco přesný, tak se můžeme dobrat. To, že test nedávám v normální třídě, proto, aby neopisovali, tady to je možné. Takže tady můžou být i krátké otázky formulované na nějakou stručnou odpověď. Nedávám výběr z možností. To u mě není, že jo.“

34/ Jakým způsobem přivoláváte pozornost žáků ve třídě, pokud máte pocit, že nedávají pozor?

„Tak asi jako v každé třídě, že řeknu: „Prosim o klid!“ a tlumočnick zadupe nebo něco. Ale je fakt, že dělám i to, co mezi zdravějma, že třeba zatleskam, no [tleská].“

13.3 Škola A - závěr

Jak tedy tato paní učitelka sama hodnotí svůj komunikační projev ve výuce a do jaké míry se její mentální model správného komunikačního výkladu blíží pravděpodobnosti odpovídající realitě?

Domnívám se, že její subjektivní představy se blíží objektivní skutečnosti. Její smýšlení nepostrádá nezbytnou dávku empatie. Přesto si myslím, že její mentální model o správné komunikaci s neslyšícími a nedoslýchavými se nikdy nemůže dostat do ideálního stavu, což je způsobeno faktem, že nevidí. Má proto jiné dispozice pro abstraktní uvažování, než její (především) neslyšící studenti. Z výše uvedeného důvodu ani nemá možnost sama používat znakový jazyk a její výuka postrádá jistou živost. Strnulost neverbální komunikace

nemůže nahradit ani vždy přítomný tlumočník znakového jazyka. Ona sama se tuto strnulost neverbální komunikace snaží kompenzovat (u nedoslýchavých studentů zřejmě úspěšně) jinak příjemně modulovaným hlasem, kterému je dobře rozumět.

Její představa o tom, jak pracuje s jakými jazykovými nástroji se blíží objektivní skutečnosti podstatně více. Je si vědoma, že spisovný jazyk prokládá hovorovými výrazy. Svůj výklad vědomě upravuje (zjednodušuje syntaktické struktury mluvené češtiny) potřebám neslyšících a nedoslýchavých studentů, které pokládá za zdravotně postižené.

13.4 Škola B

13.4.1 Obecná charakteristika školy B

Střední škola B se nachází na rušné ulici v širším centru jednoho velkého města. Pod jednou střechou se soustředí mateřská, základní a střední škola pro sluchově postižené. Střední škola nabízí zájemcům dva čtyřleté maturitní obory. Velkou budovu doplňují ještě jídelna, družina a internát.

Střední škola B je stejně jako další úseky této školy orální školou. Výuka na této škole probíhá auditivně orální metodou (mluvenou formou jazyka). Přijímání jsou i studenti s velmi těžkou sluchovou vadou nebo vývojovou poruchou učení a řeči. Cílem této školy je umožnit svým studentům se sluchovou vadou dosáhnout vzdělání srovnatelného s jejich slyšícími vrstevníky, a tedy jejich plná integrace do většinové slyšící společnosti. Připravit žáky pro život tak, aby se stali nezávislými a úspěšnými lidmi. Všichni absolventi jsou připraveni ke složení obou částí maturitní zkoušky. Mohou studovat na vysokých školách, vyšších odborných školách, nebo se aktivně zapojit do pracovního procesu. (*Informace z webových stránek školy.*)

Předmět dějepis se na této střední škole B vyučuje ve školním roce 2013/2014 ve všech čtyřech ročnících a je tedy možné z něj složit maturitu. Vyučování dějepisu jsem zde sledoval a natáčel v prvním a čtvrtém ročníku. Podle školního vzdělávacího plánu je časová dotace pro dějepis 1 – 2 – 2 – 2 vyučovacích hodin týdně, tj. v prvním ročníku jedna hodina, ve druhém, třetím a čtvrtém po dvou. Témata jsou proto rozložena jako na stejných středních školách hlavního vzdělávacího proudu.

Předmět dějepis se v této škole vyučuje v různých učebnách v závislosti na rozvrhu jednotlivých ročníků. Také tato střední *škola B* měla ve školním roce 2013/2014 jen jednoho pedagoga dějepisu, přestože podle aproby měla čtyři dějepisy.

Tlumočník českého znakového jazyka v této *školě B* ve výuce nikdy není.

13.4.2 První ročník

V prvním ročníku této střední *školy B* jsem natáčel jednu odpolední vyučovací hodinu dějepisu.

Prostorový popis třídy

Učebna s vysokými stropy je dobře osvětlena velkými okny. Ta vedou do rušné ulice s velkým provozem, proto se moc neotvírají. Naproti oknům je vchod do třídy z chodby. Učitelská katedra se nachází v levé části čela učebny. Za ní je na stěně velká nástěnná mapa ve tvaru čtverce, kterou uprostřed zleva doprava prochází časová osa s vyznačenými důležitými letopočty českých dějin. Nad ní jsou barevnými kresbami zobrazení významní panovníci zemí Koruny české, včetně dvou čsl. prezidentů – Tomáše Garrigua Masaryka a Václava Havla. Pod touto časovou osou jsou opět barevnými kresbami namalovány významné české a moravské hrady a zámky. Pod touto opravdu velkou nástěnnou mapou je ještě jedna – již mnohem menší, ve tvaru podélného obdélníku. Na ní jsou zleva doprava zobrazení černobílými kresbami další významní čeští králové.

Uprostřed čela učebny je bílá interaktivní tabule propojená s dataprojektorem. Vpravo od ní je menší bílá tabule na psaní fixami a flipchart s papíry.

Na levé stěně učebny, mezi třemi okny, jsou menší plakáty s různou tematikou, které ale nesouvisí s historií. Na pravé stěně učebny, tam, kde jsou i dveře, je několik menších nástěnných map seřazených ve dvou řadách nad sebou. Mapy v horní řadě jsou určeny literatuře, mapy v dolní řadě jsou opět již dějepisné a zobrazují didaktické ilustrace od starověku po novověk. Vpravo ode dveří je umyvadlo.

Před zadní stěnou jsou skleněné skříně, ve kterých jsou nejrozličnější učebnice a slovníky.

Střed učebny zaujímá deset stolků v půlkruhu vedle sebe s čely otočenými k učitelské katedře.

Složení třídy

První ročník navštěvovalo v době výzkumu celkem šest studentů – tři studentky a tři studenti, všichni byli přítomni. Studenti prvního ročníku jsou lehce nedoslýchaví, kterým mluvená čeština nedělá větších problémů. Výklad učitele sledovali a jelikož na položené dotazy hned odpovídali, zdá se, že jim ani poslech (bez odezírání) nedělal větších problémů. Všichni prváci preferují komunikaci v mluvené češtině, znakový jazyk ovládají buď pasivně nebo spíše vůbec.

Výukové materiály

Výukové materiály relevantní pro výuku dějepisu v prvním ročníku jsou: tištěné handouty (obvykle v rozsahu dvou stran formátu A5) k probíranému tématu, vybrané texty z knih JUDr. Vojtěcha Zamarovského, nástěnné dějepisné mapy a především internet. K dispozici má i učebnice vydavatelství Práce, ale podle svých slov je nepoužívá.

Pedagog velice hojně pracuje s obrazovým – filmovým, fotografickým i mapovým – materiálem dostupným na Googlu. Tyto materiály (videa, fotografie, kresby a především online mapy) má předem stažené z internetu a připravené na liště svého stolního počítače na učitelském stole. Během hodiny je postupně účinně používá a pracuje s nimi na interaktivní tabuli. V této činnosti dosahuje vysokého koeficientu efektivity a předního ratingu.

Téměř ke každému historickému tématu, které tento učitel ve *škole B* vyučuje, má připravené vybrané zajímavé světoznámé filmy na DVD opatřené českými titulky. K probíranému jevu pak pouští krátké ukázky, které ilustrují probíranou látku a které pedagog komentuje.

Vyučovaná látka se hodně zapisuje na tabuli.

13.4.3 Pozorování v prvním ročníku

Vyučující

Vyučující je slyšící, vysokoškolsky vzdělaný pedagog (titul PhDr.), 29 let. Jeho vystudovanými obory na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy jsou český jazyk a dějepis pro druhý stupeň základních škol a střední školy. Má za sebou dvouletou učitelskou praxi a *škola B* je jeho prvním zaměstnáním, ke kterému se dostal tak, že se uvolnilo učitelské místo a pedagog se přihlásil na inzerát (měl životopis v databázi magistrátu). Jeho mateřským jazykem je český jazyk. Český znakový jazyk neovládá a tlumočnický znakového jazyka v jeho výuce ani v celé škole není přítomen.

Tento mladý pedagog ve škole B používá podle svých slov na každé hodině dataprojektor a interaktivní tabuli. Při výuce vždy stojí, zaujme zvucným hlasem, živou gestikulací a poměrně výraznou mimikou. Podle slov studentů je ve své škole oblíbený.

Oblečen je vždy neformálně, převažují jednobarevná tmavá trička s krátkým rukávem, často s nějakým obrázkem.

Své studenty vnímá jako lidi, jejichž cesta ke vzdělání je obtížnější a kteří si zaslouží zvýšenou péči. „*Jako postižení to nevnímám, беру je takové, jací jsou.*“, uvedl v rozhovoru.

Vyučované téma

V hodině dějepisu se probíralo téma – **Vznik řeckých městských států.**

Průběh hodiny – komunikace vyučujícího

Vyučující přichází do učebny svižným krokem a prakticky ihned zdraví své studenty „*Dobrý den, posad'te se.*“ Svá slova doprovází gestem, aby si sedli. Studenti jeho pozdrav vždy opětují ve stoje v lavicích. Úvodní minuta je věnována organizačním věcem – oznámení, že příští týden jim středeční hodina dějepisu odpadne z důvodu konání školní přednášky. Odpadlou hodinu si nahradí v jiném termínu. Další dvě minuty jsou věnovány informacím, jak napsali poslední dvě písemky – jednu z dějepisu, druhou ze středověké literatury – a co jim průběžně vychází z dějepisu na vysvědčení. Třiminutový úvod je zakončen informací, že ti studenti, kteří obě písemky nepsali, si je napíší v náhradním termínu – literaturu v pátek, dějepis příští týden.

Vlastní vyučování dějepisu je zahájeno písemným opakováním minulých hodin. Není to ale písemka na známky, své zapsané odpovědi si studenti poté společně opravují s pedagogem. Učitel rozdál papíry s napsanými otázkami a na tabuli promítl text. Týkal se tématu z antického Řecka – Trojské války. Studenti si měli přečíst jeden delší odstavec z knihy *Objevení Tróje* od Vojtěcha Zamarovského, který je věnován hodnocení dvou Homérových eposů *Ilias* a *Odyseia*. Následně měli odpovědět na čtyři otázky, které se k textu vztahovaly. První tři odpovědi byly explicitně obsažené v textu, čtvrtou odpověď museli studenti pochopit z kontextu odstavce.

Toto písemné opakování a následný krátký výklad o německém archeologovi Heinrichu Schliemannovi, objeviteli Tróje a Mykén, zabral dalších 11 minut z hodiny. Zbylá půlhodina byla již věnována nové látce – vzniku řeckých polis na základě řecké kolonizace.

Závěrečné čtyři minuty mají studenti opět samostatnou práci – čtou si článek porovnávající městské státy Athény a Spartu.

Do třídní knihy zapisuje až po skončení vyučovací hodiny.

Postavení pedagoga

Pan učitel ze *školy B* po většinu doby vyučovací hodiny stál a lehce přechází před studenty. Vždy je k nim však natočen čelně. Ruce má hodně v pohybu, pokud negestikuluje, neukazuje na mapě nebo nepoužívá interaktivní tabuli či počítač, pak je má obvykle buď zkřížené nebo volně u těla.

Z celkové doby vyučovací hodiny seděl na židli jenom několik minut.

Spolupráce s tlumočníkem

Tlumočník není součástí *školy B*, učitel je ve třídě sám.

Oslovení studentů

Své studenty oslovuje jejich křestními jmény („*Jakube*“, „*Petro*“). Jen dva studenty v této třídě, kteří mají stejné křestní jméno, oslovuje kvůli rozlišení celým jménem včetně příjmení. Všem studentům vždy vyká.

Gestikulace

Sledovaný učitel ve střední *škole B* má velice živou gestikulaci, na slyšícího člověka nadprůměrně užívanou. Při vyučování to působí velice vhodně, přiměřeně k živosti výkladu a neruší to studenty. Naopak to – podle mého názoru na základě pozorování – nedoslýchavým studentům napomáhá v porozumění výkladu.

Hojně ukazuje na mapu a na napsaná slova na tabuli.

Řeč pana učitele

Tempo řeči sledovaného pedagoga je nadprůměrně rychlé. Pole diplomanta se blíží k hranici komfortního poslechu. Tento učitel mluví hodně nahlas a to nejenom při výuce, nýbrž i přirozeně v hovoru se slyšícími. Zřejmě proto jej *škola B* využívá jako moderátora svých akcí (maturitní ples, sportovní hry). Domnívám se, že pedagog využívá velmi dobře silovou modulaci a dynamiku řeči. Nejen ve způsobu užití hlasu, ale i jeho intenzitou, která je příznivě ovlivněna somatotypem tohoto probanda a jeho dobrými anatomicko-fyziologickými dispozicemi (např. fyzickým vzrůstem, kapacitou plic, zdravotním stavem, pohlavím). Nedoslýchaví studenti mu zřejmě dobře rozumí, protože na jeho dotazy běžně a logicky odpovídali, vtipu nebo překnutí jednoho ze studentů (když místo referendum řekl reverendum) se všichni zasmáli.

Celkový dojem jeho řeči, jinak velmi příznivý, však zbytečně kazí čtyři rétorické

nedostatky: nadměrné užívání slovní vaty, řádné nedokončování syntaktické struktury myšlenek (především u delších vět), kondenzace vyjádření a rychlé spojování vět za sebou.

Nadměrné užívání slovní vaty: Zhruba v každé druhé větě zazněla některá z těchto vycpávek (přitom se jedná jen o pouhý výběr z mnoha): *jako, tak, tak ňák, takže, teda, no, nó, jo?, ano?, cože?, jinak, to znamená, přeci jen, spíš, já jako, vlastně.*

Řádné nedokončování syntaktické struktury myšlenek: Především v promluvě delších vět se často vyskytuje přeskakování z jedné myšlenky na jinou, příp. Nedokončení jedné věty, na kterou v souvětí hned navazuje druhá věta. Příklady (opět jen výběr z většího počtu): „*Takže podívejte se, to je zajímavé, že jeden člověk... A jaké národnosti byl Schliemann? Němec, to znamená...*“ (o objevení Tróje a Mykén jedním člověkem), „*A teď probíhají nějaké spory, jestli ta Ithaka vlastně je to ta Odysseova Ithaka nebo je to jiná Ithaka?*“, „*Jenom to přepravit přes to moře by bylo naprosto, no, neříkám, že nemožné, ale trvalo by to dost dlouho.*“ (o dobývání Tróje Acháji), „*I sám, sám Homér, pokud vůbec existoval, tak psal o trojské válce, protože ji nepamatoval už.*“ nebo „*Nejznámějšími městskými státy, bylo jich spousta, ale my si budeme říkat aspoň dva, které budou hrát velkou roli v dalších dějinách Řecka, a to jsou Athény a Sparta.*“

Kondenzace vyjádření: Učitel má tendenci maximálně zkrátit dlouhá souvětí. Jako třeba toto pětivětné souvětí: „*Kdyby byla ňáká slova, která se vám zdají podezřelá nebo jim nerozumíte, tak samozřejmě podtrhnout a zeptat se*“, kdy jsou poslední dvě věty kondenzované.

Rychlé spojování vět za sebou: Především pro nedoslýchavé studenty je, domnívám se, tato rychlá učitelova mluva na hranici komfortu poslechu. Studenti jsou na jeho rychlou řeč však už asi zvyklí, na jeho dotazy odpovídali logicky správně. Jeho hodina tím měla velmi rychlý spád. Přesto se domnívám, že učitel by měl při vyučování mluvit takovým tempem, které nenutí usilovně zpracovávat vyřčené myšlenky. I když současná rétorika klade hlavní důraz na obsah sdělení, jeho logickou stavbu a argumentaci, řečník se obvykle obrací nejen na intelekt, ale i na cit. Ostatně již známý antický rétor Marcus Tullius Cicero nabádal řečníky, aby mluvili srozumitelně a vhodným tempem. Pro mě jako diplomanta měla tato rychlá učitelova řeč dvojitý efekt: U některých vět jsem si nebyl jistý, zda to jsou samostatné věty nebo věty tvořící souvětí. A následný řízený rozhovor byl s tímto pedagogem jednoznačně nejkratší ze všech tří rozhovorů s učiteli ve *školách A, B, C*, neboť odpovídal velice rychle. Přesto řekl vše podstatné.

I tak byl však jeho komunikační projev v této hodině srozumitelný, jasný a zvučný. Zřetelnou logopedickou vadu také nemá.

Zajímavé by bylo hypoteticky srovnat tuto hodinu se situací, kdy by měl ve výuce tlumočníka. Bylo by jeho mluvní tempo pomalejší? Domnívám se, že asi částečně ano.

Během výkladu dával pedagog studentům prostor, aby si látku průběžně zapisovali do sešitu (notebooky v hodině neměli). V porovnání s učitelkou ve škole A však dělal mnohem kratší přestávky a celkové tempo a spád hodiny jsou rychlejší, svěží.

Průběžně klade studentům kontaktní otázky, aby se ujistil, zda všemu zatím rozumí. Také úplně na závěr se ujistí, zda studenti všemu rozuměli.

Jazykový styl

Pan učitel mluví spisovnou češtinou, kterou však plynule střídá s hovorovou formou spisovné češtiny. Působí to docela přirozeně a hlavně nenuceně, neškrobeně. Studenti zřejmě mohou ocenit, že mluví „jejich jazykem“. Hovorová forma jazyka se projevuje jednak krácením koncovek sloves, dále nadměrným užíváním vycpávkových slov („*teda*“, „*takže*“) a jednak velmi častým užíváním odpověďových částic „*jo*“ a „*nó*“. Tázací a oznamovací věty s oblibou uvozuje podřadicími spojkami „*Tak ...*“, „*Tedy ...*“, „*Takže ...*“. Vysvětlení skutečností často začíná frází „*To znamená, že...*“.

Občas používá paralingvistické jevy, především hezitační prostředky, kdy porušuje souvislou řeč vokály („*éé*“) nebo použitím „*hmm*“.

Odborné termíny

Během této jedné vyučovací hodiny v prvním ročníku řekl učitel celkem 11 odborných termínů, které současně vysvětlil: **Achájové, kyklopové, polis, metropolis, akropolis, tyranida, plenta, referendum, aristokracie, oligarchie a Attika**. U slova referendum usoudil, že by jej ale už měli znát, tak hráli hru na „šibenici“. Podle ohlasu studentů soudím, že tuto hru s ním nehráli poprvé.

Humor ve výuce

Humor ve výuce, kterému by se studenti sami od sebe zasmáli, použil v této sledované hodině učitel pětkrát: „*Tak, na úvod si dáme rychlovku.*“ (na začátku hodiny takto uvedl písemné opakování minulé látky). „*Přece jenom, Kyklopa nepotkáte na každém řeckém ostrově...*“ (na dotaz, na jakém z řeckých ostrovů žili podle bájí Kyklopové). „*Jó tak reverendum?*“ (narážka na odpověď jednoho studenta, který slovo referendum zaměnil za reverendum). „*To je teda zajímavé zjištění po tři čtvrtě roce!*“ (hraný údiv na překvapení jednoho studenta, který právě zjistil, že letopočet ubývá směrem k nule). A pak se studenti bavili při hře na

„šibenici“, když hádali písmena ke skrytému výrazu REFERENDUM.

