

Vysoká škola: **Univerzita Karlova v Praze**

Fakulta: **Filozofická fakulta**

Základní součást: **Ústav českého jazyka a teorie komunikace**

Studijní program: **Filologie**

Studijní obor: **Český jazyk**

Teze disertační práce: **Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu**
Czech Language in Deaf Children's Education

Resumé

Práce se zabývá postavením češtiny a dalších komunikačních kódů ve vzdělávání dětí s vadou sluchu, zejména dětí prelingválně neslyšících. V první části jsou představeny základní způsoby komunikace lidí s vadou sluchu, následuje pojednání o průběhu osvojování mluveného a znakového jazyka a popis dvou základních přístupů k výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu: přístupu monolingválního a monokulturního a přístupu bilingválního a bikulturního; zmíněna je také tzv. totální komunikace, a to jak jako filozofie, tak jako metoda. Druhá část práce přibližuje výchovné a vzdělávací přístupy a komunikační metody používané v našich školách pro žáky s vadou sluchu v minulosti i současnosti. Ty jsou pak v závěru práce nahlíženy ve světle testů čtenářské gramotnosti a přípravy tzv. státní maturitní zkoušky u žáků s vadou sluchu.

Autor: **Andrea Hudáková**

Vedoucí: **prof. PhDr. Alena Macurová, CSc.**

Rok podání: **2008**

TEZE

ÚVOD	8
KOMUNIKACE LIDÍ S VADOU SLUCHU	12
Audioorální komunikace.....	12
Poslouchání.....	12
Mluvení.....	15
Odezírání.....	20
Vizuálněmotorická komunikace.....	24
Český znakový jazyk.....	24
Český znakový jazyk v historii.....	26
Klasifikace sloves – ukázka gramatiky českého znakového jazyka.....	30
Vizualizace mluvené češtiny.....	32
Pomocné fonemické posunky vyvinuté k podpoře odezírání recipientů s vadou sluchu.....	32
Pomocné fonemické posunky vyvinuté k podpoře správné artikulace a výslovnosti mluvčích s vadou sluchu.....	33
Pomocné artikulační znaky.....	35
Prstová abeceda.....	37
Rochesterská metoda a její důsledky.....	41
Sovětská daktylotická metoda.....	45
Česká prstová abeceda.....	45
ČEŠTINA: PRVNÍ, NEBO DRUHÝ JAZYK ČESKÝCH DĚTÍ S VADOU SLUCHU?	50
Jak si děti osvojují první jazyk?.....	51
Inside-out teorie osvojování jazyka.....	52
Outside-in teorie osvojování jazyka.....	53
Průběh osvojování prvního jazyka.....	54
Řeč orientovaná na dítě.....	56
Osvojování znakového jazyka.....	57
Čeština prvním jazykem: monolingvismus a monokulturalismus.....	60
Auditivně-orální metoda.....	63
Mateřská reflexivní metoda.....	65
Čeština druhým jazykem: bilingvismus a bikulturalismus.....	68
Švédský bilingvální a bikulturní model.....	72
Bilingvismus a bikulturalismus na našem území v minulosti.....	73
18. a 19. století a 1. polovina 20. století.....	74
2. polovina 20. století.....	78
Bilingvismus a bikulturalismus na našem území v současnosti.....	80
Totální komunikace.....	84
Totální komunikace na našem území.....	86

