

# PODPORA RODINY PŘI VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA U ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

## Family support to pupils with hearing impairment when learning English language

Mgr. Jeřábková Kateřina, Ph.D.

Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta v Olomouci

### Klíčová slova

*Sluchové postižení, anglický jazyk, rodiny, podpora.*

### Key words

*Hearing impairment, English language, family, support.*

Pojetí vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami prochází v posledních dvou desetiletích značnými proměnami. Anti-diskriminační tendence a prosazování principu rovnoprávnosti se projeví také ve školské legislativě. Školy zřízené pro žáky s nějakým druhem postižení již nejsou školami speciálními, ale především základními či středními se stejným vzdělávacím obsahem a postavením jako tzv. školy běžné – kromě výjimek udělených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Všechny základní školy zřízené pro žáky s některým druhem postižení (tedy i se sluchovým postižením) tak například musí stejně jako tzv. běžné školy povinně vyučovat jeden cizí jazyk, a to od 3. případně 4. ročníku<sup>1</sup>. Tyto informace ovšem nejsou pro odbornou veřejnost ani rodiče novinkou.

Jak již autorka v několika svých předchozích pojednáních konstatuje, výuka cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením je velmi diskutabilním až kontroverzním tématem. Bohužel politickým rozhodnutím v České republice často nepředchází dostatečný průzkum aktuální situace a individuální zhodnocení okolností týkajících se žáků s určitým druhem postižení. Jedna z tradičních pedagogických zásad – tolik zdůrazňovaná ve speciální pedagogice, a to individuální přístup, je tak naneštěstí poněkud opomíjena.

---

<sup>1</sup> MŠMT jde v koncepci dále a od roku 2011 je pro všechny základní školy plánována povinnost zavést druhý cizí jazyk, a to od 7., případně 8. ročníku.

V praxi se tak musí učitelé, samotní žáci i jejich rodiče vyrovnat s nastalou situací. Žáci se sluchovým postižením se začínají učit cizí jazyk v období, kdy se potýkají s českým jazykem, který je pro mnohé z nich nedostupný přirozeným způsobem a nedá se o něm tedy hovořit jako o jazyku mateřském v pravém slova smyslu. V tomto období jsou ochuzeni o několik hodin jeho výuky ve prospěch cizího jazyka, avšak podle mého názoru s nejistým, ne-li žádným přínosem.

Omezený obzor a neznalost skutečností přesahujících konkrétně prožívané zkušenosti mohou způsobit, že mnozí z žáků se sluchovým postižením ve 3. případně 4. ročníku ani nechápu pro většinovou společnost samozřejmou skutečnost, že existuje mnoha různých jazyků a kultur. Výuka cizího jazyka, jehož existenci není dítě dosud schopné zařadit do své představy o světě, pozbývá svého základního smyslu.

Dále bychom mohli dlouze hovořit o skutečnosti, že dosud neexistují žádná metodická východiska, o která bychom se mohli při výuce cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením opřít. Za prvé zde chybí jakákoli zkušenost a za druhé není z objektivních důvodů možné využít nejnovějších metodických postupů v současnosti využívaných při výuce cizích jazyků u majoritní společnosti. Aktuálně jsou totiž preferovány metody založené na tzv. komunikativním přístupu, jež zjednodušeně řečeno stavi do popředí mluvenou formu jazyka a za prostředek naučení se jazyku považuje smysluplnou komunikaci (Richards, Rodgers, 1986). Převážná většina učebnic i dalších výukových materiálů je tak zaměřena na dialogy a situace, ve kterých lze využít smysluplnou mluvenou komunikaci. Pro žáky se sluchovým postižením, u kterých je třeba soustředit se především na psaný jazyk, jsou do velké míry nevyužitelné nebo využitelné s mnohými zásadními modifikacemi.

Ve výčtu problémových oblastí spojených s výukou cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením by bylo možné pokračovat, ale to není cílem tohoto pojednání. Záměrem autorky tohoto zamyšlení je upozornit na fakt, že mezi sporné oblasti patří mimo jiné také domácí příprava žáků se sluchovým postižením na výuku.

Na začátku je nutné zamyslet se nad tím, zda je domácí příprava důležitá, zda by měli žáci dostávat domácí úkoly. Odpověď na vyslovené pochybnosti nalézáme například u Maleyho (in Painter, 2004), který konstatuje, že domácí příprava má smysl, a to především při učení se cizímu jazyku. Několik málo vyučovacích hodin cizího jazyka není totiž dostačujících pro jeho uchopení.

