

Jazykové vzdělávání neslyšících žáků v mladším školním věku

Veronika Zemánková
Anna Cíchová Hronová

Tato kapitola se podrobněji zabývá otázkou jazykového vzdělávání neslyšících žáků v prvních ročnících základní školy, a to zejména výukou českého jazyka. Slyšící žák, jehož mateřštinou je čeština, se začíná učit číst a psát v jazyce, který ovládá a kterým se také (na úrovni svého věku funkčně) dorozumívá. Svou komunikační kompetenci v mluvené češtině tak pouze rozšiřuje o dovednosti vázané na psaný text. Zjednodušeně lze říct, že se učí číst a psát v jazyce, kterému rozumí.

U neslyšících žáků je tomu jinak. Většina z nich se totiž učí číst a psát v jazyce, který nemá plně osvojený. U těchto žáků se v rámci jazykového vzdělávání uplatňuje jiný přístup a jiné metody. Češtinu se čeští neslyšící učí jako svůj druhý jazyk. Při výuce českého jazyka se využívají postupy blízké tomu, jak jsou češtině vyučováni cizinci. Ty pak mohou být efektivně využívány:

A) Pokud **neslyšící žák ovládá na počátku školní docházky na patřičné úrovni odpovídající jeho věku a intelektu český znakový jazyk**. Nejen proto, že v případě bilingválního a bikulturního vzdělávání⁴⁶ je český znakový jazyk jazykem učební komunikace, tedy jazykem, ve kterém se odehrává celý proces výchovy a vzdělávání, ale i proto, že prostřednictvím českého znakového jazyka bude žák nabývat kompetence v českém jazyce. Uvědomění si existence vlastního jazyka (český znakový jazyk) a jeho rozdílnosti oproti jiným jazykům (českému jazyku) je tak jedním z předpokladů k úspěšnému – nejen jazykovému – vzdělávání žáka.⁴⁷

B) Pokud **je pedagog obeznámen se specifičností jazykového vzdělávání neslyšících žáků**. Výuka českého jazyka je u skupiny neslyšících žáků zejména na počátku jejich povinné školní docházky velmi komplikovanou oblastí. Dosud nebyla dostatečně prozkoumána ani popsána. Na učitele jsou přitom kladeny vysoké nároky. Očekává se od něj, že naučí žáky dovednosti základního psaní a čtení, bude rozvíjet jejich čtenářskou gramotnost, bude žáky uvádět do základů systému a fungování českého jazyka, rozvíjet dovednost funkčního psaní, propojovat složky jazykové a literární výchovy atd.

46 K bilingválnímu a bikulturnímu vzdělávání blíže kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*.

47 Pokud neslyšící žák nemá dostatečně rozvinuté komunikační schopnosti v českém znakovém jazyce odpovídající jeho věku, je nutné tento fakt ve výuce českého jazyka zohlednit, posilovat zejména a přednostně komunikační kompetence v českém znakovém jazyce, teprve následně budovat kompetence v jazyce českém.

4.1 Prvopočáteční čtení a psaní

Výuka předmětu Český jazyk a literatura je v prvních letech povinné školní docházky úzce propojena s otázkou nabývání *čtenářské gramotnosti*.⁴⁸ Základem čtenářské gramotnosti je nepochybně osvojení si elementární dovednosti rozeznávat písmena, skládat je v slova a slova ve věty. *Elementární nebo základní čtení a psaní* pokrývá přibližně první dva ročníky základní školy. Podstatou gramotnosti je pak *gramotnost funkční*, tedy schopnost pracovat s písemným sdělením a využít je v praktických komunikačních situacích, která získává na významu v pozdějších ročnících (Šebesta, 1999).

Dovednost číst, tzn. „dovednost přečíst samostatně neznámý text a porozumět přitom jeho obsahu“ (Šebesta, 1999, s. 80), a dovednost psát, tzn. „dovednost napsat samostatně nový text a vyjádřit jím adekvátně, co máme na mysli“ (Šebesta, 1999, s. 80), podmiňuje nejen školní úspěšnost každého žáka (naplňování klíčových kompetencí), ale i úspěšnost v pozdějším „dospělém“ životě.

