Co a proč by se měly učit neslyšící[1] děti?

Představte si následující situaci: *Je večer, asi devět hodin, po chodbě internátu jisté střední odborné školy zakončované maturitou hystericky tam a zpátky pobíhá asi třiadvacetiletý mladý mírně přihrblý a proplešatělý obrýlený muž, neustále křečovitě rozhazuje rukama a zajíkavě vykřikuje, že do rána umře. Na překvapené přihlížející mává krabicí od trvanlivého mléka.*

Přesně toto se mi před několika lety stalo – byla jsem mezi těmi nechápajícími diváky. Po čase, když se mi podařilo rozrušeného muže trochu uklidnit, jsem se dozvěděla, že **do rána umře, protože mu zmrzlo v lednici mléko** (Aha, ta krabice!), v kterém jsou vitamíny nezbytné pro jeho zdraví (život?). **Protože zmrzlé mléko pít nemůže, vitamíny nedostane a (zcela logicky) umře.**

Opravdu se to stalo, ten mladý muž byl neslyšící a maminka mu vždy říkala:

„Musíš pít mléko, protože jsou v něm vitamíny, které potřebuješ, abys byl zdravý. Když nebudeš pít mléko, budeš nemocný (umřeš?)." Zdůrazňuji, že mu to sdělovala tak, že pohybovala rty (mluvila česky) a on se snažil odezřít[2], co říkala. Samozřejmě **taková komunikace moc úspěšná nebyla, a tak se maminka snažila své výpovědi co nejvíce zkracovat a zjednodušovat, na vysvětlování podrobností a souvislostí tento způsob komunikace prostě nestačil.** Dělala to tak na rady odborníků od jeho narození, činili tak i pedagogové ve všech školách, ve kterých dosud studoval. Pro všechny to byla nebetyčná dřina. A výsledek? Z výše popsané „mléčné příhody" mi dodnes leze mráz po zádech[3].

Učit se komunikovat a myslet

Většina našich odborníků je bohužel dodnes přesvědčená, že jediným plnohodnotným lidským komunikačním prostředkem, jediným možným stavebním materiálem pro myšlení je mluvená řeč; svědčí o tom i úvodní teze z učebních osnov[4] Českého jazyka a literatury pro sluchově postižené ze dne 2. 3. 1994[5 6]): *„Řeč je úzce spjata s myšlením. Učíme-li žáky přesně a jasně se vyjadřovat, učí se zároveň i přesně a správně myslet. Soustavným poznáváním stavby českého jazyka se u nich současně rozvíjí i racionální myšlení a intelektuální schopnosti, zejména schopnost analyzovat a syntetizovat, abstrahovat a generalizovat. V jazykovém vyučování se žáci učí využívat vhodné myšlenkové postupy a logické operace. V tom je jeho velký formativní význam v soustavě učebních předmětů a z tohoto hlediska má ústřední postavení."* (s. 2)

„Jazykové vyučování má tři složky: ***tvoření a rozvíjení řeči****[7], gramatiku a slohový výcvik. Další složkou předmětu český jazyk a literatura je čtení a literární výchova."* (s. 2) *(...)* ***„Každá složka předmětu má svá specifika, ale celý výchovně vzdělávací proces sleduje jediný cíl – aby si žák osvojil řeč pasivně i aktivně – a dosáhl tak jeden ze základních předpokladů společenské integrace. Z tohoto hlediska má prvořadý význam tvoření a rozvíjení řeči[8]****.*

Tato složka zahrnuje:
- *tvoření a rozvíjení obsahové a technické stránky řeči*
- *odezírání*
- *využívání sluchu při rozvíjení řeči*
- *příležitostné rozhovory při společenském styku."* (s.3)

„Značný vliv na překonání pasivního postoje k budování a rozvíjení řeči, s kterým se setkáváme u těžce sluchově postižených žáků, má vhodná jejich stimulace a volba takových metod (...) se zřetelem k individuálním možnostem

*žáků, s využitím i **znakové formy řeči***[9 10]. " (s.1)