Statistika vět za 45 minut výuky

Během této hodiny dějepisu řekl učitel za 44 minut a 7 vteřin, které strávil ve třídě, celkem 741 (!) vět. Čili pro srovnání dvakrát více, než paní učitelka ve škole A. Z toho jednoduchých vět bylo opět absolutně nejvíce: 501 (Příklad: „*Jaká forma vlády může být v řeckém městském státu?*“). Souvětí o dvou větách řekl tento pedagog celkem 184 (Příklad: „*V současné době si myslíme, že to skutečně je ten ostrov Ithaka*“ (o vlasti krále Odyssea).) Souvětí o třech větách zaznělo během této vyučovací hodiny celkem 45 (Příklady: „*On jako měl představu, že Trója existuje, ale nemohl to dokázat*“ (o německém archeologovi Schliemannovi). Nebo „*Jenom to přepravit přes to moře by bylo naprosto, no, neříkám, že nemožné, ale trvalo by to dost dlouho*“ (o dobývání Tróje).) Souvětí o čtyřech větách zaznělo osm: (Příklad: „*A ten, kdo byl jako vybrán, že je nejhorší, že byl na nejvíce kamíncích, musel odejít do vyhnanství*“ (o ostrakismu – střepinovém hlasování ve starověkých Athénách).) Souvětí o pěti větách zazněla dvě (Příklad: „*Kdyby byla nějaká slova, která se vám zdají podezřelá, nebo jim nerozumíte, tak samozřejmě podtrhnout a zeptat se*“ (pokyn k jejich samostudiu).) Souvětí se šesti větami nezaznělo v této hodině žádné, ale zaznělo zde dokonce jedno souvětí o sedmi větách (Jsou různé teorie, protože v Bibli se mluví o tom, že proběhlo sčítání lidu tehdy, protože Josef, jeho otec, se vracel do Betléma kvůli tomu, že se tam narodil, aby se tam přihlásil.“ (o tom, že Ježíš Kristus se narodil zřejmě o čtyři roky dříve, než začíná náš letopočet)). Z uvedených počtů vět vyplývá, že nejen jednoduchých vět, ale i souvětí řekl zhruba dvakrát více, než paní učitelka ve škole A.

Pedagog řekl za jednu vyučovací hodinu v tomto prvním ročníku z celkového počtu vět 67,6% jednoduchých vět, 24,8% souvětí o dvou větách, 6% souvětí o třech větách, 1% souvětí o čtyřech větách, 0,3% pětivětných souvětí a 0,1% sedmivětných souvětí.

Při rozboru postojové modality vět tohoto pedagoga, čili jakými větami vyjadřuje svůj komunikační záměr, zjistíme, že během 44:07 minut řekl prvnímu ročníku tři rozkazovací věty („*Tak čteme, čteme!*“, „*Až dobereme Řecko, bude písemma!*“, „*Monitorujte to, co vám říkám!*“) a několik tázacích vět (například když se ptal studentů, které z nových cizích slov umí sami vysvětlit). Vše ostatní byly oznamovací věty.

13.4.4 Shrnutí pozorování v prvním ročníku

Měl jsem možnost shlédnout jen dvě vyučovací hodiny dějepisu tohoto učitele, přesto je

evidentní, že ho jak dějepis, tak i vlastní propedeutika baví, což se mj. odráží i v sebevědomém, přitom však příjemném zápalu, s jakým předává vědomosti svým studentům.

Učitel vede své vyučování tak, že na začátku hodiny je často krátké písemné opakování (buď písemka, nebo jen samostatná písemná práce s textem) nebo společně rychle zopakují minulou látku. Následuje výklad nové látky, vedený velice živou formou podpořenou stálým promítáním map nebo fotografií na interaktivní tabuli.

Tempo řeči je velmi rychlé, mluví výrazně nahlas. Často používá vycpávková slova a odpověďové částice „jo“, „jó“, „no“, „nó“.

13.4.5 Čtvrtý ročník

V maturitním čtvrtém ročníku této střední školy B jsem natáčel celkem dvě dopolední vyučovací hodiny dějepisu. Pro rozbor k mé diplomové práci jsem si zvolil první z nich.

Prostorový popis třídy

Hodina dějepisu ve čtvrtém ročníku probíhá v jiné učebně, než kde se dějinám učí prváci. Opět je to učebna s vysokým stropem. Zleva je osvětlena jediným velkým oknem. Učitelská katedra se nachází uprostřed čela učebny. Za ní je bílá interaktivní tabule propojená s dataprojektorem, vlevo od ní další bílá tabule na psaní fixami, vpravo od ní stojí v rohu flipchart s papíry. Nad tabulemi a na pravé stěně je zhruba deset výukových plakátů věnovaných gramatickým jevům češtiny a němčiny. V čelním rohu třídy, tam, kde je opřený flipchart, je pověšeno několik nástěnných dějepisných map. Vidět z nich je jen ta svrchní – historická mapa Evropy.

Na levé stěně učebny, vedle okna, je několik malých plakátů s různou tematikou. Na pravé stěně učebny jsou zleva: dvě menší nástěnné dějepisné mapy Evropy, umyvadlo se zrcadlem, velká černá skříň plná učebnic, velká nástěnná zeměpisná mapa Německa a velká administrativní mapa Evropy. U zadní stěny, tam, kde jsou i dveře, je zleva další velká černá skříň plná knih, velká nástěnná zeměpisná mapa německy mluvících zemí a dveře na chodbu.

Střed učebny zaujímá deset hranatých stolků ve tvaru písmene „U“ s čely otočenými k učitelské katedře.

Složení třídy

Čtvrtý ročník navštěvovalo ke dni natáčení celkem sedm studentů – tři studentky a čtyři studenti. Přítomni ve sledované hodině byli čtyři studenti (dvě studentky a dva studenti). Ze sedmi studentů prvního ročníku jsou tři těžce nedoslýchaví (jeden z nich je uživatelem kochleárního implantátu; ve sledované výuce ten den však nebyl přítomen), tři jsou lehce nedoslýchaví, kterým mluvená čeština nedělá žádné problémy, a jeden zcela slyšící. Výkladu učitele rozuměli tři přítomní studenti evidentně bez problémů. Jedna studentka s těžkým sluchovým postižením sledovala výklad pasivně, nehlásila se (na rozdíl od ostatních tří spolužáků). Když ji učitel vyvolal, odpovídala sice logicky správně, ale někdy ji učitel musel otázku zopakovat. Nejsem si však jistý, zda ji otázku zopakoval proto, že si myslel, že mu nerozuměla, nebo proto, aby jí poskytl více času na odpověď. Na studentce bylo vidět, že dějepis není její oblíbený předmět a podle pozdějšího sdělení učitele v něm rozhodně nevyniká (ani v písemných testech). Právě tato studentka a pak nepřítomný student s kochleárním implantátem komunikují primárně v českém znakovém jazyce. Ostatních pět čtvrtáků preferuje komunikaci v mluvené češtině a znakový jazyk neovládají.

Výukové materiály

Výukové materiály relevantní pro výuku dějepisu ve čtvrtém ročníku jsou prakticky stejné, jako pro ostatní ročníky této střední školy B: tištěné handouty (obvykle v rozsahu dvou stran formátu A5) k probíranému tématu, nástěnné dějepisné mapy a především internet. K dispozici má pedagog i učebnice vydavatelství Práce, ale podle svých slov je nepoužívá. Nejvíce využívá tento učitel i v tomto ročníku práci s obrazovým – filmovým, fotografickým i mapovým – materiálem dostupným na Googlu. Tyto materiály (videa, fotografie, kresby, novinové články a především online mapy) má předem stažené z internetu a připravené na liště svého stolního počítače na učitelském stole. Během hodiny je postupně účinně používá a pracuje s nimi na interaktivní tabuli.

I v tomto maturitním ročníku pouští studentům k některým probíraným tématům krátké ukázky ze světoznámých filmů na DVD opatřené českými titulky, které pedagog okomentuje. V hodině dne 25. 3. promítl krátkou ukázkou z filmu *Tora! Tora! Tora!* (ukázkou z náletu japonských kamikadze na vojenskou základnu námořnictva USA na Pearl Harboru). O dva dny později (27. 3.) promítl ukázkou z oskarového filmu *Zachraňte vojína Ryana* (Steven Spielberg, USA, 1998; ukázkou vylodění spojeneckých vojáků v Normandii na pláži s krycím jménem Omaha, 6. 6. 1944).

Vyučovaná látka se hodně zapisuje na tabuli.

13.4.6 Pozorování ve čtvrtém ročníku

Vyučující

Dějepisář je stejný, jako v prvním ročníku – slyšící, vysokoškolsky vzdělaný pedagog, 29 let. Podrobněji k němu v předchozí kapitole o prvním ročníku.

Vyučované téma

Tohoto dne se v hodině dějepisu probíralo téma: **Druhá světová válka – válka v Tichomoří.**

Průběh hodiny – komunikace vyučujícího

Celkový styl výuky se podobá jeho výuce v prvním ročníku, sledované o den později. Vyučující přichází do učebny svižným krokem a prakticky ihned zdraví své studenty „*Dobrý den, posad'te se.*“ Svá slova doprovází gestem, aby si sedli.

Úvodem se dějepisář zeptal na několik nepřítomných studentů a následovalo pětiminutové ústní opakování minulé hodiny – téma bitva o Stalingrad v letech 1942–1943. Poté se studenty diskutoval o tématu, proč USA vstoupily do druhé světové války až v roce 1941. Na to navázal novou látkou – válka v Tichomoří a letecký útok Japonska na americkou tichomořskou flotilu v přístavu Pearl Harbor na Havajských ostrovech. V půlce vyučování pustil pětiminutovou ukázkou ze slavného americko-japonského válečného velkoř filmu z roku 1970 *Tora! Tora! Tora!* (podle slov *Tora! Tora! Tora!* v nešifrované zprávě Japonců, že útok měl nečekaný úspěch). Učitel vybral ukázkou náletu japonských bombardérů na americký přístav Pearl Harbor. Video bylo v originálním znění s českými titulky. Po jeho skončení je okomentoval, ukázal a vysvětlil archivní fotografie a titulní stránky amerických novin ze 7. a 8. 12. 1941, na dalších fotografiích a historických i současných satelitních snímcích pak ukázal, jak útok probíhal, jak vypadá letadlová loď a proč tento den (7. 12. 1941) Američané nazývají Dnem hanby. Pokud mohu v roli pozorovatele této hodiny soudit, patřila tato část hodiny k tomu nejzajímavějšímu z celé výuky.

Posledních 15 minut bylo věnováno námořní bitvě o atol Midway (červen 1942) a celému kontextu války v Tichomoří a jejím důsledkům (svržení atomových bomb na Hirošimu a Nagasaki).

Na závěr oznámil téma příští hodiny dějepisu (bitva o Guadalcanal) a zapsal do třídní knihy. Studentce, která přišla až po začátku vyučování, oznámil, že jí pozdní příchod odpustil a nezapsal ji.

Postavení pedagoga

Učitel skoro celou hodinu stál a lehce přecházel před studenty. Vždy je k nim však natočen čelně. Ruce má hodně v pohybu, výrazně gestikuluje, ukazuje na mapě a používá interaktivní tabuli.

Spolupráce s tlumočníkem

Tlumočník není součástí *školy B*, učitel je ve třídě sám.

Oslovení studentů

Své studenty oslovuje jejich křestními jmény. Všem studentům vždy vyká.

Gestikulace

Sledovaný učitel ve střední *šcole B* má velice živou gestikulaci, na slyšícího člověka nadprůměrně užívanou. Při vyučování to působí velice vhodně, přiměřeně k živosti výkladu a neruší to studenty. Naopak to – podle mého názoru na základě pozorování – nedoslýchavým studentům napomáhá v porozumění výkladu.

Hojně ukazuje na mapu a na napsaná slova na tabuli.

Řeč pana učitele

O tempu řeči tohoto pedagoga jsem podrobněji psal v předchozí kapitole o prvním ročníku. Při této hodině jsem jen ojediněle zaznamenal, kdy učitel několik slov psal na tabuli a současně mluvil. Svá napsaná slova však vzápětí znovu zopakoval i čelem ke studentům.

Jazykový styl

Také jazykový styl slyšený v této pozorované hodině byl téměř shodný se stylem jeho výkladu v prvním ročníku.

Zde ve čtvrtém ročníku popis doplním dalším lingvistickým jevem, který vynikl především v této vyučovací hodině – anaforou⁴¹. Domnívám se, že tato hodina, kdy probíral válku v Tichomoří a útok na Pearl Harbor, učitele podvědomě bavila více než vzdálené téma zakládání řeckých polis, které vyučoval o den později v prvním ročníku. Zřejmě proto se nechal nevědomky anebo vědomě strhnout a často opakoval některá klíčová slova za účelem gradace, zdůraznění děje. Příklady: „*Vidíte, že to je z osmého, osmého prosince*“ [o titulcích

⁴¹ **Anafora** je stylistický prostředek zvaný jako slovní figura. Jedná se o opakování shodného slova nebo skupiny slov na začátku za sebou jdoucích veršů nebo vět. Kromě poezie se užívá právě často v řečnictví, kde má funkci zdůrazňovací (naléhavost, gradace).

v amerických novinách o útoku na Pearl Harbor]. Nebo: „*Je to logické, prostě Japonci, Japonci chtěli zaútočit.*“ Z dalších anafor vybírám: „*To jsou tři země [USA, Velká Británie, Japonsko], které se tam logicky, logicky musí potkat a střetnout.*“ Opakoval i celá slovní spojení. Příklad: „*Proč je malý ostrov, proč je malý ostrov tak důležitý?*“ [o strategickém významu jinak malého havajského ostrova Pearl Harbor].

Odborné termíny

Během této jedné vyučovací hodiny ve čtvrtém ročníku řekl učitel celkem tři odborné termíny, které současně vysvětlil: **Mandžusko** (historická oblast Číny okupovaná v letech 1932 – 1945 Japonskem), **kamikadze** a **letadlová loď**.

Humor ve výuce

Budeme-li o humoru ve výuce uvažovat jako o vědomé tvůrčí činnosti, při které je skutečnost popisována odlišně ve srovnání s obvyklým způsobem tak, že to ve třídě vzbuzuje pobavení a emoce (úsměv či smích), pak při této hodině dějepisu klasicky humorná situace nezazněla. Některé studenty však zaujal učitelův živý popis náletu japonských letadel na americké loďstvo v Pearl Harboru: „*Pustíme si teď ukázkou z filmu, jak to tam vymlátili, ty Japonci.*“ Nebo: „*Tady vidíte tu zátoku Pearl Harboru, jak to tam sypali z těch letadel.*“

Statistika vět za 45 minut výuky

Během této hodiny dějepisu řekl dějepisář za 44 minut a 30 vteřin, které strávil ve třídě, celkem 602 vět. Ve skutečnosti to však bylo za 39 minut a 23 vteřin, protože 5 minut a 7 vteřin studenti sledovali video s titulky. Z toho jednoduchých vět bylo opět absolutně nejvíce: 371 (Příklad: „*Ted' po Stalingradu to už půjde s Němci jenom a jenom s kopce.*“). Souvětí o dvou větách řekl pedagog v této hodině dějepisu celkem 173 (Příklad: „*Není to tak, že by ta Amerika byla od Japonska zas tak daleko.*“) Souvětí o třech větách zaznělo během této vyučovací hodiny celkem 50 (Příklady: „*Dneska tady máme návštěvu, takže se nenechte rušit tou kamerou, i když to bude velmi obtížné.*“ Nebo „*To znamená oni [o japonských letadlech] musí letět sem a pak teprve se vydat sem, protože jako ten oceán je obrovský a žádná navigace neexistuje, kromě kompasu, jó?*“). Souvětí o čtyřech větách zaznělo šest (Příklady: „*Spojené státy, jak víte, mají Aljašku, to znamená, ale Aljaška se v podobě Aleutských ostrovů protahuje, podívejte se až kam, jó?*“ Nebo: „*Když se podíváte na mapu toho prostoru, kde se budeme pohybovat, tak tohle je Tichomoří, to znamená z jedné strany ohraničené Čínou, která se ale teď zmítá v problémech, Japonskem, a z druhé strany samozřejmě ohraničené*

Spojenými státy.“). Souvětí o pěti větách zaznělo jednou („*Může se vám zdát, že válku v Tichomoří bychom vůbec nemuseli probírat, protože to je daleko, že to prostě není ta Evropa, že se nás to netýká.*“). Delší souvětí o šesti a více větách nezazněla v této hodině ani jednou.

Pedagog řekl při této hodině dějepisu ve čtvrtém ročníku z celkového počtu vět 61,6% jednoduchých vět, 28,7% souvětí o dvou větách, 8,3% souvětí o třech větách, 1% souvětí o čtyřech větách a 0,17% souvětí s pěti větami. Skladba vět a souvětí je zde procentuálně velmi podobná zastoupení, které bylo obsaženo při výuce dějepisu v prvním ročníku.

Při rozboru postojové modality vět tohoto pedagoga, čili jakými větami vyjadřuje svůj komunikační záměr, jsem zjistil, že během 44:30 minut říkal čtvrtému ročníku především oznamovací věty. Tázacích vět bylo zhruba 30, především na začátku hodiny, když se ptal na nepřítomnost některých studentů a na opakování z minulé látky. Rozkazovací věta nezazněla tentokrát ani jedna, nepočítáme-li název filmu *Tora! Tora! Tora!*

13.4.7 Shrnutí pozorování ve čtvrtém ročníku

V této odučené hodině dějepisu se zřetelně ukázalo, že probíraná látka učitele bavila a má ji velmi dobře připravenou (plno promítnutých fotografií, novinových článků, mapy, krátká ukázka z videa, rétorický jev anafora). Je zřejmé, že ho jak dějepis, tak i vlastní propedeutika baví, což se mj. odráží i v sebevědomém, přitom však příjemném zápalu, s jakým předává vědomosti svým studentům.

Učitel vedl toto vyučování tak, že na začátku hodiny během pěti minut se studenty shrnul a zopakoval minulou hodinu (bitvu o Stalingrad). Velká část hodiny byla věnována útoku na Pearl Harbor a následné bitvě o Midway. Tento výklad nové látky je veden velice živou formou podpořenou stálým promítáním map nebo fotografií na interaktivní tabuli.

Tempo řeči je velmi rychlé (snad z obavy, aby vše stihl) a mluví výrazně nahlas. Jinak příjemný poslech kazí snad jen nadměru často užívá vycpávková slova a odpověďové částice typu „*jo*“, „*jó*“, „*no*“, „*nó*“. Přesto studenti dávali po celou dobu výuky pozor a byli až na jednu studentku aktivní ve svých odpovědích.

Jak již bylo řečeno v úvodu o tomto maturitním ročníku, navštěvovalo jej sedm studentů. Dva z nich (přítomná studentka s těžkým sluchovým postižením a nepřítomný student s kochleárním implantátem) komunikují primárně v českém znakovém jazyce. Ostatních pět čtvrtáků (čtyři lehce nedoslýchaví, jeden slyšící) preferuje komunikaci v mluvené češtině a znakový jazyk neovládají.

13.5 Shrnutí pozorování ve škole B

Dějepis se ve školním roce 2013/2014 učil ve střední škole B ve všech čtyřech ročnících tohoto maturitního oboru. Vyučuje jej jediný pedagog – 29letý slyšící, vysokoškolsky vzdělaný pedagog (titul PhDr.). Jeho vystudovanými obory na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy jsou český jazyk a dějepis pro druhý stupeň základních škol a střední školy. Má za sebou dvouletou učitelskou praxi a škola B je jeho prvním zaměstnáním. Jeho mateřským jazykem je český jazyk. Český znakový jazyk neovládá a tlumočník znakového jazyka v jeho výuce ani v celé škole není přítomen.

Tento pedagog ve škole B používá podle svých slov na každé hodině dataprojektor a interaktivní tabuli. Při výuce vždy stojí, zaujme zvučným hlasem, velice živou gestikulací a výraznou mimiku. Oblečen je vždy neformálně, převažují jednobarevná tmavá trička s krátkým rukávem.

Studenty ve třídě oslovuje křestním jménem (jsou-li ve třídě dvě shodná jména, tak celým jménem) a vždy jim vyká. Na konci hodiny se studentů vždy zeptá, zda vše pochopili. Má docela podrobnou představu o sluchové ztrátě svých studentů. Ví, kdo z jeho studentů znakuje a kdo mluví. Podle svých slov souhlasí a podporuje jazykovou a filozofickou koncepci této střední školy B, kterou je audioorální vzdělávání studentů.