U neslyšících osob je požadavek zvládnutí dovednosti číst a psát s porozuměním umocněn faktem, že tato dovednost umožňuje plnohodnotný život ve většinové slyšící společnosti, ve které se psaný text stává prostředkem kontaktu mezi světem slyšících a neslyšících. Přesto je metodika výuky čtení a psaní neslyšících žáků dosud velmi málo propracována, většinou se odvozuje od postupů běžných pro slyšící žáky. Na následujících řádcích stručně popíšeme tři v současnosti nejrozšířenější metody výuky čtení a psaní, které se v českých základních školách využívají.⁴⁹ U těchto metod poté kriticky zhodnotíme jejich využitelnost ve výuce cílové skupiny neslyšících žáků.⁵⁰

4.1.1 Analyticko-syntetická hlásková metoda

Proces výuky čtení podle analyticko-syntetické hláskové metody je rozvržen do tří etap. První z nich je nazývána etapou jazykové přípravy (*předslabikářové období*). Žáci rozvíjejí mluvenou řeč (hlasová a artikulační cvičení), zrakové a sluchové vnímání, paměť, pozornost a představitivost. V tomto období si žáci osvojují i první hlásky a písmena. Současně s vyvozením hlásky si žáci osvojují i její grafickou podobu. Pro jednu hlásku žáci poznávají celkem čtyři grafémy: malé a velké tiskací písmeno, malé a velké psací písmeno. Následuje etapa slabičného analytického způsobu čtení (*slabikářové období*). Učitel se snaží naučit žáky vnímat slabiku jako celek a také ji jako celek naráz vyslovit. Žáci čtou nejprve izolované slabiky, které brzy spojují do slov. Závěrečná etapa je označována jako etapa plynulého čtení slov a vět (*poslabikářové období*).

Výuka čtení a psaní je v rámci analyticko-syntetické hláskové metody provázána. V období nácviku psaní žáci nejprve trénují tzv. opis (text je napsán psacím písmem a žák jej pouze „opisuje“), další fází je přepis (text je napsán tiskacím písmem a žák jej „přepisuje“ písmem

48 O čtenářské gramotnosti se podrobněji zmiňujeme v kapitole 3 *Jazykové vzdělávání neslyšících dětí v předškolním věku*.

49 Záměrně se nevěnujeme např. metodě Sfumato (splývavé čtení), která je založena na práci se sluchem a hlasem (srov. *O metodice Sfumato*, 2018).

50 K tomu také srov. Hudáková, 2009.

psacím). Diktát vyžaduje schopnost žáka analyzovat slyšené slovo na hlásky a vybavit si k těmto hláskám představu tvaru psacího písmene. Nejobtížnější fází nácviku psaní je poté autodiktát, kdy žák zapisuje své vlastní myšlenky (Křivánek – Wildová, 1998).

Jak je již ze samotného názvu patrné, metoda vychází ze sluchové (zvukové) analýzy mluvené řeči na věty, slova, slabiky a hlásky. Současně žáci provádějí syntézu slyšených hlásek na slabiky a slova a syntézu vyslovovaných slabik na slova. **Z naznačeného postupu výuky je patrné, že zmíněná metoda je pro neslyšící žáky zcela nevhodná, protože je založena právě na sluchovém vnímání a na dobrém ovládnutí mluvené češtiny, které je u těchto žáků omezeno.**

4.1.2 Globální metoda

Postup při výuce čtení globální metodou lze rozdělit do pěti období. V prvním, přípravném období se žák systematicky připravuje na výuku čtení. Za pomoci her a nejrůznějších cvičení se rozvíjí zrak, sluch, paměť, dech a výslovnost. Druhé, nejnáročnější období je nazývané obdobím paměti. Žákům jsou předkládána tištěná slova, jejichž grafický obraz si mají zapamatovat. Učitel žákům pouze řekne, jak se dané slovo čte. Dalším obdobím, do kterého žáci sami dozrávají, je období analýzy (rozkladu), v němž se žáci učí poznávat jednotlivá písmena, ale i části slov (např. předpony, přípony, koncovky). Žáci si začínají sami všimnout začátku, středu a konce slov. Postupně si uvědomují, co je v jednotlivých slovech stejné a čím se slova liší. Seznamují se s písmeny malé a velké tiskací abecedy. V období syntézy (skladu) žáci skládají ze známých písmen nová slova, odlišná od těch, která se učili číst v pamětném období. Poslední fází je období zdokonalování čtení. V této závěrečné fázi se pozornost učitele soustředí na docvičování individuálních nedostatků žáků ve čtení, procvičuje se čtení obtížných slov atp. (Wildová, 2002).