Během staletí se střídaly názory na neslyšící a na jejich schopnosti a možnosti. V důsledku toho se měnily metody jejich vzdělávání. V posledních zhruba sto letech převládalo (a podle výše uvedených úryvků z platných učebních osnov stále převládá) ve školách v Československu přesvědčení, že neslyšící lidé jsou „nepovedení, nedokonalí", protože neslyší, a proto se spontánně nemohou naučit mluvit, a že tato **„neschopnost mluvit" je vyřazuje ze společnosti**. Jako by hodnota neslyšícího člověka byla jeho schopnosti mluvit přímo úměrná.[11] **„Nemluvení" činí neslyšící defektními a znakový jazyk jejich defektivitu prohlubuje, znakový jazyk neslyšící dokonce segreguje od společnosti**. Tento názor jasně prorůstá do citovaných osnov českého jazyka a literatury pro sluchově postižené: **místo výuky jazyka se v hodinách češtiny provozuje řečový výcvik (logopedie v užším smyslu slova): děti si trénují sluchové zbytky, procvičují odezírání**[12], **učí se správně vyslovovat české hlásky, slova a věty**, ale **vůbec se neučí češtinu** jako systém[13 14].

Je jasné, že k základním lidským právům patří právo rozumět svému okolí. To ale čistě audio-orální komunikací (zvláště u menších dětí) nelze uskutečnit. Proto by dítě mělo mít možnost žít v takovém prostředí, kde se komunikuje tak, že ono tomu rozumí, tzn. v prostředí, kde se komunikuje ne audio-orálně (mluvenou češtinou), nýbrž vizuálně-motoricky (českým znakovým jazykem, popř. psanou češtinou – u těch, kteří už umějí číst)[15].

Ovšem ze všech dětí, jež v roce 1997 navštěvovaly MŠ, ZŠ nebo SŠ pro SP v ČR (1602 dětí) jich mělo 86,4 % slyšící rodiče, 9,5 % oba rodiče neslyšící nebo nedoslýchavé, tzn. pouze **necelých 10 % neslyšících dětí mělo to štěstí, že byly od útlého dětství vystaveny sobě smyslově přístupnému vizuálně-motorickému jazyku, jazyku znakovému.** (Hrubý 1999, s. 53) V našich školách se český znakový jazyk (až na malé začínající výjimky) nepoužívá ani jako jazyk vyučovací, ani jako jazyk vyučovaný. A „sám od sebe" se ho nikdo naučit nemůže.[16]

Je jistě užitečné umět komunikovat mluvenou češtinou, ale je to k ničemu, když jsem degradován do role papouška, který pouze reprodukuje naučené fráze[17]. Jak mám potom získávat zkušenosti se světem (viz „mléčná příhoda") a jak mám MYSLET?

Být vychováván jako Neslyšící

Hluchota, a zvláště prelingvální hluchota, je patrně jediným zdravotním omezením, které vytváří **jazykovou a kulturní menšinu**, menšinu **Neslyšících**.

Hlavním rysem této jazykové menšiny je vnímání znakového jazyka jako svého přirozeného jazyka, popř. jazyka mateřského. (Hrubý 1999, s. 53)

Existence komunity Neslyšících je v našich speciálních školách pro sluchově postižené také soustavně ignorována[18]. K základním lidským potřebám řadíme jistotu, že někam patříme. Samozřejmě, že první referenční skupinou dítěte je (měla by být) rodina, ale postupně člověk potřebuje i další vzory[19]. **Je přirozené, že jako člověk, který neslyší, za primární formu přímé mezilidské komunikace považuje český znakový jazyk a svět vnímá především vizuálně, se budu chtít stát členem jazykové a kulturní menšiny Neslyšících. To mě nijak neomezuje v tom, abych se dovedl náležitě orientovat a komunikovat i v majoritní slyšící společnosti.** Ovšem musím k tomu být veden od útlého dětství, v rodině i ve škole. Nejlépe, budu-li vychován a vzděláván **bi**lingválně (český znakový jazyk a čeština) a **bi**kulturně (kultura a společnost českých Neslyšících a kultura a společnost slyšících Čechů)[20].