Jeho mluva je ve spisovné češtině, kterou však často a automaticky přepíná do hovorové formy spisovné češtiny. Tempo řeči sledovaného pedagoga je nadprůměrně rychlé, myslím si, že na samé hranici komfortního poslechu. Mluví hodně nahlas a to nejenom při výuce, nýbrž i přirozeně v hovoru se slyšícími. Využívá velmi dobře silovou modulaci a dynamiku řeči. Nejen ve způsobu užití hlasu, ale i jeho intenzitou, která je příznivě ovlivněna somatotypem tohoto probanda a jeho dobrými anatomicko-fyziologickými dispozicemi.

Logopedickou vadu výslovnosti nemá, modulace a barva hlasu jsou příjemné na poslech, stejně jako u učitelky ve střední škole A. Zvukové prostředky jeho souvislého projevu – členění řeči, takt, rytmus a frázování – jsou velmi rychlé a živé, odpovídající spíše než vyžadovanému stylistickému prostředku, jakým je školní vyučování, důrazné rétorice třeba na předvolebním mítinku politické strany.

Humor ve výuce používá a nedoslýchaví studenti se tomu většinou i zasmáli.

Nedoslýchaví studenti mu zřejmě dobře rozumí, protože na jeho dotazy běžně a logicky odpovídali. Naopak přítomná jediná studentka s těžkým sluchovým postižením (ve

čtvrtém ročníku) byla v hodině pasivní a sama od sebe se nehlásila. Na vyvolání učitele však odpovídala logicky správně, byť ji učitel musel otázku někdy ještě jednou zopakovat. Z této jedné hodiny však nemohu soudit, do jaké míry pedagogovi rozumí při jeho výkladu a do jaké míry to je způsobené tím, že ji zřejmě téma druhé světové války nebavilo. Na její názor jsem se neměl možnost zeptat, protože z výuky o trochu dříve odcházela.

Celkový dojem učitelovi řeči, jinak velice příznivý, však zbytečně kazí čtyři rétorické nedostatky: nadměrné užívání slovní vaty, řádné nedokončování syntaktické struktury myšlenek (především u delších vět), kondenzace vyjádření a rychlé spojování vět za sebou.

Výklad učiva je nejčastěji logicky veden v oznamovacích větách, jen při opakování užívá tázací věty. Rozkazovací věty používá minimálně.

Pedagog velice efektivně pracuje s obrazovým – filmovým, fotografickým i mapovým – materiálem dostupným na Googlu. Tyto materiály (videa, fotografie, kresby a především online mapy) má předem stažené z internetu a připravené na liště svého stolního počítače na učitelském stole. Během hodiny je průběžně používá a pracuje s nimi na interaktivní tabuli. V této praktické činnosti dosahuje vysokého koeficientu efektivity.

13.5.1 Konfrontace představ vyučujícího se sledovanou hodinou

Tomuto učiteli dějepisu ve střední škole B jsem položil (stejně jako dalším dvěma zkoumaným učitelům) celkem 34 otázek, které se vztahovaly k jeho mentálnímu modelu toho, jak on sám podle sebe komunikuje se svými studenty dějepisu.

Kompletní sada otázek je přílohou č. 1 této diplomové práce. Všechny odpovědi všech tří probandů jsou v audioarchivu autora této práce dostupné pro zpětnou kontrolu. Pro potřeby psané verze mé diplomové práce zde budu následně prezentovat jen ty jeho odpovědi, které se buď lišily od toho, co jsem na hodinách viděl, nebo byly jinak zajímavé. Přepis těchto jeho odpovědí je ve fonetické podobě. Některé jeho odpovědi jsou zkráceny nebo vysvětleny – pak je to vždy vloženo do hranatých závorek [].

Vybrané odpovědi učitele dějepisu ve škole B:

14/ Mluvíte na hodině ve spisovné, obecné nebo hovorové formě jazyka?

„Tak snažím se mluvit samozřejmě spisovně, ale ta obecná čeština do těch projevů tu a tam probleskne takříkajíc proti mé vůli.“

18e¹) Na studenty mluvím zcela přirozeným tempem a hlasitostí řeči.

„To né. To si myslím, že né.“

18e²) Při výuce používám zcela běžné syntaktické konstrukce českého jazyka.

„Většinou ano, ale třeba používám často opakování jinou, jinou formou, to znamená tu větu se pokusím přeformulovat. Začnu nějakým způsobem a a vidím, jak se postupně jako chytají jednotliví studenti, tak opakuji jinými slovy. To jako ano.“

18e³) Na studenty mluvím spíše pomaleji.

„Ano.“

18e⁴) Na studenty mluvím spíše rychleji.

„Noo. Né záměrně, ta moje dikce je někdy samozřejmě zrychlená vzhledem k tomu, že třeba i já se dostávám někdy trochu „do varu“, ale snažím se mluvit pomaleji a zřetelně.“

18e⁵) Na studenty mluvím více nahlas.

„Ano.“

18e⁷) Na studenty více artikuluji.

„Snažím se více artikulovat, i když si nejsem úplně jistý, jestli to pomáhá odezírání tedy.“

18h) V hodinách vybrané komunikační kódy střídám podle konkrétních přítomných studentů.

„Tak pokud jde třeba o množství cizích slov nebo jazykové zásoby, tak když mluvíme z očí do očí nebo tedy individuálně tak ano. Pokud vím, že ten student z hlediska jako z důvodu sluchového postižení má třeba nižší slovní zásobu, tak se snažím vyhýbat se slovům, která by mu mohla činit potíže s porozuměním.“

19/ Vysvětlíte, proč používáte právě Vámi zvolený komunikační kód:

„No. Jako cílem je porozumění. Takže mě, mě se to zatím osvědčuje, že to porozumění nastává. Eee, pokud nenastane, to znamená nerozumíme, je potřeba přejít dejme tomu na psanou formu, eventuálně tedy přetlumočení ze znakového jazyka pomocí některého ze spolužáků třeba, ale to se stalo ve výjimečných případech, že sme se nedokázali dohodnout, v podstatě.“

21/ Uveďte, jaké konkrétní výukové materiály při své výuce běžně používáte:

„Tak projektor, ... ee... pracovní listy, ... eee... příliš né učebnice tedy, ale spíš jako písemné podklady vlastní..., vlastního..., vlastní tvorby, to znamená moje podklady, obrázky, promítačka, fotografie, filmové ukázky...“

22/ Vizualizujete nějakým způsobem svou výuku?

„No tak svým způsobem... V podstatě jestli to znamená dataprojektor a tak, tak tímhle

způsobem. Fotografie, dataprojektor, ... eee... nákresy, schémata, mapy. K dějepisu to patří. To není záležitost sluchového postižení. Dějepis bez mapy nemůže být, jo. “

23/ Vybíráte své jazykové prostředky podle přítomných studentů?

„Myslím že ne. Že to nevybírám, že mluvím pořád stejně. “

24/ Myslíte si, že používáte běžné kvantum termínů a odborných slov, jako byste mluvili ve třídě slyšících středoškoláků?

„To je těžká otázka, eee..., zejména pokud já nemám to srovnání tedy, ale ... více určitě ne, ale ty termíny, které pokládám za zásadní a každá, každý obor je zatížen nějakou terminologií, ty jim prostě předávám. Možná je to trošku, trošku sníženo to množství cizích slov třeba. Ale nebo je to nahrazeno synonymií, to znamená cizí slovo je vysvětleno jinou formou... Ale příliš se zase neomezují, není to zas, není to zas jednoduchá řeč bez nějakých cizích termínů a... a terminologie obecně. “

27/ Myslíte si, že používáte zhruba stejně dlouhé věty, jaké byste volili ve řídě slyšících středoškoláků?

„Hmm... spíš přece jenom kratší a možná větší pauzy mezi nimi dělám, asi... v té syntaxi tedy, eee. To je tím ovlivněno.

30/ Pokud nějakým způsobem přizpůsobujete svůj projev svým studentům ve třídě, popište jak:

„Hm, tak, samozřejmě snažím se k nim mluvit čelem, to znamená nemluvim, nemluvim zády, aby, aby měli šanci chytat jednak tu, ten zvuk a jednak případně odezírat a většinou se snažím se obracet k těm, o kterých vím, že by mohli mít větší problémy s tím porozuměním a snažím se od nich mít tu zpětnou vazbu, to znamená to pokývnutí, že „Ano, rozumím.“. Samozřejmě otázka je, zda kývou jen tak, jako že kývou nebo skutečně rozumějí, to já zas tak... zas hluboce někdy zkoumat nedokážu. Ale snažím se u těch, u kterých vím, že jsou více sluchově postižení jako víc, víc s nimi být v kontaktu než s těmi méně sluchově nebo s těmi intaktními, no.

31/ Jakým způsobem podporujete rozvoj sociálních kontaktů ve své třídě?

[Zkráceno] „... Nemám pocit, že bych je měl učit nějak vychovávat v tom smyslu jako tohle je správné, tohle špatné, ale tak jako spíš budit zájem a informovat co nejširší oblast, aby z nich odešli... jako poučení volíči, no. “

33/ Uved'te způsoby, jakými testujete znalosti svých žáků:

[Zkráceno] „... Pokud jde o klasifikaci, tak písemnou formou. Testy jsou to. Testy, kde je poměrně jasno, jaká je otázka, na co se ptám. Snažím se dělat přehledné a vyhýbat se třeba cizím slovům v tom smyslu, že by byly třeba nesrozumitelné... “

13.6 Závěr

Jak tedy tento pedagog ve *škole B* sám hodnotí svůj komunikační projev ve výuce a do jaké míry se jeho mentální model správného komunikačního výkladu blíží pravděpodobnosti odpovídající realitě?

Je zřejmé, že jeho subjektivní představy se blíží objektivní skutečnosti. Odpovídá tomu i jeho představa o tom, jak pracuje s jakými jazykovými nástroji. Je si dobře vědom, že spisovný jazyk prokládá hovorovými výrazy. Svůj výklad vědomě, i když v minimální možné míře, upravuje a přizpůsobuje (například promluvou čelem ke studentům nebo volbou otitukovaných filmů) potřebám neslyšících a nedoslýchavých studentů. Tyto své studenty nepokládá za zdravotně postižené. Jen jejich cestu za vzděláním vnímá jako obtížnější, proto si na této cestě zaslouží zvýšenou péči.

13.7 Škola C

13.7.1 Obecná charakteristika školy C

Střední škola C se nachází ve velké budově, kterou tvoří komplex několika školských zařízení s dlouhou tradicí. Vzdělávání v tomto školském zařízení je v souladu s rámcovými vzdělávacími programy a ve výstupu je podle webové prezentace školy srovnatelné se vzděláváním dětí slyšících.

V rámci cílené výuky dětí a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami škola nabízí k výběru ze dvou komunikačních programů: bilingvismu a oralismu.

Bilingvní program vzdělávání je pro děti a mladistvé s těžkou sluchovou vadou (systém českého znakového jazyka a češtiny). Oddělený program systémem orální výuky je vhodný pro žáky a studenty se středně těžkou sluchovou vadou a s kochleárním implantátem.

Metody výuky v této škole C jsou poplatné specifickým potřebám jejich žáků a studentů. Patří k nim například vizualizace učiva a výuka angličtiny pomocí metody MVL (manipulačně vizuální metoda). Při výuce českého a anglického jazyka na střední škole C jsou studenti děleni do tříd podle jazykové preference a podle toho jsou používány rozdílné metody a formy práce. Tlumočník českého znakového jazyka je v případě potřeby přítomen ve výuce, na akcích školy, pedagogických a provozních poradách zaměstnanců školy apod.

K dalším specifickým této *školy C* patří například smíšený pedagogický sbor neslyšících a slyšících pedagogů, podpora identity dítěte s jeho jazykem a kulturou, rovnost češtiny s českým znakovým jazykem ve vzdělávání nebo přítomnost tlumočnického týmu.

Střední *škola C* nabízí vzdělání ve třech stupních středoškolského vzdělávání, a to na střední odborné škole se dvěma maturitními obory, maturitní nástavbové studium dalších dvou oborů a sedm různých učňovských oborů. (*Informace čerpány z webových stránek školy.*)

Předmět dějepis se v této střední *škole C* vyučoval ve školním roce 2013/2014 na obou maturitních oborech střední školy celých 5 let, vždy jednu hodinu týdně. Na SOU se dějepis neučil, na jedné nástavbě se dějepis učil dvě hodiny týdně pouze v prvním ročníku (ročníky jsou tři), druhý obor tříleté nástavby dějepis nemá vůbec.

Dějepis vyučují na této střední *škole C* dva slyšící učitelé ve středním věku. Oba ovládají český znakový jazyk na komunikační úrovni, s neslyšícími studenty se v něm mohou dobře domluvit. Jeden z nich je slyšící pedagog, který učí dějepis jen jeden den v týdnu a to přímou metodou v českém znakovém jazyce. Druhým učitelem dějepisu je slyšící žena. Její výuku jsem sledoval a natáčel opět ve dvou třídách. Obě třídy byly prvním ročníkem. Nejdříve to byl první ročník tříleté nástavby, následoval spojený první ročník obou maturitních oborů střední školy.

13.7.2 První ročník (nástavba)

V prvním ročníku tříletého nástavbového studia s maturitou jsem natáčel jednu vyučovací hodinu dějepisu. Předmět dějepis se v tomto oboru vyučuje v jedné stejné učebně.

Prostorový popis třídy

Učebna se nachází v přízemí a má poněkud netypický tvar velmi úzkého obdélníku. To má za následek subjektivní pocit stísněnosti v úzkém prostoru, kam se vejde jen jedna řada lavic. Tento pocit je navíc umocněn nedostatečnou prosvětleností prostoru. Menší okna vedou do dvora školy, kde je zahrada a dětské hřiště.

Naproti oknům je vchod do třídy z chodby. Učitelskou katedru tvoří menší stolek u okna. Vedle něj je velká bílá rozkládací tabule a dataprojektor. Před katedrou je řada se šesti stolky, které se tak akorát vejdou mezi okna a dveře. Za studentskými stolky je už hned zeď. Za zády studentů je jediná větší nástěnka s rozvrhem.

Třída slouží zřejmě jako univerzální učebna, neboť v ní nejsou žádné didaktické pomůcky jako mapy, nástěnné plakáty apod. Svým malým prostorem a minimálním vybavením se tak liší od učeben, kde jsem natáčel dějepis ve škole A a B.

Složení třídy

První ročník oboru této tříleté návstavy s maturitou navštěvovalo ve sledované výuce celkem 5 studentů – všichni chlapci. Dva z nich byli lehce nedoslýchaví, jeden zcela slyšící – na ně mluvila českým jazykem. Další dva studenti jsou neslyšící, z nich jeden má kochleární implantát, ale nevyužívá ho. Podle zjištění bylo u tohoto studenta zlepšení po voperování implantátu jen částečné, více spoléhá na sluchadla. Oba neslyšící studenti upřednostňují znakový jazyk, který také sami aktivně užívají jako svůj mateřský jazyk. V den mého natáčení nebyl student s KI přítomen ve výuce. Měl jsem tak možnost sledovat komunikaci paní učitelky s jedním neslyšícím a třemi slyšící a lehce nedoslýchavými.

Výukové materiály

Na tříleté návstavě mají dějepis jen v prvním ročníku a to s časovou dotací dvě hodiny týdně. Zde v této třídě používá paní učitelka vlastní výukové materiály, které si sama vytvářela především na základě učebnice Dějepis pro střední odborné školy (PhDr. Petr Čornej a kolektiv autorů), popřípadě z dalších zdrojů, uložených zejména on-line.

Tyto výukové materiály zpracované do jednoduché, ale přehledné prezentace ve wordu promítá při výuce dataprojektorem na tabuli. Často při výuce pracuje s obrazovým a fotografickým materiálem volně dostupným on-line, který promítá během výkladu na tabuli a komentuje. Pokud mají studenti, rozdělení do dvou skupin, samostatnou práci, píšou své odpovědi obvykle na předem připravené písemné otázky na papír.

13.7.3 Pozorování v prvním ročníku (návstava)

Vyučující

Paní učitelce dějepisu v této střední škole C je 48 let. Vystudovala speciální pedagogiku, konkrétně čtyřletý obor Učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči na olomoucké Univerzitě Palackého, kde získala magisterský titul (1989).

Jejím prvním a dosud jediným učitelským místem je právě tato střední škola C, přičemž jen ten první rok učila na základní škole, pak už jen na střední. Délka učitelské praxe

je 22 let. Kromě dějepisu zde vyučuje ještě předměty psychologie a občanská nauka. Jejím mateřským jazykem je český jazyk, znakový jazyk ovládá na průměrné komunikační úrovni.

Zajímavé je, s jakými jazykovými nástroji pracuje ve svých hodinách dějepisu. Má-li k dispozici tlumočníka, pak používá primárně mluvenou češtinu a tlumočník tlumočí neslyšícím do českého znakového jazyka. To je právě případ druhé sledované hodiny (spojené první ročníky střední školy).

Systém tlumočnických služeb v jejích hodinách dějepisu je totiž vázán na liché a sudé týdny. Jeden týden má na dějepis tlumočníka a v dalším z kapacitních důvodů nikoliv. Ve sledovaný den tak měla tlumočníka jen v té další (dopolední) hodině. Ráno při výuce na nástavbovém studiu měla netlumočenou hodinu. To samé platí o druhé sledované třídě, kde to má přesně naopak. Ten den měla ve výuce tlumočníci, ale následující středu už byla hodina netlumočená.

Tato hodina prvního ročníku tříleté nástavby tedy byla netlumočená. Přitom má ve třídě neslyšící, nedoslýchavé i slyšící studenty. V tom případě výuku rozděluje na dva zhruba stejné časové úseky – oba neslyšící učí ve znakové češtině a zbylí tři chlapci (slyšící a lehce nedoslýchaví) mají samostatnou písemnou práci. Potom si to prohodí: neslyšící mají samostudium a „slyšící“ vyučuje orální metodou. A pak je tu ještě třetí komunikační situace, která nastává v jedné z jejích dalších tříd, kde učí dějepis: v té třídě má tři studentky – neslyšící, nedoslýchavou a slyšící. Používá v této modelové situaci směs upravené znakové češtiny a češtiny doprovázené znaky, neboť i neslyšící studentka si podle slov paní učitelky přeje, aby se na ni více mluvilo.

Tato dějepisárka tak maximálně využívá svých jazykových kompetencí a podle situace (především podle (ne)přítomnosti tlumočníka a (ne)přítomnosti neslyšících studentů) střídavě přepíná jazykové nástroje výuky na ose český jazyk – čeština doprovázená znaky – znaková čeština – český znakový jazyk. Pokud náhodou ve zpětné vazbě svým neslyšícím studentům něčemu neporozumí (a není-li ve třídě přítomen tlumočník), pomáhají si v komunikaci formami totální komunikace – prstovou abecedou, mluvením, psaním na tabuli, pantomimou.

Má-li pocit, že její neslyšící studenti nedávají v hodině pozor, přivolá jejich pozornost máváním ruky nebo požádá vedle sedícího studenta, aby je upozornil, že k nim mluví. Nedávají-li pozor „slyšící“ studenti, přivolá je oslovením.

Na úvod této sledované hodiny mluvila paní učitelka k celé třídě současně o organizačních věcech – používala mluvenou češtinu v kombinaci se znaky ČZJ (tzv. simultánní komunikace).

S jazykovou a filozofickou koncepcí *školy C* se zcela ztotožňuje. Souhlasí, aby byli neslyšící studenti vzdělávání bilingválně.

Oblečena je spíše neformálně, ale vkusně, zpravidla jednobarevně.

Na dotaz, jak ona sama vnímá při výuce své studenty se sluchovým postižením a zda nějakým způsobem vnímá jejich jinakost, odpověděla: „*Každý student má svá specifika komunikační, osobnostní, takže samozřejmě rozdíly vnímám.*“

Vyučované téma

Během natáčené hodiny probandka probírala se svými studenty téma ze 14. století – **Lucemburkové v českých zemích**. Stihla probrat život a vládu Jana Lucemburského a úvod do vlády Karla IV.

Průběh hodiny – komunikace vyučujícího

Přestože jsou v jedné třídě vedle sebe neslyšící, nedoslýchaví i slyšící studenti, tlumočnický znakového jazyka v této vyučovací hodině není k dispozici. Výuka je zde proto standardně rozdělena na dva stejné časové úseky – oba neslyšící učí ve znakové češtině a zbylé tři chlapce následně v mluvené češtině.