ČEŠTINA VE ŠKOLÁCH PRO ŽÁKY S VADOU SLUCHU	91
Historický průřez metodami výuky prvopočátečního čtení.....	91
Syntetické metody výuky čtení	91
Metoda slabikovací	91
Metoda genetická a další metody hláskovací	92
Analytické a analyticko-syntetické metody výuky čtení	96
Metoda normálních slov	96
Učebnice čtení pro děti s vadou sluchu v 19. století a v 1. polovině 20. století	96
Metoda globální.....	99
Globální čtení ve výuce dětí s vadou sluchu	100
Metoda J. Foucamberta	101
Metoda analyticko-syntetická zvuková.....	102
Zahraniční zkušenosti s výukou čtení u dětí s vadou sluchu	105
Čtení v rámci mateřské reflexivní metody	105
Janka a Danka	110
SQ4R.....	112
Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu v období od roku 1948 do roku 1990.....	113
Mateřské a základní školy pro nedoslýchavé, pro žáky se zbytky sluchu a pro neslyšící.....	113
Specifika vzdělávání v základních školách pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu	114
Základy řeči pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (Štejerle, 1956)	123
Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul, Poullová, 1975).....	126
Střední školy.....	129
Čeština ve školách pro žáky s vadou sluchu v období od roku 1990 do současnosti	131
Vzdělávání v základních školách pro žáky s vadou sluchu	132
Vzdělávání ve středních školách pro žáky s vadou sluchu	134
Učebnice, učební pomůcky a učební materiály pro výuku češtiny	136
Plzeňské videoprogramy a pracovní listy	137
Učebnice z nakladatelství Septima	149
Učebnice, učební pomůcky a učební materiály pro výuku češtiny jako cizího jazyka.....	156
Výsledky výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu (zejména vyučování češtiny).....	161
Čtenářská gramotnost žáků s vadou sluchu	161
Funkční gramotnost	163
Funkční gramotnost žáků s vadou sluchu.....	168
Státní maturitní zkouška.....	171
ZÁVĚR	178
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	181
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	182
Zdroje, z kterých jsem čerpala přímo	182
Tištěné zdroje.....	182
Elektronické zdroje	193
Audiovizuální zdroje (videonahrávky).....	201

Zdroje z přednášek a seminářů	201
Zdroje, z kterých jsem čerpala zprostředkovaně.....	203
Tištěné zdroje.....	203
Elektronické zdroje	206
ČESKÉ RESUMÉ	208
ENGLISH RÉSUMÉ	208
Příloha č. 1 Ukázka z čítanky Sluníčko a z Průvodce k čítance Sluníčko.....	209
Ukázka z lekce č. 15 z čítanky Sluníčko	209
Příloha č. 2 Učebnice českého jazyka a čtení pro 1. a 2. ročník ZŠ pro nedoslýchavé a příslušné metodické příručky	212
Příloha č. 3 Učebnice českého jazyka a čtení pro 1. stupeň ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu a příslušné metodické příručky	213
přípravný ročník.....	213
1. ročník.....	213
2. ročník.....	213
3. ročník.....	214
4. ročník.....	214
5. ročník.....	214
Příloha č. 4 Učebnice českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu	215
6. ročník.....	215
7. ročník.....	215
8. ročník.....	215
9. ročník.....	215
Příloha č. 5 Čítanky pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu	216
1. ročník.....	216
2. ročník.....	216
3. ročník.....	216
4. ročník.....	216
5. ročník.....	216
6. ročník.....	216
7. ročník.....	217
8. ročník.....	217
9. ročník.....	217

TEZE

Plnohodnotná obousměrná komunikace je u všech lidí jednou ze základních psychických potřeb. V dětství je tato potřeba ještě naléhavější. Její nedostatečné uspokojování vede k různým psychickým, citovým, sociálním a kognitivním deprivacím, které posléze negativně ovlivňují jak osobní život člověka, tak jeho fungování ve společnosti. Tato skutečnost je společným jmenovatelem všech kapitol předkládané práce: zaměřila jsem se na postavení češtiny a dalších komunikačních kódů ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu; zvláštní pozornost jsem věnovala dětem prelingválně neslyšícím, tj. malé skupině osob (tvoří ani ne jedno promile populace) s velmi specifickými komunikačními a vzdělávacími potřebami.

Předkládaná práce má charakter obširněji a komplexněji pojatého úvodu do této multidisciplinární problematiky pro odbornou (včetně studentské), ale i laickou veřejnost. Jejím cílem není podat podrobnou analýzu jednoho vybraného problému, nýbrž nahlížet na danou oblast v širších souvislostech, usouvztažňovat jednotlivé poznatky, zpochybňovat zažitá paradigmatata, otevírat otázky a hledat nové pohledy.

Co ze své práce pokládám za zvlášť vhodné zdůraznit?