Švédský přístup

Jak diametrálně odlišně od těch českých znějí názory ze švédské příručky *Švédština pro neslyšící. Číst, psát, mluvit* z roku 1991: *„Starý typ pedagogiky zprostředkování musí být nahrazen pedagogikou aktivity. Hlavními rysy pedagogiky zprostředkování byly: aktivita vycházející z učitele, pevné učební plány, přesně stanovené hranice předmětů, jednotné učební pomůcky a individuální práce probíhající pouze ve třídě. **Ve škole pro neslyšící to znamenalo, že učitel řídil komunikaci, a to jak volbu jazyka, tak obsahu.***[21] *Pedagogika aktivity vyžaduje aktivitu vycházející ze studentů (...). U tohoto typu práce je třeba rychlé a fungující komunikace, jak ve skupině, kde je učitel jedním z účastníků, tak i venku ve společnosti s jinými lidmi.*

Znalosti jak znakového jazyka, tak švédštiny se zdají být nutné pro všechny účastníky takového vyučování neslyšících.[22]

Naše speciální škola měla charakter silně strukturovaného vzdělávání. Výběr materiálů se stále více prováděl tak, že to byly materiály pro „podávání" jazyka.[23 24] *Specifická metodika podávání jazyka poznamenala prostředí/třídu. Půlkruh při konverzaci a skupinový zesilovač zablokovaly žáky a tlumily samostatnou* (s. 9 překladu), *aktivní, tvůrčí činnost. (...) Dejte žákům šanci pracovat a získávat zkušenosti na vlastní pěst a vybírat si příležitost k jazykové pospolitosti s dospělými.'"* (s. 10 překladu)

Mít právo být vychováván bilingválně a bikulturně

Zbývá mi jen se ptát: **Kdy se i u nás přejde od mechanického „podávání" jazyka za účelem sociální integrace do slyšící/mluvící společnosti** (rozuměj alespoň částečného zamaskování neslyšení) **k živé komunikaci a k smysluplné a produktivní výuce češtiny na základě perfektní znalosti českého znakového jazyka? Kdy už začneme místo nesebevědomých nevzdělaných nesamostatných neslyšících jedinců bez kouska sebeúcty v našich školách učit a vychovávat plně harmonicky rozvinuté neslyšící děti – Neslyšící – plnohodnotné, hrdé, plnoprávné a svéprávné osobnosti bez pocitů méněcennosti vůči slyšícímu (a mluvícímu) okolí?**

Andrea Hudáková

Literatura

BELLUGI, U. The Link Between Hand and Brain: Implications from a Visual Language. In MARTIN, D. S. (Ed.). *Advances in Cognition, Education and Deafness.* Washington: Gallaudet University Press, 1991, s. 11–35.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu I.* Praha: Septima, 1999.

MACUROVÁ, A. Bilingvální vzdělávání neslyšících. Pro a proti. *Speciální pedagogika,* 1994, č. 5, s. 12–19.

OKROUHLÍKOVÁ, L. *Pojetí dějepisu na 2. stupni základní školy pro sluchově postižené.* Bakalářská práce. Praha: ÚČJTK, 2002.

SOVÁK, M. *Logopedie (metodika a didaktika).* Praha: SPN, 1987.

Speciální škola. Učební plány, rozvrhy hodin, kritéria hodnocení a komentáře. Švédsko: školský úřad, nedatováno. Neoficiální překlad ze švédštiny půjčený z knihovny FRPSP v Praze ve Stodůlkách.

Švédština pro neslyšící. Číst, psát, mluvit. Metodická příručka. Švédsko: Hlavní školská správa, 1991. Neoficiální překlad ze švédštiny půjčený z knihovny FRPSP v Praze ve Stodůlkách.

[1] Tento článek se týká pouze dětí neslyšících (převážně prelingválně neslyšících). V žádném případě nepojednává o dětech nedoslýchavých (víceméně schopných přirozeně si osvojit se sluchadly mluvenou češtinu jako svůj mateřský jazyk), o dětech postlingválně ohluchlých, ani o dětech s kochleárním implantátem.

[2] Slova, věty, gramatické konstrukce atd., které neznám, nelze v podstatě odezřít. K tomu více např. STRNADOVÁ, V. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění.* Praha: ASNEP, 2001 – recenzováno v tomto čísle ČDS.