Po klasickém úvodním pozdravu „*Dobrý den*“ přechází paní učitelka rovnou k věci. Nejprve první dvě minuty věnuje představení účelu přítomnosti diplomanta ve výuce a dalším organizačním věcem. Následuje krátká opakovací písemka, která studentům zabrala necelých pět minut. Opakování bylo na starší souhrnné téma – římské dějiny od vzniku Říma až k zániku Západořímské říše v roce 476 n. l. Celý tento úvodní blok hodiny mluvila paní učitelka k celé třídě současně – používala mluvenou češtinu v kombinaci s jednotlivými znaky ČZJ.

Po odevzdání písemky začala nové téma – Lucemburkové na českém trůně. Se studenty zopakovala vymření Přemyslovců po meči zavražděním krále Václava III. v Olomouci (1306). Z vlády Lucemburků věnovala větší část vládě Jana Lucemburského a úvodu do vlády jeho syna, Karla IV.

Výklad této nové látky však rozdělila nadvakrát. Nejprve učila jednoho neslyšícího studenta (ostatní tři studenti měli samostatnou písemnou práci k tomuto tématu). Na něj znakovala. Její projev bych hodnotil spíše na rozhraní českého znakového jazyka a znakové češtiny. Pak se obě skupiny prohodily – věnovala se slyšícímu a oběma nedoslýchavým studentům. Na tyto tři studenty mluvila českým jazykem. Neslyšící student měl mezitím písemně odpovědět na 15 otázek ze života Jana Lucemburského a Karla IV.

Zajímavá je časová dispozice, kterou oběma stejným výkladům věnovala. Neslyšícího studenta učila 16 minut. „Slyšící“ skupinu učila jen 13 minut, přestože obě látky (Jan Lucemburský a úvod do vlády Karla IV.) odučila na základě stejné prezentace ve wordu. Druhý zajímavý fakt je ten, že u „slyšící“ skupiny – přestože výklad stihla o tři minuty dříve – řekla o trochu více podrobností, i když použila jiná slova, než u skupiny „neslyšící“. Zřejmě to je způsobeno větší jistotou v projevu mluvené češtiny. Při výkladu pro neslyšícího studenta také více psala na tabuli a ukázala fotografii Svatováclavské koruny.

Na závěr této výuky ještě chvíli zodpovídala dotazy neslyšícího studenta, poté se rozloučila se studenty (vlastní výuku zakončila už předtím slovy „*Tak končíme.*“) a zapsala do třídní knihy.

Postavení pedagožky

Paní učitelka větší část hodiny seděla za učitelskou katedrou, odkud ovládala stolní počítač (kvůli prezentaci ve wordu). Počítač byl na straně učitelské katedry, proto odtud mohla i dobře komunikovat s neslyšícím studentem. Během hodiny vstala několikrát, především stála na začátku, na konci a během hodiny, pokud psala slova na tabuli.

Spolupráce s tlumočníkem

V této hodině dějepisu v prvním ročníku návstavného studia tlumočníka ve výuce nemá.

Oslovení studentů

Všem studentům tohoto prvního ročníku návstavy tyká a oslovuje je křestním jménem („*Honzo*“, „*Mirku*“). Pokud oslovuje současně celou třídu, téměř vždy řekne: „*Tak, kluci, ...*“

Gestikulace

Tato paní učitelka během hodiny mluvila, znakovala i obojí současně. Při znakování používala i mimiku jakou nedílnou součást nemanuálních komponentů znaků ČZJ. Její mimika během znakování je však méně výrazná, než mimika rodilých mluvčích ČZJ. Také její artikulace znaků je méně výrazná a používá menší znakovací prostor. Přesto se zdá, že jí neslyšící student (sám uživatel ČZJ) dobře rozuměl, protože na její znakované dotazy během výkladu logicky správně odpovídal. Pokud chce tomuto neslyšícímu studentovi něco sdělit a on se zrovna dívá třeba do sešitu, pak jeho pozornost upoutá máváním.

Při mluvení v češtině ke skupince slyšícího a dvou nedoslýchavých studentů mluvila bez výraznější mimiky, gesta používala přiměřeně mluvenému projevu. Hodně ze svého

místa ukazovala na tabuli, odkazovala na řádek, o kterém právě mluvila.

Řeč paní učitelky

Při výkladu v češtině mluví přiměřeným tempem, které diplomant hodnotí jako poslechově nejpříjemnější v porovnání všech tří probandů. Zatímco učitelka ve *škole A* mluvila pomaleji, než je běžný průměr tempa řeči, pak učitel ve *škole B* zase hodně rychle. Také další prozodické (zvukové) vlastnosti jazyka u ní hodnotím jako úměrné mluvenému projevu pedagoga ve školní komunikaci. Tento soubor prostředků (suprasegmentálních jevů), jakými jsou třeba přízvuk, tón, rytmus řeči nebo melodie hlasu se poslouchaly příjemně. Snad jenom na hlasitosti k nedoslýchavým studentům by mohla přidat.

Při znakování nevyužívá dostatečně všech nástrojů, které má český znakový jazyk k dispozici. Její projev k neslyšícímu studentovi hodnotím na pomezí českého znakového jazyka a znakované češtiny. Pokud některý znak nezná (například „*Slezsko*“), zeptá se na něj neslyšícího studenta, který jí pohotově znak nahodí.

Jazykový styl

Používá spisovnou formu jazyka, kterou však, podobně jako učitel ve *škole B*, hojně přepíná do hovorové formy češtiny. Typicky hovorovou formou koncovek slov zakončených na „-ý“ [→„-ej“] (příklad: „*jakej*“, „*nějakej*“) a „-ný“ [→„-ej“] (příklad: „*Kamennej Juditin most*“).

Především oznamovací věty často uvozuje vycpávkovými slovy – podřadicími spojkami „*Tak ...*“, „*Tedy ...*“, „*Takže ...*“. Na konci vět má často ujišťovací částice „*jó?*“ a „*no*“.

Oslovení celé třídy začíná svou pevně zafixovanou frází „*Tak, kluci, ...*“.

Podobně jako učitel ve *škole B* i ona (i když v menší míře) používá větnou kondenzaci, kdy především delší větné celky zkracuje. Příklad: „*On [Karel IV.] totiž tím, že se stal císařem Svaté říše římské [roku] 1355, tak získal ty korunovační klenoty té Svaté říše římské, které jsou jiné, než české korunovační klenoty.*“

Její projev je vhodně přizpůsobený kognitivní úrovni studentů této třídy (učňové, kteří si dodělávají nastavbu s maturitou). Mluví logicky správně, nepoužívá příliš mnoho termínů, pozorovatelnou logopedickou vadu řeči také nemá.

Odborné termíny

Použila celkem jenom tři. Dva, když v rámci opakování římských dějin měli studenti

vysvětlit, co to byl **triumvirát** a kdo to byli **Hispanci**, třetí se týkal zavraždění Václava III. – **vyhynout po meči**.

Humor ve výuce

Klasicky vtipný výrok, který by vyvolal pobavení třídy, jsem v této hodině nezaznamenal. Určitou dávku humorné pointy však mohla mít učitelčina glosa o povaze Jana Lucemburského: „*Naštěstí měl schopného syna, takže nemusel moc naříkat.*“

Statistika vět za 45 minut výuky

Celkem trvalo toto vyučování dějepisu v prvním ročníku maturitního nástavbového studia 38 minut a 47 vteřin. Během této doby řekla probandka celkem 438 vět. To je zhruba o necelou stovku více, než učitelka ve *škole A*, ale o 250 méně, než učitel ve *škole B*. Stejně jako ve všech předchozích pozorování bylo statisticky nejvíce jednoduchých vět – těch jsem napočítal 302 (Příklad: „*Kdo z Přemyslovců zůstal naživu po smrti Václava III.?*“). Jednoduchých souvětí o dvou větách vyřkla během této vyučovací hodiny celkem 115. (Příklady: „*Takže kluci, prosím vás, rozdělíme se na dvě party.*“ Nebo: „*Roku 1347 byl [Karel IV.] v Praze korunován Svatováclavskou korunou, která byla zhotovena podle jeho přání.*“ Či: „*Nevíme přesně, kdo to udělal.*“ [o zavraždění krále Václava III. v Olomouci, 1306]). Třívětných souvětí řekla paní učitelka celkem 17. (Příklady: „*Po smrti Jindřicha Korutanského se uvolnil český trůn a šlechta hledala někoho, kdo se ho ujme.*“ Nebo: „*Ale všechno to je procvičený, tak já si myslím, že byste to měli zvládnout.*“ Dlouhých souvětí o čtyřech větách řekla čtyři. (Příklad: „*Nejdřív budete mít samostatnou práci, pak to zase vyměníme – Honza bude mít samostatnou práci a spolu to probereme, jó?*“ Nebo: „*Říká se o něm [o Janu Lucemburském], že si tady nikdy nezvykl, protože neznal česky, a proto mu říkali Král cizinec.*“).

Z celkového počtu 438 vět bylo jednoduchých vět 68,9%, souvětí o dvou větách 26,3%, o třech větách 3,9% a o čtyřech větách 0,9%. Rozkazovací věta nezazněla žádná – dokonce i při napomínání, aby se kluci nechovali při samostatné práci příliš hlučně, užila prosbu. Tázacích vět použila zhruba čtyřicet během kontroly výsledků samostatné práce. Většinu výpovědí opět tvořily oznamovací věty.

13.7.4 Shrnutí pozorování v prvním ročníku

Dějepisárka ve *škole C* má v tomto prvním ročníku jen samé chlapce, což se někdy jeví

možná familiárním oslovením „*Tak, kluci...*“, které říká velmi často. Dva z nich jsou neslyšící uživatelé českého znakového jazyka, další dva lehce nedoslýchaví (neznakují) a jeden zcela slyšící.

Učitelka dala na začátku hodiny krátké písemné opakování na starší látku (studenti o písemce předem věděli). Poté rozdělila třídu na dvě oddělení („neslyšící“ a „slyšící“), kterým předávala nové učivo podle jejich komunikačních kódů. Neslyšící (v této hodině byl přítomen jen jeden ze dvou) učí ve znakovém projevu, slyšícího a oba nedoslýchavé orální metodou. Komentovanou látku vždy promítá na tabuli, i když trochu netradičně ve wordovské prezentaci.

Tempo řeči je přiměřené a příjemné na poslech. Často používá jako vycpávková slova podřadící spojky „*Tak ...*“, „*Tedy ...*“, „*Takže ...*“. Její znakování pro neslyšícího studenta hodnotím na pomezí českého znakového jazyka a znakované češtiny. Pokud mluví současně k celé třídě (na úvod a na závěr hodiny), pak užívá mluvenou češtinu, kterou provází izolovanými znaky. Těch je však méně, než pronesených českých slov.

V porovnání s učiteli ve *školách A* a *B* i v kontrastu s její další hodinou, kterou jsem sledoval, řekla nejméně odborných slov nebo termínů. Mluvila spíše jednodušeji, což ale mohlo souviset i s její kompetencí v ČZJ a tím, že pro „slyšící“ oddíl třídy potom už nechtěla mluvit více odborněji než pro „neslyšící“ část třídy.

Je vidět, že ji práce ve škole baví a zřejmě opravdu ráda učí. Její výuka je vedena v přátelské atmosféře, studentům tyká a oslovuje je křestními jmény.

13.7.5 Spojený první ročník (pětileté studium)

Prostorový popis třídy

Učebna pro výuku dějepisu pro tyto dva spojené první ročníky střední školy je ve srovnání s ranní učebnou jiná, mnohem prostornější a vzdušnější. Také o dost lépe osvětlená dvěma velkými okny, která vedou do zahrady této střední *školy C*. Protože je tato učebna v patře, proniká do ní více světla, než do přízemní malé učebny.

V čele třídy je velká rozkládací bílá tabule, nad ní dataprojektor a vlevo před ní stojí menší dřevěný učitelský stůl. Centrum učebny vyplňuje volný prostor, za ním je do půlkruhu srovnáno osm lavic pro studenty.

Za lavicemi je na stěně velká nástěnka s vyvěšenými papíry, různými letáčky a fotografiemi. Pravou stěnu, kde jsou i dveře a umyvadlo, zdobí další dvě větší korkové

nástěnky. Na nich jsou opět různé výukové materiály, ale spíše jazykové než dějepisné.

Celá velká prosvětlená učebna působí upraveně, příjemnou atmosféru zřejmě navozuje také velký hnědý koberec na podlaze.

Složení třídy

Skladba těchto dvou spojených tříd je pestrá. Studentů je zde celkem šest, z toho pět dívek a jeden chlapec. Spolužáci jsou na sebe zvyklí, i když se jedná o dva různé obory. V teoretických předmětech jsou totiž vyučováni společně.

Ve výuce byla přítomna tlumočnice, která tlumočí pro tři neslyšící studenty, tedy pro polovinu třídy. Ve znakovém jazyce jsou vzděláváni dvě neslyšící dívky a jeden neslyšící student. Tento student je navíc z Bulharska, ale odmalička vychováván v náhradní české rodině, v komunikaci proto upřednostňuje český znakový jazyk. Druhým cizincem ve třídě je jedna ze dvou zmíněných neslyšících dívek. Ta pochází ze Slovenska a je uživatelkou kochleárního implantátu. Má ho sice voperovaný, ale podle svých slov implantát nevyužívá a komunikovat chce také v českém znakovém jazyce. Třetí neslyšící – studentka – nebyla ten den přítomna ve výuce, stejně jako neslyšící student z Bulharska. Proto se výuka tlumočila pro jednu studentku.

Ostatní tři spolužačky jsou vzdělávány orálně. Z nich je jedna zcela slyšící a dvě lehce nedoslýchavé. Jedna z těchto dvou lehce nedoslýchavých má podle slov paní učitelky kombinaci sluchové vady a snížené schopnosti porozumění řeči⁴². Neovládá znakový jazyk, ale perfektně rozumí psanému textu, takže studuje hlavně samostatně z písemných materiálů.

Výukové materiály

V hodinách dějepisu na střední škole používá pedagožka ve všech ročnících učebnici Dějepis pro střední odborné školy (PhDr. Petr Čornej a kolektiv autorů) a vlastní pracovní listy. Další materiály si stejně jako pro studenty nástavby vytváří především na základě této učebnice, ale i jiných zdrojů dostupných především on-line. Často studentům ukazuje obrázky a fotografie dostupné na googlu, které se vztahují k probíranému tématu.

13.7.6 Pozorování ve spojeném prvním ročníku (pětileté studium)

Vyučující

⁴² Zřejmě se jedná o percepční afázii.

Stejná vyučující jako v prvním ročníku tříleté nástavby.

Vyučované téma

Dne 2. dubna probírali poslední dvě doby pravěké společnosti – **opakovaly dobu bronzovou a začaly dobu železnou**, tj. období přibližně od 3000–600 před n. l.

Průběh hodiny – komunikace vyučujícího

Vyučující hned po příchodu do třídy zdraví přítomné čtyři studentky klasickým pozdravem „*Dobrý den*“. Na rozdíl od pedagogů ve škole A a B neřídí, aby ji studenti zdravili ve stoje. A na rozdíl od ranní hodiny má vedle sebe tlumočnici českého znakového jazyka. Ta tento den tlumočí pro jednu neslyšící studentku ze Slovenska, která má kochleární implantát, který však nevyužívá.

První tři minuty jsou věnovány organizaci výuky – krátké představení diplomanta a zdůvodnění jeho přítomnosti v hodině a okomentování opravené písemky z minulé hodiny, která se moc nepovedla. Písemka byla na eneolit – závěrečnou fázi doby kamenné (= doba měděná).

Dalších dvacet minut (od čtvrté do 21. minuty) je věnováno podrobnému opakování z minulé hodiny – doby bronzové. Společně se studentkami učitelka projela znovu celou prezentaci ve wordu – starší, střední i mladší dobu bronzovou. Zopakovaly termíny, přidala nové. Od 22. – 33. minuty vypracovávaly studentky písemné odpovědi na pět souhrnných otázek z celé doby bronzové. Během těchto deseti minut učitelka i tlumočnice seděly a věnovaly se přípravě na další část hodiny. Učitelka zapsala do třídní knihy. Jinak po celou dobu vyučování obě stály.

Posledních deset minut výuky bylo věnováno novému tématu – době železné, která je dovršením velkého úseku lidských dějin – pravěku. V poslední části hodiny rozdala vyučující studentkám okopírovaný článek z novin na téma doba železná. Studentky si měly článek přečíst, porozumět mu a za domácí úkol odpovědět písemně na šest otázek, které se vztahovaly k novinovému článku.

Ještě před ukončením hodiny učitelka oznámila, že se příští hodinu domluví na velké písemce z celého pravěku. Rozloučení a odchod ze třídy s tlumočnicí.

Během výkladu pedagožka hodně psala na tabuli, mnohem více, než v ranní hodině. Záhy jsem pochopil důvod. Jedna ze studentek, která je lehce nedoslýchavá, měla velké problémy s porozuměním řeči. Slova sice slyšela, rozuměla jim, ale nedávalo jí to smysl. Neznám její anamnézu, ale podle pozdějšího popisu od paní učitelky se možná jedná o percepční afázii. Studentka neovládá ani znakový jazyk, takže nerozumí ani učitelce, ani

tlumočníci. Velice dobře však rozumí psanému textu, proto jí učitelka hodně věcí píše na tabuli. Nepíše tam však celý svůj výklad, ale spíše jen kratší hesla. A také jí musí napsat na tabuli každou otázku, na jakou se jí chce zeptat. Dále této studentce pomáhá s porozuměním její spolužačka, která sedí vedle ní. Ta jí opakuje to, co bylo řečeno a není na tabuli.

Postavení pedagožky

Paní učitelka, stejně tak jako její tlumočnice, po celou dobu výkladu stála nebo přecházela před tabulí (seděla, jen když studentky psaly samostatnou práci). Hodně psala na tabuli, o dost více než ráno (z didaktických a možná i z prostorových důvodů).

Spolupráce s tlumočníkem

S tlumočníci se tento pedagog dobře zná, spolupráce byla plynulá, přirozená. Materiály pro tlumočnickou přípravu jí posílá s několikadenním předstihem.

Oslovení studentů

I v tomto ročníku všem studentům tyká a oslovuje je křestním jménem („Doro“, „Hanko“).

Gestikulace

Vzhledem k přítomnosti tlumočnice na této hodině učitelka při výuce pouze mluvila. V porovnání s ranní výukou však působila více živějším dojmem, uvolněněji a méně nervózně. Podle diplomanta to souvisí se dvěma psychologickými jevy – diplomanta v hodině již poznala a věděla, co od něj může očekávat. A především nemusela myslet na jazykovou formu svého projevu pro neslyšící studenty. Mohla se v klidu soustředit na výklad vedený přirozeně v mluvené češtině a tlumočnický proces v klidu přenechat své kolegyni tlumočnici. Celá hodina se nezávislému pozorovateli musela jevit mnohem přirozenější, než ta ranní, kdy musela paní učitelka přepínat plynule mezi znakováním a mluvením.

Během hodiny také mnohem více zapisovala na tabuli než ráno. Zde možná sehrál svou roli fakt, že bylo jednoduše před tabulí mnohem více místa a nemusela se tam tísnit jako v ranní malé učebně. Zejména však z didaktických důvodů – kvůli snazšímu porozumění pro jednu studentku /*podrobněji viz výše*/.

Řeč paní učitelky

Podobná, jako o dvě hodiny dříve. Jen se dvěma rozdíly. Neznakovala (k tomu měla vedle sebe stojící tlumočnici), jen mluvila. A mluvila o trochu rychlejším tempem než ráno. Ale

opět se její řeč příjemně poslouchala. Také další prozodické vlastnosti jazyka u ní hodnotím jako úměrné mluvenému projevu pedagoga ve školní komunikaci.

K její formě pedagogické komunikace v této hodině bych měl jen dvě připomínky. Občas současně při psaní na tabuli také mluvila (zřejmě aby stihla probrat látku, protože psala opravdu hodně). A druhá připomínka je stejná jako ráno – vzhledem k přítomným nedoslýchavým studentkám mohla podle názoru diplomanta mluvit o trochu více nahlas.