V období analýzy se začíná také s nácvikem psaní písmen, který navazuje na předcházející přípravná cvičení. Při výuce psaní žáci nenacvičují jednotlivé oddělené tvary písmen, ale napodobují pohyb učitelovy ruky při psaní slova jako celku (Wildová, 2002).

Globální metoda je pro výuku neslyšících žáků využitelná především z toho důvodu, že je založena na zrakovém vnímání a důraz klade na porozumění čtenému textu. Žák vnímá slovo (popř. slovní spojení, větu) jako celek, nikoliv jako sled izolovaných písmen či slabik, které pro něj nemají žádný význam.

Při výuce čtení globální metodou je nutné klást důraz na realizaci všech výše popsaných výukových fází – přípravná fáze, fáze analýzy a syntézy a zdokonalování čtení (jedná se o fázi, která se zaměřuje na nabývání dovednosti tzv. funkčního čtení⁵¹ – pro neslyšící žáky o fázi velmi významnou).

51 Srov. poznámka o textové gramotnosti v kapitole 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*.

4.1.3 Genetická metoda

Podstatou *genetické metody* je syntéza písmen do slov (Wagnerová, 1996). Autor metody, Josef Kožíšek „vychází z předpokladu, že ve vývoji dítěte v oblasti čtení a psaní se opakuje vývoj písma a psaní v kulturním vývoji lidské společnosti. Kožíšek považuje za nezbytné, aby dítě prošlo (alespoň zkráceně a epizodicky) obrázkovým písmem, aby pochopilo smysl písemného sdělení“ (Křivánek – Wildová, 1998, s. 13). Důraz na pochopení sdělovací funkce psané řeči je pro Kožíška zásadní: „Dříve než čteme, musel někdo psát, a dříve, než psal, určil si myšlenku, kterou chtěl vyjádřit graficky“ (Wagnerová, 1996, s. 9). Proto v genetické metodě stojí na počátku myšlenka, poté její písemný záznam a konečnou fází je čtení myšlenky cizí.⁵²

Genetická metoda by mohla být z mnoha důvodů pro neslyšící žáky velmi přínosná. Na této metodě je možné ocenit především snahu, jak začínajícím čtenářům zprostředkovat samotný smysl čtení a psaní. **Žáci jsou již od počátku vedeni k tomu, že grafický záznam má nějaký význam (vyjádření myšlenky) a čtení slouží k poznání tohoto významu. Genetická metoda vychází z grafické podoby slova (nikoliv z jeho zvukové podoby), což je pro neslyšící žáky výhodné. Stejně výhodné je i dodržování principů jedné náročnosti při nácviu psaní.** Žáci totiž nejprve k zápisu svých myšlenek užívají hůlkové písmo, teprve po jeho zvládnutí přecházejí k psacímu písmu. To by mohlo být pro neslyšící žáky výhodné, protože jsou často přetěžováni nutností osvojit si velké množství znaků pro jednotlivé hlásky (velké a malé tiskací písmeno, velké a malé psací písmeno, znak jednoruční a dvouruční prstové abecedy, pomocný artikulační znak), přitom hůlkové písmo je svým provedením velmi podobné tvarům dvouruční prstové abecedy, a je tedy pro neslyšící žáky poměrně lehce osvojitelné.

4.2 Čeština jako druhý jazyk pro neslyšící žáky

Již výše jsme se zmínili o tom, že čeština je pro neslyšící žáky druhým jazykem a učíme ji postupy užívanými při výuce češtiny jako cizího jazyka. Je třeba si ale uvědomit, že neslyšící žák má mnohá další specifika, která jej odlišují od „běžného“ cizince učícího se česky.