[3] Příklady na podobné nechápání „běžných" životních dějů a situací např. POLÁKOVÁ, M. *Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšící a české texty).* Diplomová práce. Praha: ÚČJTK FF UK, 2000 nebo MACUROVÁ, A. Předpoklady čtení. In *Četba sluchově postižených.* Praha: FRPSP, 1999.

[4] Platí pro ZŠ.

[5] O výběru vzdělávacího programu pro děti s vadou sluchu v ZŠ více např. ČERVINKOVÁ, I. *Stavba slova v učebnicích českého jazyka pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu* v tomto čísle ČDS.

[6] Osnovy byly ve stejné podobě schváleny znovu v roce 2001.

[7] Tučně zvýraznila A.H.

[8] Tučně zvýraznila A.H.

[9] Tučně zvýraznila A.H.

[10] Autoři osnov se patrně domnívají, že „znaková řeč" je vizualizovaná čeština.

[11] Ještě několik ukázek ze starší, u nás však v odborných kruzích stále vysoce uznávané literatury:

- *„...už před staletími se poznalo, že* ***řeč je jediným prostředkem, jak neslyšícího vytrhnout z jeho společenského osamocení a rozvinout jeho duševní život.*** *Proto je* ***orální metoda*** *už po staletí jedinou spolehlivou cestou, vedoucí k socializaci neslyšících osob."* (Sovák 1987, s. 95)
- *„Speciální úlohou škol pro neslyšící je formovat mluvenou řeč na základě hmatu, zraku a při tom aktivizovat i zbytky sluchu."* (Sovák 1987, s. 47)
- *„****Úsilí o demutizaci neslyšících*** *není krátkodobým úkolem, ani náplní jednoho nebo několika vyučovacích předmětů. Určuje zaměření celkového režimu školy ve výchově a v učení po celou dobu docházky do školy. Z tohoto důvodu se stává jazyková výchova principem školní práce v nejširším slova smyslu:*
- *neslyšící žák poznává, že mluvená řeč je běžným prostředkem dorozumívání mezi lidmi;* (Sovák 1987, s. 95)
- *ověřuje si, že i jemu tato forma řeči otvírá cestu k lidem;*

vytváří si kladný vztah k mluvené řeči, aby jí spontánně dával přednost před jinými komunikačními prostředky (před psaním a před posunkovou řečí). (Sovák 1987, s. 96, tučně zvýraznila A.H.)

[12] Opravdu *procvičují,* protože k odezírání musí mít člověk přirozené vlohy, které může zlepšovat. Kdo vlohy nemá, naučit odezírat se (nezávisle na stavu sluchu) nemůže.

[13] K tomu více např. KUČEROVÁ, I. *Poznámka tak trochu osobní* v tomto čísle ČDS.

[14] Tento systém procvičování češtiny je navíc velmi časově náročný, proto mají děti vzdělávající se podle *Učebních osnov pro sluchově postižené* „upravené" (tj. redukované) osnovy.

[15] V ČR je zhruba 15 000 nedoslýchavých a neslyšících, kteří se s vadou sluchu narodili nebo jejichž vada vznikla v dětství. To je asi 1,46 ‰ populace, z toho je asi 3 900 osob s praktickou hluchotou (cca 0,38 ‰ populace) a asi 3700 osob s úplnou hluchotou (cca 0,36 ‰ populace), celkem tedy **cca 7600 prakticky a úplně neslyšících, tj. 0,74 ‰ populace.** (Hrubý 1999, s. 53)

[16] Newport vedl „přirozený" experiment tak, že zkoumal skupinu neslyšících lidí, kteří pocházeli ze stejného společenství, navštěvovali stejnou školu a znakovali již minimálně třicet let. Se znakovým jazykem se však setkali v různých letech, někteří brzy, jiní později v životě. Jedna skupina neslyšících dětí neslyšících rodičů se setkávala se znakovým jazykem od narození; jiná skupina neslyšících dětí slyšících rodičů byla vystavena znakovému jazyku mezi čtvrtým až šestým rokem, když děti začaly navštěvovat školu pro neslyšící; a ve třetí skupině se poprvé setkaly s tímto jazykem až po dvanáctém roce. Všichni respondenti byli zcela neslyšící a používaly americký znakový jazyk jako svůj primární jazyk. Zpracovávání gramatiky u těchto rozdílných skupin – rozdílných pouze v tom, v jakém věku se poprvé setkaly se znakovým jazykem – bylo zkoumáno a výsledky naznačují, že skutečně existuje citlivé období pro učení se jazyku. Jinými slovy, učení se jazyku je u lidí optimalizováno v určitých raných letech. *(Bellugi 1991)*