Jazykový styl

Stejný, jako o dvě hodiny dříve. Používá spisovnou formu jazyka, kterou však velmi často přepíná do hovorové formy češtiny (Příklad: „*Smůla [o jantaru a jeho fosilizaci z pryskyřice třetihorních jehličnanů] se bere ze stromů, raněnejch, tak ta míza je v podstatě nebo ... hmm ... taková tekutina, kterou se ten strom i brání třeba proti náky ... hm ... i třeba vnějším zásahum, že se třeba uzavře i náky poranění na tom stromě a podobně.*“).

I zde oznamovací věty často uvozovala podřadicími spojkami „*Tak ...*“, „*Tedy ...*“, „*Takže ...*“ a konce vět nejednou zdobily ujišťovací částice „*jó?*“ a „*nó*“. Dalším jejím hojně užívaným vycpávkovým slovem je příslovce „*vlastně*“.

Někdy použila familiární tón nebo zdvořilost („*Nejdřív si, holky, dáme malý opáčko.*“), které však působily přirozeně a nenuceně. Ranní oslovení celé třídy („*Tak, kluci, ...*“) tentokrát nahradila polárním antonymem „*Tak, holky, ...*“. (Je předpoklad, že je-li ve třídě (2. 4. nepřítomný) neslyšící student z Bulharska, toto oslovení nepoužívá.)

Občas použila kondenzaci větné struktury (Příklad: „*Tim, že byl nový druh kovu [o bronzu], s kterým se dalo podnikat daleko víc než dosud, tak k čemu docházelo, k rozvoji jaké činnosti nebo jakých činností?*“).

V porovnání s ranní hodinou řekla i více termínů (čtrnáct oproti třem). Možná to je opět z didaktických důvodů (pětiletý maturitní obor x tříletá nástavba). Mluví logicky správně, pozorovatelnou logopedickou vadu řeči nemá.

Odborné termíny

Během 43:40 minut strávených ve třídě řekla učitelka celkem čtrnáct nových termínů, které přítomným studentkám hned vysvětlila: **neolit**, **eneolit**, (hliněný) **koflík**, **únětická kultura**, **mohylová kultura**, **kultura lidu popelnicových polí**, **řivnáčská kultura**, **lužická kultura**, **žárové pohřbívání**, **zemnice**, **mohyla**, **jantar**, **pryskyřice** a **záušnice**.

Humor ve výuce

Studentky se zasmály jednou, zato upřímně nahlas. Na tabuli učitelka na otázku „Jak vypadalo pohřebiště mužů a žen ve střední době bronzové?“ napsala: „... *do ženskýho hrobu se dávaly špeky*“ (namísto šperky). Když ji na to studentky se smíchem upozornily, vtipně to sama okomentovala slovy: „*No, špeky by nám nevydržely pro archeology.*“

Statistika vět za 45 minut výuky

Za 43:40 minut strávených ve třídě řekla paní učitelka v této hodině celkem 614 vět, tj. skoro o 180 více, než ráno (měla na to také o 5 minut více času). Z nich bylo absolutně nejvíce krátkých jednoduchých vět: 493 (= 80,3% z celkového počtu 614 vět). Příklad: „*Co jsme brali minule?*“ Souvětí o dvou větách řekla mnohem méně: 103 (= 16,8%). Příklady: „*Příště se domluvíme, kdy byste si napsali test.*“ Nebo: „*Tak a k tomu tématu [doby železné] sem našla už před nějakým rokem článek v novinách, který se týká právě doby železné.*“ Souvětí o třech větách zaznělo dokonce jen 12 (= 2%). Příklady: „*Tak já vám to pak budu muset trochu jinak ohodnotit [písemku], a kdyby v tom někdo chyboval, tak já vám to odpustím, jó?*“ Nebo: „*Ta kultura té doby se označuje taky velice často jako lužická, protože v té oblasti Lužice, to je vlastně na sever od nás, se tyhle nálezy prostě našly.*“ Čtyřvětých souvětí byla řečena čtyři (= 0,6%). Příklady: „*Potom k tomu dostanete takový procvičovací otázky a pak bysme už začaly vlastně nový téma s tím, že byste si přečetly takový článek z novin a zpracovaly ho.*“ Nebo: „*A říkali sme si, že ženy měly stejnou tendenci se zdobit jako dnes, že co je svět světem, bylo to furt stejný.*“ Souvětí o pěti větách jsem v této hodině nezaznamenal žádné, zato dvě dlouhá souvětí ano. Jedno z nich bylo souvětí se šesti větami: „*Až sem se to asi týká neolitu [diskuse se studentkou nad opraveným testem] a já jsem asi měla nákej test z dřívějšíka, kde byly ty témata spojený, a já jsem to přehlídla a v podstatě tam ty dvě otázky zůstaly, který jsou k tomu novému tématu.*“ Druhé dlouhé souvětí mělo dokonce sedm vět: „*Ale [jméno], nevadí, já vim, že ty chceš, že si vždycky zvyklá si to opravit, že se připravíš, takže až by to [písemku] pak psaly holky, tak si to napíšeš s nima.*“

Prakticky vše byly jen oznamovací a v mnohem menší míře i tázací věty. Rozkazovacího způsobu neužila vůbec.

13.7.7 Shrnutí pozorování v prvním ročníku (pětileté studium)

Učitelka má v tomto prvním ročníku dvou spojených oborů celkem šest studentů. Ve sledované hodině byli přítomni čtyři z nich, všechno studentky. Jedna z nich neslyšící, jedna slyšící a dvě lehce nedoslýchavé.

První půlhodina této výuky byla věnována souhrnnému opakování doby bronzové, protože v některou z příštích hodin měli psát velkou písemku na téma pravěk. Na novou látku – úvod do doby železné – tak zbylo jen závěrečných deset minut.

V této hodině měla dnes tlumočnici, která je ve výuce však jen každých čtrnáct dní (tlumočenou a netlumočenou výuku má v této *škole C* jen střídavě v liché a sudé týdny). Dnes proto mohla mluvit svým mateřským českým jazykem a nestarat se o převod z jednoho jazyka do druhého. To byl jeden rozdíl oproti její ranní výuce.

Druhý rozdíl byl v lehce rychlejším tempu řeči. Zřejmě proto, že ji nezatěžoval mentální proces vyjadřování se ve znakovém jazyce.

Třetí rozdíl jsem shledal ve vyšším počtu užitých termínů.

Probíranou látku vždy promítá dataprojektorem na tabuli. Používá při tom poměrně podrobnou, ale přehlednou prezentaci psanou ve wordu.

Tempo řeči bylo i zde přiměřeně rychlé a pro slyšící příjemné na poslech. Nemohu posoudit, do jaké míry jí všechny přítomné nedoslýchavé studentky dobře rozuměly, ale domnívám se, že by k nim mohla mluvit o trochu více nahlas.

Používá spisovnou formu jazyka, kterou však velmi často přepíná do hovorové formy češtiny, občas sklouzne až k nenucenému tónu řeči. Studentům tyká a oslovuje je křestními jmény.

13.8 Shrnutí pozorování ve škole C

Dějepis se ve školním roce 2013/2014 učil ve střední *škole C* na obou maturitních oborech střední školy celých 5 let, vždy jednu hodinu týdně. Na SOU se dějepis neučil, na jedné tříleté nástavbě se dějepis učil dvě hodiny týdně pouze v prvním ročníku, druhý obor nástavby dějepis nemá vůbec. Tato střední škola *C* má k dispozici dva dějepisáře, sledoval jsem dvě hodiny výuky jednoho z nich. Jedná se o 48letou zkušenou paní učitelku s více než dvacetiletou praxí. Magisterský titul získala v roce 1989 za studium Speciální pedagogiky na Univerzitě Palackého. Vedle dějepisu zde vyučuje ještě psychologii a občanskou nauku. Jejím mateřským jazykem je český jazyk, znakový jazyk ovládá na průměrné komunikační úrovni.

Své znalosti sekvenčního bilingvismu⁴³ s dominancí jednoho z jazyků (zde češtiny) využívá i ve výuce. Z kapacitních a zřejmě i finančních důvodů školy má totiž k dispozici tlumočníka ČZJ vždy jen střídavě každý druhý týden (systém lichý – sudý týden).

Je-li ve výuce sama, bez tlumočníka, a současně je-li v učebně přítomen alespoň jeden student preferující komunikaci v českém znakovém jazyce, pak svou výuku musí rozdělit na dva přibližně stejně dlouhé úseky. Pro „znakující“ skupinu (= neslyšící, těžce nedoslýchaví) svůj výklad znakuje (užívá spíše směs českého znakového jazyka a znakované češtiny). „Neznakující“ (= lehce nedoslýchaví, slyšící) skupinu vyučuje orální metodou. Druhá skupina třídy má mezitím vždy samostatnou, zpravidla písemnou, práci. Potom si to prohodí.

S tímto systémem výuky v sudých týdnech pracuje docela efektivně a studenti jsou na to již zvyklí. Pro pedagoga se však jedná o velmi náročnou didaktickou činnost, která vyžaduje vedle vlastních faktografických znalostí učiva i potřebné jazykové kompetence a organizační schopnosti efektivně strávit 45 minut ve třídě. Obě dvě nezbytné složky tohoto systému tato učitelka očividně má a umí s tím pracovat. Jako negativní rys tohoto systému však shledávám to, že se studenti naučí méně, než kdyby je pedagog učil souvisle 45 minut. Ve druhé části hodiny má totiž každá z obou skupin svou samostatnou (písemnou) práci, kterou učitelka vždy důsledně kontroluje, ale jedná se spíše o opakování, resp. přípravu, probraného učiva. Toto byl případ mé první natáčené hodiny.

Naopak, má-li k dispozici tlumočníka, pak používá jen mluvenou češtinu a tlumočník tlumočí neslyšícím do českého znakového jazyka. Tuto situaci jsem monitoroval ve své druhé sledované hodině.

Oblečena je spíše neformálně, ale vkusně, zpravidla jednobarevně.

Má dobrý přehled o tom, kdo z jejích studentů znakuje a kdo mluví. Podle svých slov souhlasí a podporuje jazykovou a filozofickou koncepci této střední školy C, kterými jsou podle jazykových potřeb studentů bilingvální i orální vzdělávací systém.

Své studenty se sluchovým postižením bere jako „normální lidi“ a doplňuje: „Každý student má svá specifika komunikační, osobnostní, takže samozřejmě rozdíly mezi nimi vnímám.“

Její pedagogická komunikace je vedena ve spisovné češtině, kterou však často přepíná do hovorové formy spisovné češtiny. Tempo řeči má přiměřené a pro slyšící příjemné na poslech. Snad jen pro nedoslýchavé studenty by podle názoru diplomanta mohla mluvit o trochu více nahlas. Mluví o něco rychleji, než paní učitelka ve škole A, ale zdaleka ne tak

⁴³**Sekvenční bilingvismus** je opožděná dvojjazyčnost. Tedy taková situace, kdy se člověk učí druhý jazyk až (zpravidla mnohem) později, kdy už bezpečně ovládá první jazyk.

rychle, jako učitel ve *škole B*. I ona se nevyhnula častému a zbytečnému užívání slovní vaty. Na začátku vět to jsou podřadivé spojky „*Tak ...*“, „*Tedy ...*“, „*Takže ...*“ a příslovce „*vlastně*“. Na konci vět ujišťovací částice „*jó?*“ a „*nó*“. Logopedickou vadu výslovnosti nemá.

Studenty ve třídě oslovuje křestním jménem a vždy jim tyká. To byl rozdíl oproti oslovování studentů učiteli ve *školách A* a *B*. Celou třídu pak často oslovuje nenucenou familiární frází „*Tak, kluci...*“ nebo „*Tak, holky...*“.

Při vlastním výkladu používá vždy (docela podrobné) prezentace ve wordu, které vhodně okomentuje a doplňuje větším množstvím obrázků a fotografií stažených z internetu. Odbornými slovy spíše šetří, ke studentům mluví malinko „jednodušeji“, než její kolegové ve *školách A* a *B*. Mám-li použít nějaký vhodnější přírůbek, pak asi zhruba jako by byli žáky deváté třídy.

Humor ve výuce podle svých slov používá, ale jak sama řekla, byla z mé přítomnosti, především na první monitorované hodině, trochu nervózní.

Výklad učiva je nejčastěji logicky veden v oznamovacích větách, jen při opakování užívá tázací věty. Rozkazovací věty nepoužila za dvě vyučovací hodiny ani jednu.

Podle reakcí studentů je tato vyučující oblíbená pro svou srdečnost, spravedlivost a navození pohodové atmosféry při vyučování.

13.8.1 Konfrontace představ vyučujícího se sledovanou hodinou

Této paní učitelce dějepisu ve střední *škole C* jsem položil (stejně jako předtím oběma zkoumaným učitelům) celkem 34 otázek, které se vztahovaly k jejímu mentálnímu modelu toho, jak ona sama podle sebe komunikuje se svými studenty dějepisu.

Vybrané odpovědi učitelky dějepisu ve škole C:

11/ Jakým způsobem komunikujete se svými studenty v hodině?

„*Je to znakový jazyk, mluvená čeština, někdy to je asi i znakovaná čeština nebo... nebo někdy to je i čeština doprovázená znaky taky.*“

12/ Jakým způsobem tito studenti komunikují s Vámi při vyučování?

„...[kráceno] *Slyšící studenti mluvenou češtinou a neslyšící ve znakovém jazyce, když*

je tam tlumočník, samozřejmě, protože se spolehnou na tlumočníka, já taky, je to příjemný. Když tam není, tak někdy se snažej ve znakovce, když nepochopím, tak se snažej mluvit a někdy prostě to je tak vopravdu jak se říká rukama nohama teda. Někdy píšeme třeba, ale oni většinou se snaží znakovým jazykem, popřípadě prstovou abecedou a ... a nebo i mluvit, no. Takže odezíram to, co chtěj říct.“

14/ Mluvíte ve výuce ve spisovné, hovorové nebo obecné formě jazyka?

„Tak ... já si myslím, že tam je obojí. Jednak to je snaha o spisovnou češtinu a potom někdy i sama ráda použiju buď nějaký hovorovej výraz nebo slengovej, protože taky to je moje přirozená mluva. Takže asi obojí...“

15/ Držíte se jedné uvedené formy po celou vyučovací hodinu?

„Snažím se držet spisovné češtiny po celou dobu vyučovací hodiny s tím, že někdy vědomě použiju i jiné ... jiný výraz když je to v kontextu nebo chci na něco upozornit nebo je to komunikace, která se přímo netýká hned tématu ..., ale občas se tam objeví hovorová čeština. Někdy nedopatření a někdy o tom vim a použiju záměrně.“

18a¹/ Svůj projev v českém znakovém jazyce nijak neupravuji.

„To si myslím, že ne [neupravuju]... V rámci mejch sil tak [znakuji] stejně.“

18b/ Ke studentům mluvím znakovanou češtinou.

„Hm, někdy taky, ale to je strašně výjimečný... Spíš výjimečně.“

18c/ Ke studentům používám metodu totální komunikace.

„V podstatě se dá říct. Pokud je totální komunikací myšleno použití všech možných prostředků, jak navázat s tím studentem kontakt a předat mu co potřebuju, tak ano.“

18e¹/ Na studenty mluvím zcela přirozeným tempem a hlasitostí řeči.

„Když mám před sebou neslyšícího studenta a vedle sebe tlumočníka ... [kráceno], to bych řekla, že jo... [kráceno] Když už tam je nějaký hendikep [= nedoslýchaví], tak to ne. To už přizpůsobuju trochu, samozřejmě. Mluvim pomalejc, víc nahlas...“

18e²/ Při výuce používám zcela běžné syntaktické konstrukce českého jazyka.

„... [kráceno] Přizpůsobuju to, i tu češtinu potom mluvenou samozřejmě těm studentům.“

18e³/ Na studenty mluvím spíše pomaleji.

„... [kráceno] S tlumočníkem mluvím přirozeněji, někdy až příliš rychle... [kráceno] A

bez tlumočníka pomaleji, v každém případě. “

18e⁴/ Na studenty mluvím spíše rychleji.

„Když sem bez tlumočníka, tak spíš se snažím to uzpůsobit, no. Určitě, to jo. Abych měla jistotu, že pochopili to sdělení.

18e⁵/ Na studenty mluvím více nahlas.

„To bych řekla, že určitě. “

18e⁷/ Na studenty více artikuluji.

„S tlumočníkem rozhodně né. A bez tlumočníka ... tak asi ano. “

18e⁸) Snažím se, aby moje výslovnost byla přijatelná pro využití sluchu.

„No to jó, to rozhodně. “

18e⁹) Snažím se, aby moje výslovnost byla přijatelná pro odezírání.

„Taky bych řekla. Rozhodně... Nó, to jó. Nebo já mám ten pocit. “

18g) Se studenty používám zcela jiný komunikační kód a to tento:

„... [kráceno] V případě nepochopení píšu na tabuli, toho jste byl dnes svědkem... “

19h) v hodinách vybrané komunikační kódy střídám podle konkrétních přítomných studentů.

„No, to určitě... [kráceno] “

21/ Uveďte, jaké konkrétní výukové materiály při své výuce běžně používáte.

„... [kráceno] Někdy i filmy nebo reportáže. Většinou se snažím, aby byly teda s titulky. A pokud je netitulovaná, tak jen pokud je tam tlumočník... “

22/ Vizualizujete nějakým způsobem svou výuku?

„No určitě. Pro neslyšící stoprocentně. Takže ... připravené pracovní listy nebo tištěné texty doplněné obrázky, ... ee ... různé otázky k textům, popřípadě třeba využívám nějakou krátkou reportáž, krátký film. “

23/ Vybíráte své jazykové prostředky podle přítomných studentů?

„... [kráceno] Ano... Jinak materiály mají shodný. Jenom u skupiny neslyšících používám otitulovanou reportáž... “

24/ Myslíte si, že používáte běžné kvantum termínů a odborných slov, jako byste mluvila ve třídě slyšících středoškoláků?

„Tak to si myslím, že se snažím. Ano. ... [kráceno] ... Když pak mluvím s těmi slyšícími studenty a nemám tam tlumočníka, tak mohu snad použít jako květnatější mluvu... Myslím si, že těch odbornějších je stejně. Když tam je tlumočník, tak to stoprocentně stejně... [kráceno] “

27-29/ Myslíte si, že používáte zhruba stejně dlouhé nebo spíše delší nebo spíše kratší věty, jaké byste volila ve řídě slyšících středoškoláků?

„Když je tam tlumočník, tak je to shodný. To ... tam rozdíl není... Když tam tlumočník není a mluvím [k nedoslýchavým], tak o trošku určitě kratší, možná. A maličko to přizpůsobím... [kráceno]“

30/ Pokud nějakým způsobem přizpůsobujete svůj projev svým studentům ve třídě, popište jak:

„Snažím se vždycky teda reagovat na každou otázku, to určitě, ... to jó. Snažím se ujistit, jestli teda rozuměli, co maj dělat. Taky se někdy stane, že běží činnost a pak zjistím, že ten zrovna neví a je jinde. Ale snažím se vždycky jako to teda zastavit a uvést na pravou míru. Snažím se samozřejmě, aby na mě viděli... Protože když vim, že tam mám neslyšícího studenta, tak se snažím nemluvit do tabule. Nebo jim to znova zopakovat, aby teda ta informace k nim doputovala... Ale taky se mi stane, že někdy zapomenou, uvědomím si to pozdě... [kráceno].“

31/ Jakým způsobem podporujete rozvoj sociálních kontaktů ve své třídě?

„... [kráceno] Rozhodně komunikuju s nima jako s jednotlivci, ale zároveň se snažím jako ... hmm ... vtáhnout do toho problému celou třídu. A hlavně když teda jeden mluví, tlumočník tlumočí, aby ty ostatní sledovali právě co říká kolega, aby na to mohli nějak reagovat... Nebo tu zkušenost, o které mluví, aby teda doputovala i k těm ostatním. Takže když tam třeba není ten tlumočník, tak se snažím nějak jednoduše to přetlumočit těm ... hmm ... sousedům, aby vlastně byli v obraze.“

32/ Používáte někdy ve své hodině i humor?

„No tak to rozhodně! To rozhodně. Je to koření života. Já si myslím, že ho používám. Snažím se používat dost... [kráceno] Myslím si, že v běžných hodinách více, než to bylo dneska znát, protože jsem měla trému. [smích]“

33/ Uveďte způsoby, jakými testujete znalosti svých studentů.