Ve středu našeho zájmu je stále „dítě“ – konkrétně žák mladšího školního věku (6–9 let) se všemi vývojovými specifiky, která se k tomuto období vážou. Dítě tohoto věku se dokáže soustředit poměrně krátkou dobu, v myšlení upřednostňuje konkrétní operace – dokáže logicky uvažovat o věcech, které může vidět a na které si může sáhnout (srov. Doleží, 2014, s. 10–16). S mladšími neslyšícími žáky tedy nelze pracovat jako s dospělými cizinci a **není ani možné bezmyšlenkovitě využívat jim určené výukové materiály.**

52 Kožíšek nejdříve vedl žáky k tomu, aby vlastním způsobem zapsali, resp. zaznamenali určitý zážitek. K takové formě – nejčastěji obrázkového – sdělení však bylo následně potřeba přidat vlastní výklad žáka, aby ostatním svůj „zápis“ ozřejmil a upřesnil. Když pak žákům prozradil, že s použitím písma se dají naše zážitky zaznamenávat přesně, byli žáci velmi motivovaní naučit se psát (svá sdělení) a také číst (sdělení druhých) (Křivánek – Wildová, 1998).

Někteří pedagogové sice využívají ve výuce českého jazyka materiály určené cizincům, většinou se tak ale děje až ve vyšších ročnících základní školy. Mohou totiž čerpat ze široké nabídky učebnic češtiny pro dospělé cizince a využívat řadu tematicky vhodných a funkčních materiálů.⁵³ Učebnic češtiny, které jsou určené dětem-cizincům, není na současném trhu mnoho. Pokud se je pedagog přece jen rozhodne využít, je potřeba pamatovat na to, že jsou (stejně jako učebnice pro dospělé cizince) určeny slyšícím žákům. Jsou založeny na dominujícím přístupu komunikační metody – takový způsob výuky cizího jazyka funguje na orálním základě a přímých řečových aktivitách,⁵⁴ pro neslyšící žáky zcela nevhodných.

Neslyšící žák si osvojuje češtinu pouze v její psané podobě a rozvíjí své dovednosti v psané a čtené češtině. Tomuto hledisku podléhá způsob práce se žáky, volba aktivit, koncepční a obsahové pojetí výuky.

Jazykové vzdělávání neslyšících žáků můžeme v jistém slova smyslu připodobnit výuce češtiny žáků s odlišným mateřským jazykem zařazených do tříd pro jazykovou přípravu (tzv. vyrovnávacích tříd). Kubíčková (2009) na základě konkrétních metodických doporučení uvádí učitele do problematiky výuky češtiny jako cizího jazyka v takovémto typu třídy. Třída pro jazykovou přípravu je třídou zabývající se primárně výukou češtiny jako cizího jazyka. Žáci se v této třídě vzdělávají podle vlastního vzdělávacího plánu. K hlavním vyučovaným předmětům patří český jazyk, prvouka a matematika. Zatímco v českém jazyce jde hlavně o výuku mluvení, čtení, psaní, poslechu a porozumění, prvouka je chápána spíše jako soubor tematických okruhů k načerpání slovní zásoby a rozvoji komunikativních a sociokulturních kompetencí žáků. Oba předměty se úzce prolínají, sociokulturní kompetence jsou běžnou součástí výuky jazyka a naopak.

Autorka metodického materiálu také názorně ukazuje, jak pracovat v heterogenních třídách se žáky různého věku a různé kompetence v českém jazyce. Podle vstupních dovedností v oblasti psaní rozděluje žáky do pěti skupin. Jednou z nich jsou nejmladší žáci s odlišným mateřským jazykem, kteří se ještě nenaučili psát ve svém rodném jazyce. Psaní Kubíčková procvičuje jako samostatnou aktivitu. Žáci musejí zvládnout nejen tvary písmen, ale také elementární pravopisná pravidla. K výuce čtení používá *genetickou metodu*. Uvádí, že v tomto typu třídy má tato metoda své výhody. Nezáleží příliš na pořadí, v jakém jsou písmena vyučována, praktická využitelnost slov je vysoká, žáci brzy dokážou přiřazovat slova k obrázkům, číst nápisy na obchodech apod. Metoda slouží k lepšímu a rychlejšímu porozumění textu.

S výukou psaní a čtení se nelze vyhnout ani gramatice. Nejmladší žáci se gramatická pravidla učí druhotně (nejlépe tak, aby si ani neuvědomovali, že se učí gramatiku). Učí se hlavně používat jazyk. Autorka metodiky předkládá žákům jednotlivé gramatické jevy zjednodušeně, mnohokrát a opakovaně, jejich upevnění posiluje drilem. Nejde ani

53 Přehled vybraných učebnic češtiny jako cizího jazyka viz kapitola 8 *Učební materiály pro výuku češtiny jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením*.