Často se má za to, že vývoj výchovných a vzdělávacích přístupů k dětem s vadou sluchu postupuje v posledních desetiletích od oralismu přes totální komunikaci k bilingvistu. Tato představa je značně zjednodušená a nepravdivá. V historii výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu se střídaly nejrůznější metody, postupy a filozofie ze všech těchto názorových proudů a ani dnes nelze jednoznačně říci, že se odborníci odklánějí „od mluvení a poslouchání ke znakům“, dokonce existují velmi silné trendy přesně opačné.

Jako problematické spatřuji už samotné termíny oralismus, totální komunikace a bilingvistu. Přestože jde o termíny hojně používané – u nás, i v zahraničí, mezi laickou i odbornou veřejností –, nepovažuji je za vhodné a zavádím mnohem výstižnější dělení výchovných a vzdělávacích přístupů k lidem s vadou sluchu na přístupy monolingvální a monokulturní a přístupy bilingvální a bikulturní. V případě totální komunikace považuji za nezbytné rozlišovat mezi filozofií (shodující se v podstatě s filozofií bilingvistu a bikulturalismu) a metodou (zapojující sice do komunikace osob s vadou sluchu prvky vizuálněmotorické komunikace, ale vycházející z principů monolingválních a monokulturních přístupů).

Monolingvální a monokulturní programy a přístupy vycházejí ze dvou předpokladů: mateřským jazykem dětí s vadou sluchu je mluvený jazyk okolní slyšící společnosti (monolingválnost) a dítě má být – stejně jako všichni jeho vrstevníci bez vady sluchu – vedeno k začlenění do slyšící společnosti (monokulturnost). Proto je jejich hlavním cílem naučit děti s vadou sluchu mluvit (na tom nic nemění skutečnost, že v některých programech může být tohoto cíle dosaženo i díky dočasnému doplnění audioorální komunikace komunikací vizuálněmotorickou).

Narozdíl od monolingválních a monokulturních přístupů není v programech bilingválních a bikulturních hluchota nahlížena jako překážka jazykového vývoje, výkonů v oblasti vzdělávání nebo jako překážka sociální integrace. Hlavním cílem bilingválních a bikulturních programů není naučit děti mluvit, ale umožnit jim – stejně jako jejich vrstevníkům bez vady sluchu – dosáhnout co největšího osobnostního, sociálního a kognitivního rozvoje. Hlavním měřítkem úspěšnosti těchto programů jsou pokroky dětí s vadou sluchu v percepci a v produkci psaného většinového jazyka. Základními principy

jsou: Znakový jazyk (ne znakovaný národní jazyk) je prvním jazykem, v němž je dítě vychovááno a vzděláváno – skrze něj poznává svět a komunikuje s okolím; jako druhý se dítě učí většinový mluvený jazyk (často zejména v psané formě) – oba jazyky je nutno vzájemně oddělovat; důležitost a frekvence komunikace v jazyce znakovém neklesá s rostoucími kompetencemi dítěte v komunikaci většinovým jazykem (bilingvismus) a děti s vadou sluchu by měly co nejdříve dostat možnost seznámit se s kulturní a jazykovou komunitou Neslyšících a hledat si mezi jejími dospělými členy jazykové, sociální a kulturní vzory, tak aby mohly participovat jak na životě světa Neslyšících, tak na životě slyšící společnosti (bikulturnost).

V mnoha u nás běžně dostupných odborných i populárně naučných textech je jako významný mezník ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu zdůrazňován Milánský kongres (1880) – většinou v souvislosti s jedním z jeho usnesení, jež za jediný přípustný ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu označilo komunikační přístup založený výlučně na audioorální komunikaci v mluveném jazyce. Způsob výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu ovšem výrazně a na mnoho let ovlivnilo ještě další usnesení tohoto kongresu, a to usnesení, které stanovilo, že nejpřirozenější a nejefektivnější cestou jazykového vyučování je tzv. intuitivní (též globální) metoda. Tento přístup se pak po mnoho desetiletí výrazně promítal i do koncepce našich učebních dokumentů a učebních materiálů pro žáky s vadou sluchu a latentně je přítomný i v mnohých současných učebnicích českého jazyka a čtení.