„Tak většinou teda písemnými testy, to je pravda, ale potom ... hmm ... i tím opakováním, že kladu otázky k tomu textu, že vim, jestli se ti žáci ... hmm ... orientují, jestli si vzpomínají nějaký informace z těch minulých hodin, ale většinou teda testem... [kráceno] Ne, u tabule nezkouším teda. To ne.“

Jak tedy tato učitelka dějepisu ve škole C sama hodnotí svůj komunikační projev ve výuce a do jaké míry se její mentální model správného komunikačního výkladu blíží pravděpodobnosti odpovídající realitě?

Je zřejmé, že její subjektivní představy se blíží objektivní skutečnosti. Odpovídá tomu

i její představa o tom, jak pracuje s konkrétními jazykovými nástroji. Je si docela dobře vědoma, že spisovný jazyk prokládá hovorovými výrazy. Svůj výklad vědomě, i když v minimální možné míře, upravuje a přizpůsobuje potřebám neslyšících, nedoslýchavých i slyšících studentů.

Zřejmě jediná věc, v níž se její představa rozchází s pozorováním diplomanta, je ta, do jaké míry využívá svůj hlasový fond v pedagogické komunikaci s nedoslýchavými studenty, kteří preferují mluvenou češtinu. Paní učitelka se domnívá, že na nedoslýchavé studenty mluví přiměřeně hlasitě. Odpověděla: „*Mluvim [na nedoslýchavé] pomalejc, víc nahlas.*“ Diplomant se domnívá, že první výrok je pravdivý, druhý však spíše ne.

13.9 Shrnutí výsledků

Vzhledem ke zvolenému modelu výzkumu a jeho cílům je pochopitelné, že jsem zcela ignoroval pedagogickou, tedy didaktickou stránku jednotlivých videonahrávek. Zaměřil jsem se zcela jen na formu komunikace pedagoga. K tomu jsem využil kromě osobních návštěv na hodinách a následného rozhovoru s učitelem o jeho jazykové motivovanosti také videomateriál z celkem šesti vyučovacích hodin na třech středních školách pro sluchově postižené.

Od každého probanda jsem měl tedy k dispozici k rozboru dvě vyučovací hodiny dějepisu a jeho odpovědi na 34 otázek.

U každého ze tří učitelů dějepisu jsem pečlivě sledoval a natáčel nejprve její/jeho práci v hodině. Sledoval jsem celkem čtyři základní prvky pedagogického projevu – jazykovou, lingvodidaktickou, emoční a sociální stránku komunikace.

V jazykové složce učitelského projevu mě zajímalo, jak ke svým studentům mluví, s jakými jazykovými nástroji – audioorálními i vizuálněmotorickými – pracuje, do jaké míry je učitelův projev srozumitelný z pohledu slyšícího, nedoslýchavého a neslyšícího.

U lingvodidaktické povahy pedagogické komunikace mě zajímalo, jak pracuje s audiovizuálními pomůckami a do jaké míry jsou její/jeho případné prezentace vstřícné ke studentům té dané třídy. A ovšem zda té prezentaci rozumějí.

Pozorování emočních rysů pedagogické komunikace zahrnovalo především zájem pedagoga o to, jakým způsobem vyučuje, kolik energie vkládá do svého projevu, jak velká a mocná je jeho sebereflexe, jak velký nebo malý zájem věnují studenti jeho výkladu, jak

případně pracuje s ironií nebo humorem či do jaké míry užívá „politicky“ korektní termíny, kterými může formovat budoucí smýšlení svých studentů.

Pomyslné body za sociální rys své pedagogické interakce jsem uděloval za to, jak si učitel všímal reakcí studentů během svého výkladu, jak reagoval na jejich dotazy, zda se věnoval přibližně rovnoměrně všem studentům v učebně a v neposlední řadě i za to, zda u něj převažovala složka učitele – logotropa nebo učitele – paidotropa.

Druhá část mé praktické části diplomové práce spočívala v řízeném rozhovoru s těmito třemi učiteli dějepisu. Každému jsem položil 34 stejných otázek.

Zajímavé a přínosné bylo zkoumat, jak sami učitelé hodnotí svůj komunikační projev v pedagogické interakci a do jaké míry se jejich představa blíží skutečnosti.

Každý z nás máme v hlavě mentální modely, kterým silně věříme. A naše subjektivní představy potom často zaměňujeme za objektivní skutečnost. To je běžný psychologický jev, který se však u každého jedince projevuje v různé míře.

Po zpracování všech objektivních položek pozorování a rozhovoru a na základě subjektivního dojmu z celého výstupu učitele jako celku se podle názoru diplomanta nejvíce blížila skutečnosti představa o vhodné (ideální?) pedagogické interakci se svými studenty u učitele ve škole B.

Nejtěžší roli z hlediska volby jazykového rejstříku však měla učitelka ve škole C. Ta musela suverénně nejčastěji přepínat mezi jednotlivými jazykovými kódy. Přesto se s tímto velice náročným lingvodidaktickým úkolem vyrovnala velmi dobře.

Paní učitelka ve škole A má zase celkově nejtěžší roli. Jako nevidomá dostala za úkol vzdělávat neslyšící. Vzhledem k možnosti, do jaké míry vybavený jazykový repertoár může běžně používat, je její výuka po stránce ryze didaktické vedena jistě také velmi dobře. Po stránce jazykového chování však postrádá jisté vizuálně-motorické prvky, které dost dobře nemůže suplovat ani špičkový tlumočník českého znakového jazyka.

Diplomant si je dobře vědom toho, že vzhledem k relativně malému vzorku k bádání (od každého učitele oficiálně viděl jen dvě vyučovací hodiny) mohl pracovat jen s takovými mody náhodných veličin, které se právě ve sledovaných hodinách vyskytovaly statisticky nejčastěji. Navíc musel při rozhovorech s probandy použít pro zápis jejich výroků jisté zjednodušení. Čtenář tak z jejich odpovědí zřejmě nevyčte emoční a sociální stránku jejich jazykového repertoáru.

Přesto právě tyto znaky s nejvyšší relativní četností však současně diplomant považuje za dostatečně reprezentativní vzorek pro vytvoření závěru. Svůj úsudek navíc diplomant opírá o znalost přečtené odborné literatury a především o znalost prostředí, ve kterém natáčel. Pro dokreslení celého kontextu se diplomant navíc zajímal také o názory studentů, které však z důvodu ochrany osobnosti i proto, že to již bylo nad rámec zadání této diplomové práce, neuvádí v písemné podobě.

14 Verifikace hypotéz

Pro výzkumnou část mé diplomové práce jsem si stanovil celkem pět hypotéz. Zde jsou mé závěry k nim:

Hypotéza číslo 1 – částečně potvrzena

Jazykové chování pedagoga je výrazně ovlivněno přítomností – nepřítomností tlumočnicka českého znakového jazyka, počtem žáků ve třídě, jazykovými preferencemi žáků a druhem střední školy (OU, SOU bez maturity, SOŠ s maturitou).

Ano, tuto první hypotézu mohu potvrdit v jejích dvou třetinách. Učitelky dějepisu ve školách A a C tím byly skutečně výrazně ovlivněny, především přítomností – nepřítomností tlumočnicka ČZJ.

Ve škole A byla přítomnost tlumočnicka nezbytná. Jednak to má škola A jako součást své jazykové filozofie dokonce uvedeno ve své webové prezentaci, jednak tlumočnick pro tuto paní učitelku je zde nezbytný. V tomto případě plní totiž i roli asistenta, neboť pedagožka je nevidomá.

Ve škole C zastávají podobnou jazykovou filozofii. A projevilo se to i v obou sledovaných hodinách. V první hodině byla učitelka ovlivněna nepřítomností tlumočnicka tím, že se nemohla plně věnovat výkladu. Přepínala střídavě mezi mluvenou češtinou, simultánní komunikací a znakovým projevem. I když v tom měla systém a praxi, věděla, kdy a co má vhodně použít, přesto se diplomant domnívá, že jí toto přepínání jazykových kódů nevyhovovalo a bylo na úkor obsahu sdělení.

Také další položky této první hypotézy – počet žáků ve třídě, jazykové preference žáků a druh střední školy – jasně ukázaly, jak jsou tyto proměnné významné pro jazykové chování obou dvou učitelek – ve škole A i ve škole C.

Pro učitelku ve škole A jsou však tyto veličiny v poměru k jejímu jazykovému chování

méně podstatné. Tlumočnicka znakového jazyka má u sebe stále, v každé hodině. Má-li však ve výuce jen nedoslýchavé studenty (z důvodu absence neslyšících v hodině), je to pro ni jednodušší v tom, že není vázána na tlumočnický proces a může s nedoslýchavými studenty komunikovat přímou metodou v mluvené češtině. Počet studentů v učebně v tomto případě nabízí velmi malý rozptyl (4 – 10 osob), aby to pro ni bylo relevantní. Jejich jména i rozesazení v lavicích si pamatuje, pozná své jednotlivé studenty i podle hlasu. Jazykové preference u jejích nedoslýchavých studentů jsou také předem dané. Poslední sledovaná hodnota této první veličiny u pedagoga ve *škole A* – druh střední školy (OU, SOU bez maturity, SOŠ s maturitou) – však byla opět pro tuto učitelku ve *škole A* významná. Podle svých slov používá nejen méně termínů, které i více, podrobněji, vysvětluje, než kdyby učila slyšící středoškoláky, ale své jazykové chování rozlišuje také mezi výukou na odborné škole nebo na gymnáziu. Zde navíc hraje důležitou roli i školní vzdělávací program a časová dotace pro předmět dějepis, která se ve *škole A* v posledních letech měnila v souvislosti se zavedením státních maturit.

Také pro učitelku ve *škole C* jsou další sledované hodnoty první hypotézy – počet žáků ve třídě, jazykové preference žáků a druh střední školy – podstatné v různé míře. Z nich má na její jazykové chování největší vliv jazyková preference jejích studentů. V přítomnosti tlumočnicka toto nemusí řešit. V jeho nepřítomnosti je tím však silně zatížena. Tato učitelka ve *škole C* učí dějepis na tříleté nástavbě a pětileté střední odborné škole s maturitou. I tato skutečnost spolu s hodinovou dotací dějepisu na obou typech škol ovlivňuje její jazykovou i didaktickou stránku pedagogické interakce. Počet studentů přítomných v učebně její jazykové chování ovlivňuje tím, koho (a s jakou jazykovou preferencí) má zrovna v učebně. Pokud jen slyšící a lehce nedoslýchavé, je to i pro ni mnohem jednodušší, podobně jako pro učitelku ve *škole A*. Má-li ve třídě právě jen neslyšící, pak je pro ni situace jen o trochu složitější, protože český znakový jazyk není jejím mateřským jazykem. Nicméně jazykově nejsložitější je pro ni situace, kdy má v učebně současně neslyšící, nedoslýchavé i slyšící studenty a je bez tlumočnicka, což je prakticky situace každý druhý týden. V tomto ohledu měla paní učitelka ve *škole C* ze všech tří sledovaných dějepisářů situaci jednoznačně nejsložitější.

První hypotéza se však nepotvrdila u učitele ve *škole B*. Nutno však objektivně dodat, že tlumočnicka znakového jazyka ani nepotřeboval, neboť měl ve svých dvou třídách takové studenty, kteří preferovali v pedagogické interakci mluvenou češtinu. Byli mezi nimi studenti slyšící, lehce nedoslýchaví i s velmi těžkým sluchovým postižením, kteří však byli zvyklí dobře odezírat.

A ani ostatní veličiny této první hypotézy – počet žáků ve třídě, jazykové preference žáků a druh střední školy – na něj při výuce neměly viditelný vliv nebo jen naprosto zanedbatelný.

Hypotéza číslo 2 – (částečně) potvrzena

Pokud je ve třídě přítomen tlumočník mezi českým znakovým jazykem a češtinou, pedagog i žáci se zaměřují hlavně na obsah sdělení; v nepřítomnosti tlumočníka pedagog věnuje mnoho pozornosti i formě sdělení.

Slovo „částečně“ jsem dal do závorky proto, neboť záleží, jak tuto druhou hypotézu o (ne)přítomnosti tlumočníka interpretujeme. Máme-li na mysli trvalou skutečnost, kdy je tlumočník ve vyučování fyzicky součástí jazykové koncepce školy (= *školy A a C*) a ve výuce je jinak běžně přítomen, pak ano, tato druhá hypotéza budiž potvrzena stoprocentně. Pokud však chápeme nepřítomnost tlumočníka jen jako prostý, ale trvalý fakt, bez ohledu na jazykovou filozofii školy (= *škola B*), pak je tato hypotéza potvrzena jen částečně. Zkrátka musíme pravdivost této hypotézy vztáhnout jen na *školu A a C*. Na pravdivost této hypotézy má navíc vliv několik dalších faktorů, které teď objasním.

Situace ve *škole A*: Zde by měla tato hypotéza platit doslova, neboť tlumočník je ve výuce paní učitelky přítomen trvale. Je to ale i z toho důvodu, že je nevidomá a tlumočník má v tomto případě i roli asistenta, který především píše zápis na tabuli. Hypotéza zde však neplatí za jediné podmínky, kdy ve třídě (z důvodu nepřítomnosti neslyšících studentů) tlumočník akorát nemusí tlumočit. Tj. tlumočník je přítomen, ale netlumočí, jen zapisuje.

Situace ve *škole B*: Pokud zde chápeme nepřítomnost tlumočníka jako setrvalý, normální stav a platnost hypotézy budeme poměřovat jen ve *školách A a C*, pak by tato hypotéza pro učitele ve škole B neplatila vůbec.

Situace ve *škole C*: Podobná, jako ve *škole A* s tím rozdílem, že i v přítomnosti tlumočníka musela paní učitelka věnovat část své mentální činnosti formě sdělení. A to konkrétně pro jednu studentku, která zřejmě z důvodu vlivu percepční afázie nerozuměla mluvené řeči a současně neuměla znakový jazyk. Pro ni musela výklad více psát na tabuli a všechny otázky, které pro ni měla, ji musela dávat písemně, přestože tlumočník stál vedle ní. A ovšem pak je tu stejná situace, jako u paní učitelky ve *škole A*, kdy má shodou okolností ve třídě jen neznakující studenty (= slyšící, nedoslýchavé). Tato situace je také pro ni nejjednodušší a pak by neplatila jen druhá část této hypotézy, totiž že v nepřítomnosti tlumočníka pedagog věnuje mnoho pozornosti i formě sdělení.

Hypotéza číslo 3 – (částečně) potvrzena

V nepřítomnosti tlumočníka je pedagogův projev v mluvené češtině vždy v různé míře nepřirozený, a to v důsledku podřízení smyslovým možnostem vnímání mluvené češtiny přítomnými žáky. Svou výuku záměrně více vizualizuje, než by tak činil ve třídě slyšících studentů.

I pro interpretaci o pravdivosti této třetí hypotézy musíme rozlišit, zda vnímáme nepřítomnost tlumočníka ve výuce jako nemožný, ojedinělý, střídavý nebo pravidelný jev.

Ve škole A by v případě nepřítomnosti tlumočníka výuka dějepisu s touto nevidomou paní učitelkou odpadla. Nepřítomnost tlumočníka zde není možná. Platnost hypotézy tady nelze potvrdit.

Ve škole B učitel dějepisu tlumočníka vedle sebe ve výuce nemá nikdy. To je ta čtvrtá možnost, kdy je nepřítomnost tlumočníka pravidelným jevem. Podle slov tohoto pedagoga by však svou výuku vizualizoval stejně i ve třídě slyšících studentů. „K dějepisu to patří. To není záležitost sluchového postižení. Dějepis bez mapy nemůže být,“ vysvětluje.

Platnost této třetí hypotézy tak můžeme potvrdit pouze pro školu C. I zde však platí jedno omezení. Pokud není tlumočník ve výuce přítomen ojediněle (z důvodu, že tam má být, ale není ho zapotřebí, tj. v učebně jsou jen slyšící nebo nedoslýchaví studenti), pak tato hypotéza neplatí. Platí tedy pouze pro školu C a současně s tím, že nepřítomnost tlumočníka je jev střídavý. Jak již bylo řečeno, týdenní výuka s tlumočníkem se střídá s týdenní výukou bez tlumočníka (lichý a sudý týden). V sudém týdnu má tato dějepisárka ve škole C výuku bez tlumočníka a pak platí třetí hypotéza v celém svém znění beze zbytku.

Hypotéza číslo 4 – částečně potvrzena

Jsou-li ve třídě pohromadě žáci s různými komunikačními preferencemi, volí učitel bez tlumočníka vždy kombinaci mluvené češtiny a vizuálně motorických prvků.

Tato čtvrtá hypotéza platí částečně. Naprosto platí pro tuto modelovou situaci ve výuce paní učitelky ve škole C. Ta opravdu pokud je ve výuce bez tlumočníka a současně jsou-li tam „znakující“ i „neznakující“ studenti, pak automaticky volí mluvenou češtinu doplněnou o znakování (= simultánní komunikace).

Čtvrtá hypotéza by platila jinak i pro učitele ve škole B, kdybychom neomezili první větu této hypotézy (*Jsou-li ve třídě pohromadě žáci s různými komunikačními preferencemi, ...*) jen na pedagogickou komunikaci. Jak je výše uvedeno, školu B navštěvují také studenti s těžkým sluchovým postižením, kteří v komunikaci mimo vyučování preferují český znakový

jazyk nebo znakovanou češtinu. Protože si však ve výuce z nejrůznějších důvodů zvolili orální komunikaci, nemusí tento učitel ve škole B řešit ani druhou část výroku čtvrté hypotézy (...volí učitel bez tlumočníka vždy kombinaci mluvené češtiny a vizuálně motorických prvků.). Nicméně tento druhý výrok shodou okolností pro tohoto učitele platí, neboť jeho jazykové chování je pro slyšícího nadprůměrně vizuální (výrazná mimika, velká gesta) takže spolu s hlasitým projevem to jsou pro nedoslýchavé studenty ve škole B zřejmě ideální vlastnosti (kdyby ještě nemluvil tak rychle).

Naopak tato čtvrtá hypotéza neplatí pro učitelku ve škole A. Zde má totiž tlumočníka k dispozici ve výuce vždy. Hypoteticky by tyto dva výroky čtvrté hypotézy asi neplatily ani v tom teoretickém případě, kdyby šla učit studenty se sluchovým postižením bez tlumočníka. Její vizuálně motorické prvky komunikace jsou totiž vzhledem k faktu, že je nevidomá, jen velmi minimální.

Hypotéza číslo 5 – částečně potvrzena

Pedagog svůj výklad při hodině upravuje kognitivním potřebám žáků.

Tato pátá hypotéza se potvrdila u učitelek ve školách A a C. Ať už podvědomě nebo cíleně volí své jazykové nástroje ve výuce podle toho, na jakém typu školy nebo oboru učí. Rozlišují, zda učí na učilišti nebo jakém typu střední školy. Do značné míry to však může být ovlivněno i pevně danou hodinovou dotací v rámci ŠVP. O něco složitější situaci má paní učitelka ve škole C, která učí dějepis na dvou zcela různých typech střední školy (tříletá nástavba vs. pětiletá střední škola). Paní učitelka ve škole A zase svou výuku neslyšících a nedoslýchavých studentů podvědomě poměřuje s nevidomými a slabozrakými studenty, které učí dějepis na jiné střední škole.

V tomto směru má nejjednodušší situaci učitel ve škole B, jehož studenti jsou gymnazisté a svou mentální úroveň mají jiné postavení. Jeho výuka se tak nejvíce blíží výuce dějepisu ve stejném typu školy hlavního vzdělávacího proudu.

15 Typologie komunikačního chování učitelů - souhrn

Jaký je průměrný učitel dějepisu ve střední škole pro sluchově postižené v České republice lze jen těžko uvažovat. Předkládám zde data z poloviny českých středních škol pro sluchově

postižené (tři ze šesti). Navíc učitelů dějepisu je v těchto šesti středních školách více než šest (např. na zmiňované střední škole C jsou dva dějepisáři). Navíc každý člověk je natolik individuální osobností, že průměrné hodnoty by nic nevypovídaly o každém jedinci zvlášť.