54 Hrdlička (2005) v souvislosti s komunikační metodou poukazuje mj. na vybrané základní problémy této metody. Mezi největší problémy podle něj patří mnohdy malá pozornost věnovaná gramatice a psané komunikaci – v souvislosti s výukou češtiny u neslyšících žáků se jedná o jednu z klíčových jazykových dovedností, kterou v rámci výuky češtiny u cílové skupiny neslyšících žáků rozvíjíme.

tolik o osvojení si gramatických pravidel, jako o dovednost aplikovat pravidla funkčním způsobem v konkrétní komunikační situaci.

Za inspirativní a velmi dobře využitelný materiál ve výuce češtiny neslyšících žáků mladšího školního věku považujeme soubor obrazových karet jednotlivých písmen české abecedy (Kubíčková, 2010). Pomůcka vznikla z pera též autorky jako prostředek k procvičení psaní a čtení jednotlivých písmen, ale také k nácviku čtení, obohacení slovní zásoby, procvičení gramatiky, procvičování opisu nebo práci s otázkami. Autorka se snaží různými aktivitami s kartami přimět žáky, aby je co nejvíce používali k různým aktivitám s jazykem, aby tvořili věty, vyprávěli pohádky nebo se jejich prostřednictvím seznamovali s naší kulturou. Pomůcka je určena žákům, kteří se teprve s elementárním čtením a psaním seznamují, i těm, kteří tuto dovednost již ovládli.

Je pochopitelné, že nedílnou součástí této metodické pomůcky jsou aktivity zaměřené na rozvoj mluvních dovedností žáků, poslechové aktivity a nácvik správné výslovnosti. Přesto je možné využít pomůcku také jako vhodný učební materiál pro výuku češtiny neslyšících žáků mladšího školního věku.

4.3 Závěr

Základním dokumentem, který specifikuje obsah a rozsah učiva, jenž je po dítěti požadován během jeho povinné školní docházky, je *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV).⁵⁵ Pro potřeby výuky českého jazyka je stěžejní vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*. Ta je tvořena dvěma vzdělávacími obory – *Českým jazykem a literaturou* a *Cizím jazykem* (RVP ZV, kapitola 5.1, s. 16).

Jak již bylo popsáno výše, výuka českého jazyka u neslyšících žáků představuje zcela specifickou oblast a nejlépe ji můžeme připodobnit k výuce češtiny u žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří se po jazykové stránce připravují na vstup do prostředí běžných tříd českých základních škol. Se současným zněním⁵⁶ RVP ZV, podle něhož má být výuka neslyšících žáků realizována, je proto potřeba pracovat obezřetně, neboť výše zmíněný dokument tuto skutečnost zatím nezohledňuje.

55 K tomu blíže kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*.

56 Míněno v době vzniku této publikace.



Závěrečná doporučení

- Rozvíjíme jazykové a komunikační dovednosti neslyšících žáků v českém znakovém jazyce tak, aby odpovídaly jejich věku a intelektu.
- Analyticko-syntetická hlásková metoda je pro neslyšící žáky zcela nevhodná, protože je založena na sluchovém vnímání.
- Globální metoda je ve výuce neslyšících žáků dobře využitelná pouze tehdy, budou-li ve výuce aplikovány všechny její výukové fáze.
- Genetická metoda může být pro neslyšící žáky velmi přínosná – žáci jsou již od počátku vedeni k tomu, že grafický záznam má určitý význam (vyjádření myšlenky) a čtení slouží k poznání tohoto významu, vychází z grafické podoby slova (nikoliv z jeho zvukové podoby), což je pro neslyšící žáky výhodné.
- Vyučujeme dítě (!) se všemi jeho vývojovými specifiky.
- Při výuce českého jazyka využíváme postupy a metody blízké tomu, jak se češtinu učí žáci s odlišným mateřským jazykem.
- Při práci s lingvodidaktickými materiály využíváme postupy, které se osvědčují při výuce češtiny jako cizího jazyka, aplikujeme je do výuky, ale nezapomínáme je přizpůsobit specifickým komunikačním potřebám neslyšících žáků. Soustředíme se na rozvoj jazyka užívaného v psané komunikaci.