[17] O dovednostech českých neslyšících číst a psát česky např. HUDÁKOVÁ, A. *Helena nechce hada* nebo POLÁKOVÁ, M. *Specifické strategie využívané neslyšícími respondenty v testech čtenářských dovedností* v tomto čísle ČDS nebo ČERVINKOVÁ, I. *Předjetí hluchoty v úpravách českého učebního textu.* Diplomová práce. Praha: ÚČJTK

FF UK, 2001; MACUROVÁ, A. ... *protože já bavím spolu vypravovat (Komunikace v dopisech českých neslyšících).* SaS, 1995, roč. 56, s. 23–33; MACUROVÁ, A. *Jazyk a hluchota.* SaS, 2001, roč. 62, s. 92–104; MACUROVÁ, A. *Jazyk v komunikaci neslyšících (Předběžné poznámky).* SaS, 1994, roč. 55, s. 121–132; MACUROVÁ, A. *Náš – jejich jazyk a naše vzájemná komunikace.* Naše řeč, 1994, roč. 77, s. 44–50; MACUROVÁ, A. *Naše řeč?* Naše řeč, 1998, roč. 81, s. 179–188; POLÁKOVÁ, M. *Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšící a české texty).* Diplomová práce. Praha: ÚČJTK FF UK, 2000; RACKOVÁ, M. *České sloveso v psaných projevech českých neslyšících.* Diplomová práce. Praha: Katedra českého jazyka FF UK, 1996; STRNADOVÁ, V. *Současné problémy české komunity neslyšících I. Hluchota a jazyková komunikace.* Praha: FF UK, 1998.

[18] Svědčí o tom např. i naprostá absence informací o komunitě neslyšících v *Učebních osnovách pro sluchově postižené* i v učebnicích speciálně vydávaných pro děti s vadami sluchu. Více např. OKROUHLÍKOVÁ, L. *Pojetí dějepisu na 2. stupni základní školy pro sluchově postižené.* Bakalářská práce. Praha: ÚČJTK, 2002.

[19] O důležitosti neslyšícího pedagoga v systému bilingválního a bikulturního vzdělávání viz např. CHVÁTALOVÁ, P. *Několik poznámek k uplatnění neslyšících pedagogů v procesu bilingvální výchovy a vzdělávání neslyšících žáků* v tomto čísle ČDS.

[20] K bilingválnímu a bikulturnímu vzdělávání neslyšících více např. GUNTHER, K. a kol. *Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy.* Praha: MŠMT, 2000; HEJLOVÁ, H. *Bilingvismus a bilingvální vzdělávání neslyšících.* ČDS, 1999, č.1, s. 45–48; JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících.* Praha: Septima, 1998; JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících v Dánsku.* In INFO Zpravodaj, 2000, č. 2–3, s. 13; JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání v Holandsku.* In INFO Zpravodaj, 2000, č. 1, s. 4–7; JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání ve Finsku.* In INFO Zpravodaj, 1998, č. 4., s. 4–7; JABŮREK, J. *První zkušenosti s bilingválním vyučováním v Rakousku.* In INFO Zpravodaj, 1998, č. 4, s. 17–19; JABŮREK, J. *Průběžná zpráva o hamburském bilingválním školním experimentu.* INFO Zpravodaj, 1999, č. 4, s. 10–14; JABŮREK, J. *Průvodce bilingvismem pro rodiče a učitele.* INFO Zpravodaj, 1998, č. 2, s. 16–17; HUDÁKOVÁ, A. *Bilingvismus z pohledu rodičů.* INFO Zpravodaj, 2001, č. 4, s. 7–9.

[21] Tučně zvýraznila A.H.

[22] Tučně zvýraznila A.H.

[23] Tučně zvýraznila A.H.

[24] O našich „podávacích" učebnicích češtiny např. ČERVINKOVÁ, I. *Stavba slova v učebnicích českého jazyka pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu* v tomto čísle ČDS.