Nyní se proto pokusím krátce shrnout závěry svých pozorování alespoň u oněch tří pedagogů – učitelů dějepisu ve středních školách A, B a C. I zde však musím uvažovat o jistém zjednodušení, neboť jsem pracoval s mody náhodných veličin, které se ve sledovaných hodinách jen vyskytovaly statisticky nejčastěji. V rámci maximální objektivity jsem se snažil oprostit od všeho subjektivního, co by mohlo ovlivnit mé pozorování metodou kvalitativního výzkumu. Přesto si je diplomant vědom, že jiný výzkumník by možná pracoval s jinými veličinami, resp. přiřadil by sledovaným jevům třeba jinou hodnotu než já.

Přesto zde předkládám pokus o vytvoření typologie jazykového chování alespoň těchto tří učitelů dějepisu ze tří středních škol pro sluchově postižené v České republice.

15.1 Učitelka ve škole A

Učitelkou dějepisu ve škole A je slyšící, vysokoškolsky (PhDr.) vzdělaná 55letá žena s dlouhou praxí (29 let). Vystudovala učitelství českého jazyka a dějepisu pro střední školy na FF UK, později si dodělala na PedF UK rozšiřující kurz speciální pedagogiky. Jejím mateřským jazykem je český jazyk. Český znakový jazyk neovládá, neboť je nevidomá. Kromě této školy A učí dějepis a společenské vědy ještě na jedné střední škole pro zrakově postižené.

Výuku u studentů se sluchovým postižením považuje za obtížnější ve srovnání se zrakově postiženými. „U zrakově postižených se výuka dějepisu příliš neliší od výuky dějepisu na běžné škole, protože nemají problém s komunikací. Nevidomí rozumí jak mluvenému, tak i psanému textu bez obtíží, samostatně si zapisují, pracují s učebnicí. Sluchově postižení mají problém pracovat s textem, musím ho pro ně vypracovat, aby všemu rozuměli. I tak ale řadě slov nerozumí.“

Ve vyučování ve škole A je s ní v hodině vždy také tlumočnick českého znakového jazyka. Ten kromě vlastního tlumočení plní ještě roli asistenta, který zapisuje do třídní knihy a podle pokynů vyučující píše zápis na tabuli.

Své studenty oslovuje křestním jménem a vždy jim vyká. Oslovení začíná téměř vždy stejně – pro jednotlivce: „Prosím Vás, ...“ a pro celý kolektiv: „Třido, ...“

Tempo řeči má poměrně pomalé, nejpomalejší ze všech tří sledovaných pedagogů. Ve srovnání s učitelem ve *škole B* řekla za hodinu téměř o polovinu méně vět. Možná to je způsobeno tím, že její, především neslyšící, studenti nemají vizuálně vhodné handouty nebo jiné prezentace, podle kterých by se mohli doma učit. Od paní učitelky sice dostávají psané materiály, ty ale nejsou pro ně bez jakéhokoliv obrázku, mapy či fotografie dost uživatelsky vstřícné. Proto si při hodině dělají vlastní zápisky a tím se všechno protahuje. (Pro srovnání: učitelé ve *škole B* a *C* mají v tomhle směru výhodu. Pedagog ve *škole B* mluví, jeho studenti si průběžně sami dělají poznámky, aniž by se na ně muselo čekat, protože mohou psát a zároveň ho i poslouchat. A učitelka ve *škole C* to vyřešila také velmi účinně. Její studenti dostávají domů dostatek handoutů, které jsou pro ně mnohem více uživatelsky příjemných, než u jejich kolegů ve *škole A*.)

Učitelka ve *škole A* však tento hendikep kompenzuje tím, že mluví velmi srozumitelně, jasně, logicky vhodně a pro nedoslýchavé dostatečně zřetelně a nahlas. Její neslyšící studenti mají výhodu, že ve výuce jsou zkušení tlumočníci, kteří s paní učitelkou spolupracují dlouhodobě a koncepčně.

Zřetelnou logopedickou vadu nemá. Gesta používá minimálně.

Mluví spisovnou češtinou, občas ji proloží hovorovou formou spisovné češtiny. Typicky krácením koncovek sloves („budem“) a vokálu „í“ („musim“) a nadprůměrně častým užíváním kontaktní ujišťovací částice „jó?“. Tázací a oznamovací věty velmi často uvozuje slovní vatou – podřadicími spojkami „Tak ...“, „Tedy ...“, „Takže ...“. Nutno však hned poznamenat, že všechny tyto rétorické chyby se vyskytují také u obou dalších učitelů – ve *školách B* i *C*.

15.2 Učitel ve *škole B*

Učitelem dějepisu ve *škole B* je slyšící, vysokoškolsky (PhDr.) vzdělaný 29letý muž s krátkou praxí (2 roky). Jeho vystudovanými obory na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy jsou český jazyk a dějepis pro druhý stupeň základních škol a střední školy. *Škola B* je jeho prvním a jediným zaměstnáním. Jeho mateřským jazykem je český jazyk. Český znakový jazyk neovládá a tlumočník znakového jazyka v jeho výuce ani v celé škole není přítomen.

Tento učitel zaujme nezávislého pozorovatele na první pohled i poslech tím, jak pracuje se svými jazykovými nástroji. Má velmi zvučný hlas, pro nedoslýchavé studenty zřejmě nejlépe tónově vybavený ze všech tří sledovaných pedagogů. Menším minusem tohoto

jeho projevu však je, že mluví velmi rychle, podle diplomanta na hranici komfortního poslechu. Jeho nedoslýchaví studenti si však na něj již stačili za dva roky zvyknout, neboť jsem v jeho hodinách nepozoroval, že by mu nerozuměli. Gestikulaci má velmi živou, stejně tak výraznou mimiku, na slyšícího člověka nadprůměrně užívanou. Při vyučování to působí velice vhodně a přiměřeně k živosti výkladu.

Své studenty vnímá jako lidi, jejichž cesta ke vzdělání je obtížnější a kteří si zaslouží zvýšenou péči: „*Jako postižení to nevnímám, beru je takové, jací jsou.*“

Studenty oslovuje jejich křestním jménem a vždy jim vyká.

Pedagog využívá velmi dobře silovou modulaci a dynamiku řeči. Nejen ve způsobu užití hlasu, ale i jeho intenzitou, která je příznivě ovlivněna jeho somatotypem a dobrými anatomicko-fyziologickými dispozicemi. Nedoslýchaví studenti, které má v obou svých třídách, kde jsem natáčel, mu zřejmě dobře rozumí, protože na jeho dotazy běžně a logicky odpovídali.

Celkový dojem jeho řeči, jinak velmi příznivý, však zbytečně kazí rétorické nedostatky. Kromě výše uvedených, které jsem shledal přibližně rovným dílem u učitelů ve všech třech školách A, B i C, to jsou navíc ještě paralingvistické jevy, především hezitační prostředky, kdy porušuje souvislou řeč vokály („*éé*“) nebo použitím „*hmm*“, dále řádné nedokončování syntaktické struktury myšlenek (především u delších vět), kondenzace vyjádření a rychlé spojování vět za sebou.

I tak byl však jeho komunikační projev ve výuce srozumitelný, jasný a zvukný. Zřetelnou logopedickou vadu také nemá.

Tento učitel z mého pohledu nejlépe pracoval s prezentacemi. Svůj výklad velmi bohatě ilustroval obrazovým, fotografickým a mapovým materiálem, promítaným na velkou tabuli dataprojektorem. Téměř na každé hodině pouští krátké ukázky ze světoznámých filmů, které názorně ilustrují probíranou látku. Připravené ukázky má předem nahrané, otitulkované a s doprovodným komentářem. Vše to nezabere více než 5 minut a působí to jako silná didaktická pomůcka, kterou si studenti mnohem lépe zapamatují, než povídání o něčem, co si nemůžou představit.

U žádného jiného učitele ve školách pro sluchově postižené, které jsem měl kdy možnost sledovat ve výuce (i nad rámec této diplomové práce), jsem nikdy neviděl tak důkladně propracované prezentace. Tento mladý učitel s nimi navíc pracuje tak vysoce efektivně, že přepínání mezi jednotlivými dokumenty, fotografiemi, mapami a dalším obrazovým materiálem pro něj není žádná časová ztráta, neboť vše má za sebou předem připravené.

Ze všech tří sledovaných učitelů dějepisu měl kupodivu právě tenhle učitel s nejkratší praxí nejefektivněji využité hodiny, bez žádné zbytečné časové prodlevy. Kdyby ještě zapracoval na své rétorice, myslím, že by patřil ke skupince nejlepších učitelů, které naše školství pro sluchově postižené má k dispozici.

15.3 Učitelka ve škole C

Učitelkou dějepisu ve škole C je slyšící, vysokoškolsky (Mgr.) vzdělaná 48letá žena s dlouhou praxí (22 let). Vystudovala Speciální pedagogiku – čtyřletý obor Učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči – na Univerzitě Palackého. Tato škola C je také dosud jejím jediným učitelským místem. Kromě dějepisu zde vyučuje ještě předměty psychologie a občanská nauka. Jejím mateřským jazykem je český jazyk, znakový jazyk ovládá na průměrné komunikační úrovni.

Nutno hned na začátku uvést, že tato paní učitelka měla jednoznačně nejtěžší jazykovou situaci ze všech tří pedagogů. A to navzdory tomu, že jako jediná z nich umí docela slušně český znakový jazyk. Ovládá jej na dobré komunikační úrovni, s neslyšícími studenty se sama bez větších problémů domluví.

System tlumočnických služeb v jejích hodinách dějepisu je totiž vázán na liché a sudé týdny. Jeden týden má na dějepis tlumočníka a v dalším z kapacitních a finančních důvodů školy C nikoliv.

Přesto se s touto jazykovou situací tato učitelka svým jazykovým chováním vyrovnala zřejmě nejlépe, jak mohla. Má-li k dispozici tlumočníka, pak používá primárně mluvenou češtinu a tlumočník tlumočí neslyšícím do českého znakového jazyka. Pokud tlumočník není k dispozici, musí třídu rozdělit na „znakující“ a „neznakující“ a svůj výklad zopakovat nadvakrát – ve znakovém jazyce (volně přecházejícím do znakové češtiny) a v mluvené češtině. Pokud má svůj projev (bez tlumočníka) současně k celé třídě, volí mluvenou češtinu doprovázenou jednotlivými znaky (simultánní komunikace). Podle svých slov a podle potřeby také využívá prvky totální komunikace, především prstovou abecedu, psaní na tabuli a pantomimu.

U svých studentů se sluchovým postižením si uvědomuje jazykovou jinakost, ale kromě výběru vhodného jazykového repertoáru to rozumně neřeší a svou výuku bere zdravě s nadhledem.

Všechny své studenty oslovuje křestním jménem a jako jediná ze tří pedagogů jim také tyká. V oslovení celé třídy mě pak zaujaly její dvě fráze: „*Tak, kluci, ...*“ a „*Tak, holky, ...*“.

Gestikulaci má tato paní učitelka přiměřenou. Při znakování používá i mimiku jakou nedílnou součást nemanuálních komponentů znaků ČZJ. Její mimika během znakování je však méně výrazná, než mimika rodilých mluvčích ČZJ. Také její artikulace znaků je méně výrazná a používá menší znakovací prostor. Při mluvení v češtině k „neznakující“ skupince mluvila bez výraznější mimiky, gesta používala přiměřeně mluvenému projevu. Hodně během výkladu píše na tabuli a odkazuje na řádek ve svých prezentacích ve wordu, o kterém právě mluví.

Při výkladu v češtině mluví přiměřeným tempem, které diplomant hodnotí jako poslechově nejpříjemnější v porovnání všech tří probandů. Zatímco učitelka ve *škole A* mluvila pomaleji, než je běžný průměr tempa řeči, pak učitel ve *škole B* zase hodně rychle. Také další prozodické (zvukové) vlastnosti jazyka u ní hodnotím jako úměrné mluvenému projevu pedagoga ve školní komunikaci. Tento soubor prostředků (suprasegmentálních jevů), jakými jsou třeba přízvuk, tón, rytmus řeči nebo melodie hlasu se poslouchaly příjemně. Snad jenom na hlasitosti k nedoslýchavým studentům by mohla přidat.

Stejně jako její kolegové dějepisáři ve *školách A* a *B* používá spisovnou formu jazyka, kterou však hojně přepíná do hovorové formy češtiny. Typicky hovorovou formou koncovek slov zakončených na „-ý“ [→„-ej“]. Oznamovací věty často uvozuje podřadicími spojkami „*Tak ...*“, „*Tedy ...*“, „*Takže ...*“ a končí je ujišťovacími částicemi „*jó?*“ a „*no*“.

Její projev je vhodně přizpůsobený kognitivní úrovni studentů jejích tříd (učňové i středoškoláci). Mluví logicky správně, nepoužívá příliš mnoho termínů, pozorovatelnou logopedickou vadu řeči také nemá.

Jako jediná ze tří učitelů nepoužila za dvě vyučovací hodiny žádnou rozkazovací větu. Její sociální vklad do pedagogické interakce hodnotím velmi vysoko. V jejích hodinách panuje ve třídě přátelská atmosféra.

15.4 Závěr k jazykové typologii učitelů

Jak vidno, každý ze tří sledovaných učitelů dějepisu pracuje za jiných podmínek. A to jsem ještě nijak blíže nezkoumal osobnost učitele, zda své studenty spíše vzdělává nebo spíše vychovává, a sociální klima ve třídě. Přitom obojí hraje roli v jazykovém chování učitele.

Zcela stranou mého hodnocení také zůstaly takové fenomény poslední doby, jako je hodnocení předmětu dějepis ve vztahu k jeho oblíbenosti, obtížnosti a významu pro studenty. I toto však hraje svou dílčí roli v tom, jakou pozornost studenti věnují učitelovu výkladu.

Kdybych měl u každého ze tří pedagogů vybrat jednu jeho výraznou charakteristiku, kterou si s ním hned spojím, doplnit ji o jeden pozitivní a jeden negativní vzorec jazykového chování a zařadit jej podle Caselmannovi pedagogické typologie, pak by to vypadalo takto:

Učitelka ve škole A je nevidomá a to ji dost zásadně diskvalifikuje pro přímou, bezprostřední komunikaci se svými především neslyšícími studenty – se všemi důsledky. Mluví srozumitelně a věcně. Minimální gesta a téměř žádná mimika. Spíše logotrop.

Učitel ve škole B má podle názoru diplomanta nejjednodušší pozici. Má jen nedoslýchavé (byť i těžce nedoslýchavé) studenty, s nimiž se bez větších problémů sám domluví. Nemusí se vázat na tlumočníka, nemusí tolik myslet na formu řeči, může se naplno soustředit na obsah. A toho naplno využívá. Mluví poutavě. Mluví rychle. Spíše logotrop.

To naopak **učitelka ve škole C** má jazykově nejtěžší situaci. V obou třídách má neslyšící, nedoslýchavé i slyšící, do toho ještě cizince a tlumočníka jen občas. Vhodná volba slov a dobrá práce se svým jazykovým repertoárem. Mluví trochu nesměle a málo nahlas. Jednoznačný paidotrop.

I proto není úplně objektivní všechny tři uváděné pedagogy doslova srovnávat. Každý z nich pracuje s tím, co umí, a co mu jeho zdravotní stav, lingvistické a didaktické znalosti a především zaměstnavatel umožňují.

15.5 Úvaha o jazykovém chování v učební komunikaci

Mají-li učitelé uvažovat nad ideálním modelem své pedagogické jazykové interakce ve školách pro sluchově postižené, měli by souhlasit s myšlenkou, že si musí se svými žáky nebo studenty jazykově i kulturně rozumět. Pro výběr prostředků svého jazykového chování mohou zvolit obvykle jeden ze čtyř v současné době nejrozšířenějších způsobů komunikace

s minoritní skupinou českých sluchově postižených: orální komunikaci, simultánní komunikaci, totální komunikaci a/nebo bilingvální komunikaci.

Audioorální přístup k učební komunikaci je vhodný především pro ty žáky a mladistvé, kteří jsou jenom lehce až středně těžce nedoslýchaví nebo v případě těžšího sluchového postižení mají výborné fyziologické i jazykové předpoklady k odezírání a komunikaci v mluveném jazyce. Vnitřně také musí být přesvědčeni o vhodnosti tohoto jazykového přístupu pro svou komunikaci.

Simultánní komunikace může být vhodná pro další skupinu lidí s některým typem sluchového postižení. Vedle lehce nedoslýchavých, kterým nedělá větších problémů ani užívání znakování, to budou především žáci a mladiství se středním a těžkým sluchovým postižením. Podmínkou pro volbu tohoto typu jazykové komunikaci je vedle dobrých předpokladů pro odezírání a slyšení se sluchadly nebo kochleárním implantátem i alespoň dílčí znalost znaků českého znakového jazyka.

Totální komunikaci doporučuji užívat při učební komunikaci v těch třídách, které zahrnují širší spektrum dětí a mladistvých s různým typem sluchového postižení – od lehce nedoslýchavých po žáky a studenty s těžkou nedoslýchavostí. Větší disperze užitých nástrojů z rejstříku totální komunikace zvyšuje šanci, že bude pedagogovi dobře rozumět větší část třídy.

Bilingvální komunikace je velmi dobře použitelná pro všechny žáky a studenty, kteří mají větší sluchovou ztrátu a zároveň umí český znakový jazyk. Český jazyk – především ve své psané podobě – je zde pak vyučován jako druhý jazyk.

Důležitou podmínkou pro zvolený typ jazykového chování v pedagogické interakci je systémovost – dobře propracovaná metodika.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se pokusil přiblížit komunikaci učitelů ve středních školách pro sluchově postižené v České republice. Vedle krátkého vhledu do jazykového chování českých surdopedagogů a jazykové filozofie Pražského ústavu pro hluchoněmé v minulosti (především v 19. století a první polovině 20. století) to je především výzkum současného jevu, ve školním roce 2013/2014. Pro účely této práce jsem bádání zúžil na tři učitele dějepisu ve třech vybraných středních školách pro sluchově postižené v České republice.

Pro potřeby své práce jsem nejprve v úvodu teoretické části vymezil jazykovou terminologii, s níž ve svém výzkumu pracuji. Popsal jsem v ní, na podkladě jakých komunikačních strategií mohou utvářet své jazykové chování surdopedagogové v domácím i zahraničním školství. Tato terminologie je v souladu se zadáním diplomové práce zasazeno do kontextu vzdělávání žáků a mladistvých se sluchovým postižením – prelingválně neslyšících, nedoslýchavých i ohluchlých, kteří navštěvují některou ze šesti středních škol pro sluchově postižené v České republice. Nezkoumal jsem tedy vzdělávání žáků a studentů ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

A ovšem nezkoumal jsem pochopitelně ani didaktiku výuky – obsah a rozsah jejich vyučování, metodologii nebo učební interakci mezi učitelem a studenty.

V praktické části své diplomové práce jsem se zabýval především vzorcem jazykového chování a motivovaností při výběru jazykových nástrojů, s nimiž učitelé vzdělávali své studenty v hodinách dějepisu. Pro získání dat jsem zvolil metodu kvalitativního výzkumu, s níž jsem se věnoval výzkumné sondě.

Ve třech středních školách pro sluchově postižené jsem sledoval a natáčel hodiny dějepisu. Vzhledem k faktu, že podle zjištění ve školním roce 2013/2014 neučil ve středních školách pro sluchově postižené žádný učitel, který by měl sám sluchové postižení, mohl jsem zkoumat jen slyšící pedagogy. Jejich výuku jsem sledoval naživo a současně jsem jejich pedagogickou interakci natáčel na video. Na základě těchto pozorování, následného rozboru videa, řízeného rozhovoru s každým učitelem a znalosti prostředí jsem v kontextu znalosti relevantní odborné terminologie podrobně analyzoval jejich jazykové chování. Jakým způsobem svůj výklad podávali studentům se sluchovým postižením a co je motivovalo k volbě právě toho či onoho jazykového nástroje. Jako zpětnou reflexi jsem vedle osobních zkušeností v komunikaci se studenty s různým postižením sluchu využil i možnosti orientačního dotazování po skončení výuky – zda studenti výkladu rozuměli. V rámci

objektivitu jsem však odpovědi studentů musel oprostít od jejich osobního vztahu k oblíbenosti, obtížnosti a významu předmětu dějepis. I toto však hraje svou dílčí roli v tom, jakou pozornost studenti věnují učitelovu výkladu a tím i, do jaké míry mu následně rozumějí.