Monolingvální a monokulturní a zároveň intuitivní způsob výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu, který byl, zcela v souladu s usneseními Milánského kongresu, uplatňován na našem území po většinu dvacátého století, přinášel celkem uspokojivé výsledky u dětí s lehkými vadami sluchu a u dětí postlingválně ohluchlých. Dětem prelingválně neslyšícím ale bohužel nevyhovoval.

Protože současné české školství pro žáky s vadou sluchu do značné míry přebírá názory a postupy z minulosti, i dnes většina našich prelingválně neslyšících žáků opouští školní lavice jako funkčně negramotní, kognitivně podvyživení jedinci, kteří navíc velmi špatně odezírají a téměř nesrozumitelně mluví. Tím je soustavně porušováno právo na vzdělání a zároveň reálně hrozí, že pokud velmi rychle zásadně nezměníme způsob a cíle vzdělávání dětí s vadou sluchu, po zavedení tzv. státní maturitní zkoušky (v r. 2010) už nebudeme mít žádné prelingválně neslyšící maturanty a studenty vysokých škol.

Porovnáme-li – bohužel musíme zatím vycházet pouze ze zahraničních zdrojů – školní úspěšnost a úroveň čtenářské (a obecně celkové) gramotnosti prelingválně neslyšících dětí vzdělávaných podle zásad bilingvismu a bikulturalismu s výsledky prelingválně neslyšících dětí vzdělávaných v duchu monolingvismu a monokulturalismu, první z porovnání vycházejí mnohem lépe. Děti, které měly od raného dětství možnost plnohodnotně komunikovat přirozeným jazykem (v tomto případě jazykem znakovým, který je pro ně jako jediný plně smyslově přístupný) si totiž na rozdíl od dětí vzdělávaných v komunikační chudobě (v tomto případě způsobené smyslovou nepřístupností komunikace vedené mluvenou řečí) zcela přirozeně (tak jako všechny ostatní děti, jimž byla komunikace v raném dětství plně přístupná) osvojily jazyk jako nástroj myšlení a socializace a na tomto základě dál staví svou gramotnost a vzdělávání obecně.

Naproti tomu děti, které tuto možnost neměly, třebaže se možná později „rozmluví“ (např. po voperování kochleárního implantátu nebo po začlenění do „znakující“ třídy v základní škole), si už navždy do života ponесou důsledky raného bezjazyčí: dosavadní výzkumy totiž přesvědčivě dokazují,

že osoby, které kratší či delší dobu prožily v bezjazyčí, už nikdy svůj hendikep zcela nedohoní: takoví lidé užívají jazyk (i bezproblémově smyslově přístupný) „k uchopování světa“ – tj. k reprezentaci, kategorizaci a interpretaci nejazykové reality – už navždy ne zcela efektivně.

K tomu, aby se u nás mohl ve větší míře uplatnit bilingvální a bikulturní přístup ve vzdělávání dětí s vadou sluchu, zatím nemáme příliš ideální podmínky. Kromě překážek „ideologických“ (tj. zejména přetrvávající nedůvěry v český znakový jazyk) situaci značně komplikuje absence kvalitních učebnic a učebních pomůcek. Ty výukové materiály pro žáky s vadou sluchu, které dnes existují, tomuto způsobu výuky nevyhovují a navíc ani zdaleka nepokrývají celé potřebné portfolio.

Snad ze všeho nejvíce žákům s vadou sluchu, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk a primární referenční skupinou minorita Neslyšících, a jejich učitelům chybějí ucelené řady učebnic a výukových materiálů češtiny jako cizího jazyka – ty by podle mého názoru mj. měly vycházet ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a čtení by podle nich mělo být vyučováno ne, jak je dnes běžné, na základě špatně a polovičatě aplikované globální metody čtení v předškolním věku a na základě metody analyticko-syntetické zvukové po zahájení školní docházky, ale podle některého z vhodnějších postupů, jež byly v této práci stručně nastíněny. Dále naléhavě chybějí učebnice a učební materiály pro výuku českého znakového jazyka a pro výuku nauky o neslyšících.