Školy jsem pojmenoval *A*, *B*, *C*. V každé této střední škole měl její učitel dějepisu různě náročnou výchozí pozici. Jediné, co měli společného, bylo, že jsou slyšící.

Pedagogem ve škole *A* je zkušená učitelka ve středních letech a s dlouhou praxí. Její pedagogická interakce s neslyšícími studenty je velmi zajímavá už jen tím, že je nevidomá. Takže člověk, který nevidí, učí jiné, kteří neslyší. Roli jazykového a kulturního mediátora zde pravidelně zprostředkovává tlumočnick českého znakového jazyka. Podle názoru diplomanta patří celý učební proces v jejích hodinách dějepisu k jazykově nejsložitějším, které mohou v českém speciálním školství nastat.

Pedagog ve škole *B* má naopak podle názoru diplomanta svou jazykovou učební interakci nejjednodušší. Je to čerstvý absolvent vysoké školy, který má ke svým nedoslýchavým studentům věkově, jazykově i kulturně nejbliž. Může se proto více soustředit na obsah své výuky. Tlumočnicka ve výuce neměl a ani nepotřeboval.

Pedagogem ve škole *C* je další zkušená dějepisárka ve středních letech. Ze všech tří zmiňovaných učitelů musela nejčastěji přepínat mezi jednotlivými komunikačními kódy: mluvenou češtinou – bimodální komunikací – znakovým jazykem (znakovanou češtinou). Tlumočenou výuku dějepisu má jen každý druhý týden.

Ještě před vlastním sledováním jazykové komunikace těchto učitelů jsem si stanovil pět hypotéz. K nim jsem právě vztahoval závěry svého pozorování. Většina z nich se alespoň v částečné míře potvrdila.

První hypotéza se týkala přímo jazykového chování pedagoga v učební interakci. Otázka zněla, zda je tento jazykový proces výrazně ovlivněn přítomností – nepřítomností tlumočnicka, počtem žáků ve třídě, jazykovými preferencemi žáků a druhem střední školy, ve které výuka probíhá. Tento výchozí předpoklad se potvrdil ve školách *A* a *C*, nepotvrdil se ve škole *B*. Ve školách *A* a *C* se nejsilněji projevovala přítomnost – nepřítomnost tlumočnicka. Ve škole *A* by bez něj paní učitelka nemohla učit, ve škole *C* zabrala netlumočená výuka paní učitelce velkou část její mentální energie, kterou o to méně mohl investovat do obsahu svého sdělení. Rovněž další proměnné této domněnky – počet žáků ve třídě, jazykové preference žáků a druh střední školy – ukázaly, jak jsou tyto faktory významné pro jazykové chování obou dvou učitelek, i když v různé míře. Výchozí princip se nepotvrdil jen u pedagoga ve škole *B*. Především proto, že tlumočnicka znakového jazyka ani nepotřeboval, neboť měl ve svých dvou třídách takové studenty, kteří preferovali v pedagogické interakci mluvenou

češtinu. Ostatní veličiny této první hypotézy na něj při výuce neměly viditelný vliv nebo jen naprosto zanedbatelný.

Druhá hypotéza stanovuje názor diplomanta, že je-li ve třídě přítomen tlumočník, potom se pedagog i studenti zaměřují hlavně na obsah sdělení; v nepřítomnosti tlumočníka pedagog věnuje mnoho pozornosti i formě sdělení. Potvrzena částečně – ve *školách A a C*.

Ve *škole A* platí tento předpoklad zcela. Pro výuku paní učitelky dějepisu v této škole, která je nevidomá, je tlumočník nezbytností. Ve *škole C* vyučuje paní učitelka dějepis v polovině případů také s tlumočníkem. Rozdíl je v tom, že i v přítomnosti tlumočníka musela věnovat část své pozornosti opět formě sdělení. Jedna ze studentek zřejmě z důvodu vlivu percepční afázie nerozuměla mluvené řeči a současně neuměla znakový jazyk. Pro ni musela výklad více psát na tabuli a všechny otázky, které pro ni měla, ji musela dávat písemně, přestože tlumočník stál vedle ní. Pro učitele dějepisu ve *škole B* tato hypotéza neplatila, neboť tlumočníka ve své výuce ani nemá.

Třetí hypotéza souvisí opět s nepřítomností tlumočníka. Diplomant se domnívá, že pedagogův projev v mluvené češtině bude v takovém případě vždy v různé míře nepřirozený, a to v důsledku podřízení smyslovým možnostem vnímání mluvené češtiny přítomnými studenty. Svou výuku záměrně více vizualizuje, než by tak činil ve třídě slyšících studentů. Potvrzena částečně – jen ve *škole C*, kde byla taková situace opravdu pozorována po celou dobu. Ve *škole A* učitelka svého tlumočníka potřebuje nutně, neboť je zároveň i jejím asistentem. Ve *škole B* tlumočník pro tohoto dějepiséře nebyl zapotřebí. Tento pedagog se domnívá, že by však svou výuku vizualizoval stejně i ve třídě slyšících studentů.

Čtvrtá hypotéza se týkala komunikačních preferencí celé třídy, kde by byli studenti s různě velkou sluchovou ztrátou. Domněnka formulovala názor, že učitel bez tlumočníka by v takové situaci zvolil vždy kombinaci mluvené češtiny a vizuálně motorických prvků. Opět potvrzena částečně.

Naprosto platí pro jazykové chování paní učitelky ve *škole C*. Ta opravdu pokud je ve výuce bez tlumočníka a současně jsou-li tam „znakující“ i „neznakující“ studenti, pak automaticky volí mluvenou češtinu doplněnou o znakování (bimodální komunikace). Pro pedagoga ve *škole B* tento druhý výrok shodou okolností také platí, považujeme-li mimiku a gesta za vizuálně motorické prvky formující jeho jazykové chování. Jeho výrazná mimika a velká gesta spolu s hlasitým projevem jsou pro jeho nedoslýchavé studenty ve *škole B* zřejmě ideální vlastnosti. A nevidomá dějepisárka ve *škole A* pro svou výuku tlumočníka potřebuje, neboť je zároveň po tuto dobu také jejím asistentem. Zde proto naopak tato čtvrtá hypotéza neplatí.

Pátá hypotéza se vztahovala k úpravě lingvodidaktického výkladu pedagoga s ohledem na kognitivní potřeby žáků. Předpoklad byl potvrzen opět částečně – jen ve *školách A a C*.

Obě učitelky zde volí své jazykové nástroje ve výuce podle toho, na jakém typu školy nebo oboru učí. Rozlišují, zda učí učně nebo jaký typ oboru střední školy. V tomto směru má nejjednodušší situaci opět učitel ve *škole B*, jehož studenti jsou v jiném modelu střední školy. Jeho výuka se tak nejvíce blíží výuce dějepisu ve stejném typu školy hlavního vzdělávacího proudu.

Výsledky testování tak potvrdily přiřazenou hodnotu k větší části výroků stanovených hypotézami. Ústředním závěrem mého výzkumu je typologie jazykového chování všech tří sledovaných učitelů dějepisu.

Nepředpokládal jsem, že výsledky těchto hypotéz budou mít obecnou platnost. Avšak pro velké množství zastoupených modelových situací lze předpokládat, že se tyto teoretické závěry blíží obrazu reálné skutečnosti.

Seznam odborné literatury

- BAIER, H. *O tom, jak se nařízení císaře Josefa II. nepřímo vztahovalo k obci Lubenec*. Překlad: Řeřicha, B. Lounský Press, roč. 10, č. 22, 2. 6. 2005. ISSN 1214-4207.
- BEDŘICHOVÁ, Z. *Jazyk jako stigma? Analýza chybovosti textů romských žáků 9. ročníků základních škol praktických*. Praha: FF UK, Nakladatelství Karolinum, 2013. ISBN 978-80-7308-486-8.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Pražská imaginace, 1997. ISBN 80-7110-149-4.
- EVANS, L. *Totální komunikace. Struktura a strategie*. Hradec Králové: Pedagogické centrum, 2001. ISBN 80-238-7915-4.
- FEDERACE RODIČŮ A PŘÁTEL SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH, o. s. *Adresář služeb nejen pro neslyšící*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, o. s., 2013. ISBN 978-80-86792-32-3
- FREEMAN, R. D., CARBIN, C. F., BOESE, R. J. *Tvé dítě neslyší?* Praha: FRPSP, 1992. ISBN neuvedeno.
- GAVORA, P. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988. ISBN neuvedeno.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GONG: *O totální komunikaci I. Knihovna časopisu Gong, svazek 5*. Praha: Gong, 1987. ISBN neuvedeno.
- GONG: *O totální komunikaci III. Knihovna časopisu Gong, svazek 8*. Praha: Gong, 1988. ISBN neuvedeno.
- GREGORY, S., KNIGHT, P., McCracken, W. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: FF UK, 2001. ISBN 80-7308-003-6.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
- HILL, G. *Moderní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-641-1.
- HOFFMANNOVÁ, J. *Stylistika a... Současná situace stylistiky*. Praha: Trizonia, 1997. ISBN 80-85573-67-9.
- HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení. Úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-

- HRONOVÁ, A., POTMĚŠIL, M. *Pohledy na způsoby komunikace ve vzdělávání sluchově postižených. Speciální pedagogika*, 2001, roč. 11. 2, s. 76 – 90. ISSN 1211–2720.
- HRUBÝ, J. *O totální komunikaci III*. Praha: Gong, svazek 8/1988.
- HRUBÝ, J. *Terminologie ve sluchovém postižení – jedna z příčin problémů neslyšících dětí v orálních zemích. Speciální pedagogika*, 1996, roč. 6, č. 4, s. 10 – 15.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-096-6.
- KLEIN, O. *Argumentace v komunikaci. Průzkum komunikačního pojetí argumentu*. Praha: FF UK, 2007. ISBN 978-80-7308-209-3.
- KLENER, P. a kol. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X.
- KOMENSKÝ, J., A. *O sobě*. Praha: Odeon, 1987. ISBN neuvedeno.
- KOMORNÁ, M. *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008a. ISBN 978-80-87153-44-4.
- KOMORNÁ, M. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008b. ISBN 978-80-87153-60-4.
- KRATOCHVÍLOVÁ, K. *Vliv školy na identitu žáků se sluchovým postižením*. Diplomová práce. Praha, 2008.
- KRUGER, J., DUNNING, D. *Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments*. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol., 77 No. 6 (December 1999), pp. 1121–34.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988a. ISBN 25-095-88.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Neverbální komunikace*. Praha: SPN, 1988b. ISBN 17-297-87.
- LANGER, J. *Totální komunikace, struktura a strategie*. [recenze] Katedra speciální pedagogiky PdF UP, 2003.
- LANGER, J., KUČERA, P. *Základy surdopedie*. In Ludíková, L. a kol. *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc: UP, 2012.
- LUDWIG, P. *Konec prokrastinace. Jak přestat odkládat a začít žít naplno*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2013. ISBN 978-80-87270-51-6.
- MACUROVÁ, A. *Bilingvální vzdělávání neslyšících: pro a proti. Speciální pedagogika*, 1994, roč. 4, č. 5, s. 12 – 19.

- MACUROVÁ, A., BAKER, C. Základ bilingválního vzdělávání a bilingvismus. [recenze] *Speciální pedagogika*, roč. 8, 1998, č. 2, s. 52–54.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990. ISBN neuvedeno.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- NOVÁK, A. 1786-1936. *Pamětní spis ke stopadesátiletému trvání Pražského soukromého ústavu pro hluchoněmé v Praze – Smíchově*. Praha: nákladem vlastním, 1938. ISBN neuvedeno.
- PERRY, N., TURNER, J. C., MEYER, D. K. *Student Engagement in the classroom*. In Alexander, P., Winne, P. *Handbook of Educational Psychology* (pp. 327–348). Mahwah, Erlbaum, 2006. ISBN neuvedeno.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SAWREY, J. M., TELFORD, Ch. W. *Educational psychology: psychological foundations of education*. 1. vydání. Boston: Allyn and Bacon, INC., 1968. ISBN neuvedeno.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*, Praha: ALBERT, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- STRNADOVÁ, V. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*. Praha: ASNEP, 2001a. ISBN 80-903035-0-1.
- STRNADOVÁ, V. *Jak se úspěšně vyrovnat se ztrátou sluchu*. Praha: ASNEP, 2001b. ISBN 80-903035-2-8.
- SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2000. ISBN 80-7042-175-4.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie – Sociální psychologia*. Praha: Nakladatelství ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X.

WATZLAWICK, P., BAVELASOVÁ, J. B., JACKSON, D. D. *Pragmatika lidské komunikace. Interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. ISBN 80-86088-04-9.

ZÁHUMENSKÁ, J., DINGOVÁ, N., HORÁKOVÁ, R. *Specifika tlumočení ve vzdělávání*. Praha: ČKTZJ, o. s., 2008. ISBN 978-80-87153-56-7.

Empatie. [online; cit. 2014-4-30]. Dostupné z:

<<http://cs.wikipedia.org/wiki/empatie>>

Grieceho maximy. [online; cit. 2014-4-13] Dostupné z:

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Konverzační_maximy>

Metody cizojazyčné výuky. [online; cit. 2014-5-17]. Dostupné z:

<<http://home.zcu.cz/~jatang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>>

Milánský kongres. [online; cit. 2014-4-18]. Dostupné z:

<<http://www.milan1880.com/milan1880congress/intro.html>>

Pedagogická komunikace. [online; cit. 2014-4-20]. Dostupné z:

<<http://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/pdf/Komunikace.pdf>>

Shannonův a Weaverův komunikační model. [online; cit. 2014-5-19]. Dostupné z:

<http://en.wikipedia.org/wiki/A_Mathematical_Theory_of_Communication>

Státní maturita. [online; cit. 2014-5-20]. Dostupné z:

<<http://www.novamaturita.cz/maturita-bez-handicapu-1404033473.html>>

Tlumočnické ve vzdělávání – definice. [online; cit. 2014-5-19]. Dostupné z:

<<http://www.rid.org/interpreting/Standard%20Practice%20Papers/index.cfm>>

Transmisivní a konstruktivní přístup ke vzdělávání. [online; cit. 2014-5-20]. Dostupné z:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/2474/KRITERIA-EVALUACE-VYUCOVACIHO-PROCESU.html/>>

Typologie osobnosti učitelů. [online; cit. 2014-5-19]. Dostupné z:

<<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>>

Vzdělávací metody. [online; cit. 2014-4-10]. Dostupné z

<<http://www.tond.cz/slovník/vzdelavani-neslysicich-vzdelavaci-metody>>

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1 (s. 15): Shannonův a Weaverův komunikační model

(volně podle http://en.wikipedia.org/wiki/File:Shannon_communication_system.svg)

Tabulka 1 (s. 25): Klasifikace stupňů sluchových ztrát podle WHO

Seznam užitých zkratek

apod. = a podobně

atd. = a tak dále

Bc. = akademický titul bakalář

č. = číslo (zákona)

čsl. = československý

ČZJ = český znakový jazyk

dB = decibel

FF UK = Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

KI = kochleární implantát

kol. = kolektiv

lat. = latina, latinsky

Mgr. = magistr

mj. = mimo jiné

MZ = maturitní zkouška

např. = například

PedF UK = Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Ph.D. = philosophiae doctor, akademický titul

PhDr. = akademický titul navazující na magisterské vzdělání

roč. = ročník

s. = strana

Sb. = Sbírka (zákonů)

SP = sluchově postižení

ŠVP = školní vzdělávací program

tj. = to jest

tzn. = to znamená

tzv. = tak zvaný

UP = Univerzita Palackého

vs. = versus

WHO = World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

Přílohy

Příloha č. 1

Dotazník pro učitele dějepisu ve středních školách A, B a C

Otázky k osobě pedagoga:

- 1/ Vzdělání (titul) pedagoga:
- 2/ Věk:
- 3/ Pohlaví:
- 4/ Vysoká škola, kterou pedagog vystudoval:
- 5/ Vystudovaná aprobace:
- 6/ Školy, kde dosud pedagog vyučoval:
- 7/ Délka učitelské praxe:

Otázky k jazykové kompetenci pedagoga:

- 8/ Vyučovací jazyk v hodině dějepisu:
- 9/ Mateřský jazyk pedagoga:
- 10/ Jak se podle Vás ztotožňujete s jazykovou a filozofickou koncepcí školy?
- 11/ Jakým způsobem komunikujete se svými studenty v hodině?
- 12/ Jakým způsobem tito studenti komunikují s Vámi při vyučování?
- 13/ Jak podle Vás tito stejní studenti komunikují mezi sebou o přestávce?
- 14/ Mluvíte ve výuce ve spisovné, hovorové nebo obecné formě jazyka?
- 15/ Držíte se jedné uvedené formy po celou vyučovací hodinu?
- 16/ Je ve Vaší hodině pravidelně přítomen tlumočník českého znakového jazyka?

Otázky k jazykové motivovanosti pedagoga:

- 17/ Znáte typ a velikost sluchové ztráty jednotlivých studentů Vaší třídy?
- 18/ Vyberte, jaký komunikační kód běžně používáte při své výuce dějepisu (lze i více možností):

a) ke studentům mluvím českým znakovým jazykem, z toho:

a¹) svůj projev v českém znakovém jazyce nijak neupravuji

- a²) používám některý z dialektů českého znakového jazyka
- a³) svou komunikaci v českém znakovém jazyce nějakým způsobem přizpůsobuji přítomným studentům
- a⁴) pokud jste odpověděli ano na a³), uveďte jakým způsobem
- b) ke studentům mluvím znakovou češtinou
- c) ke studentům používám metodu totální komunikace
- d) ke studentům používám některou jinou komunikační metodu kromě českého jazyka
- e) ke studentům mluvím v českém jazyce, z toho:
- e¹) na studenty mluvím zcela přirozeným tempem a hlasitostí řeči
- e²) při výuce používám zcela běžné syntaktické konstrukce českého jazyka
- e³) na studenty mluvím spíše pomaleji
- e⁴) na studenty mluvím spíše rychleji
- e⁵) na studenty mluvím více nahlas
- e⁶) na studenty mluvím spíše potichu
- e⁷) na studenty více artikuluji
- e⁸) snažím se, aby moje výslovnost byla přijatelná pro využití sluchu
- e⁹) snažím se, aby moje výslovnost byla přijatelná pro odezírání
- f) se studenty si celou hodinu nebo její převážnou část jenom píšeme, chatujeme
- g) se studenty používám zcela jiný komunikační kód a to tento:
- h) v hodinách vybrané komunikační kódy střídám podle konkrétních přítomných studentů
- 19/ Vysvětlete, proč používáte právě Vámi zvolený komunikační kód:

Otázky k metodice výuky pedagoga:

- 20/ Uveďte, jakým způsobem spolupracujete s tlumočníkem, máte-li ho k dispozici při výuce dějepisu:
- 21/ Uveďte, jaké konkrétní výukové materiály při své výuce běžně používáte:
- 22/ Vizualizujete nějakým způsobem svou výuku?
- a¹) Pokud ano, jak a proč?
- b¹) Pokud ne, proč?
- 23/ Vybíráte své jazykové prostředky podle přítomných studentů?
- 24/ Myslíte si, že používáte běžné kvantum termínů a odborných slov, jako byste mluvili ve třídě slyšících středoškoláků?
- 25/ Myslíte si, že používáte více termínů a odborných slov, než kdybyste učili ve třídě slyšících středoškoláků?

- 26/ Myslíte si, že používáte méně termínů a odborných slov, než kdybyste učili ve třídě slyšících středoškoláků?
- 27/ Myslíte si, že používáte zhruba stejně dlouhé věty, jaké byste volili ve řídě slyšících středoškoláků?
- 28/ Myslíte si, že používáte spíše delší věty, než jaké byste volili ve řídě slyšících středoškoláků?
- 29/ Myslíte si, že používáte spíše kratší věty, než jaké byste volili ve řídě slyšících středoškoláků?
- 30/ Pokud nějakým způsobem přizpůsobujete svůj projev svým studentům ve třídě, popište jak:
- 31/ Jakým způsobem podporujete rozvoj sociálních kontaktů ve své třídě?
- 32/ Používáte někdy ve své hodině i humor?
- 33/ Uveďte způsoby, jakými testujete znalosti svých studentů.
- 34/ Jakým způsobem přivoláváte pozornost studentů ve třídě, pokud máte pocit, že nedávají pozor?