Žák by měl být cizímu jazyku vystaven i mimo formální výuku a k tomu se velmi hodí právě domácí příprava.

Painter (2004, s. 5) hovoří o domácím úkolu jako o „základním kameni procesu učení žáka“. Přínos domácích úkolů spatřuje mimo jiné v zopakování látky prezentované při výuce, upevnění naučeného, posílení studijních návyků, umožňujících žákům „učit se učit“, rozvíjení kognitivního pochopení jazyka, internalizaci (zvnitřnění) informací prezentovaných při výuce, atd.

Cross (1995) ovšem upozorňuje na nutnost dodržet při přípravě domácích úkolů dvě zásadní kritéria. V první řadě by neměla být příprava úkolu příliš složitá pro učitele a za druhé by neměl být úkol příliš obtížný pro žáky, neboť chyby, které při domácí přípravě žák udělá, jim bývají často snadno internalizovány.

Domácí úkoly by měly splňovat i další podmínky jako například určitou zábavnost, relevantnost, užitečnost, zajímavost, formu odpovídající preferencím žáků, apod.

Učitelé a rodiče by měli úzce spolupracovat při domácí přípravě žáků, pomáhat jim takovým způsobem, který je bude motivovat k práci, měli by si být vědomi silných i slabých stránek svých žáků – dětí.

Z názorů odborníků je zřejmé, že domácí příprava je zvláště při výuce cizích jazyků nezbytná. Za nepostradatelnou je při ní považována úzká spolupráce s rodiči. Obvykle lze vysledovat dvě základní oblasti, ve kterých je důležitá podpora rodičů při domácí přípravě žáků. Na jedné straně je to faktická pomoc ve chvíli, kdy si žák není jistý, zda pochopil správně zadání, při kontrole naučení slovní zásoby apod., na straně druhé mají rodiče nezastupitelnou roli při motivaci svých dětí ke studiu cizího jazyka. Nicméně spolupráce s rodiči žáků se sluchovým postižením může být poznamenána několika zásadními okolnostmi.

V první řadě zde může působit určitá ostražitost rodičů vůči odborníkům, způsobená mnoha často ne zcela pozitivními předchozími zkušenostmi se vzájemnou spoluprací. Obecně jsou rodiče dětí s postižením v kontaktu s odborníky od okamžiku diagnózy jejich dítěte a ne vždy jsou jim informace podávány dostatečně profesionálně. Setkáváme se s tím, že rodiče mají pocit, že odborník nemůže za krátkou chvíli, co je v kontaktu s jejich dítětem, dítě poznat v takové míře jako ho znají oni sami. Zobečňující závěry vyslovené po několika málo hodinách kontaktu přijímají skepticky a s nevolí. Uvedená ostražitost může být podvědomě přítomna v kontaktu se všemi odborníky – tedy i učiteli cizích jazyků.

Roli ve vztahu mezi rodiči a odborníkem hraje také fakt, že rodiče žáka mohou být sami sluchově postižení. Lidé se sluchovým postižením se v minulosti neučili cizí jazyky, při komunikaci s neslyšícími cizinci si vystačili s použitím znakového jazyka a nemuseli tedy v běžném životě nikdy pocítit potřebu znalosti cizího jazyka. Není výjimkou, že mají zkrleslé představy o jeho využitelnosti pro lidi se sluchovým postižením a často proto nemusí chápat, proč se jejich děti musí učit cizí jazyk. Tento svůj postoj mohou nechtít předávat svým dětem, které mohou k cizímu jazyku přistupovat a priority negativně. Chybí zde výše popisované motivační působení ze strany rodičů.

Také v druhé z oblastí, ve které očekáváme podporu žákům od rodičů při domácí přípravě – tedy ve faktické pomoci při domácí přípravě, jsou mnohdy rodiče se sluchovým postižením bezradní, neboť cizí jazyk neznají a nemají s podobnou výukou žádné zkušenosti.

Situace nemusí být zcela jednoznačná ani v případě žáků, kteří mají slyšící rodiče. Významnou roli hraje při takové okolnosti dosažená úroveň vzájemné komunikace. Bohužel se stává, že komunikace mezi rodiči a dítětem obsáhne pouze jednoduché každodenní činnosti a problémy, zvláště jde-li o dítě, které zůstává přes týden na internátě. Logicky tedy nemůžeme od těchto rodičů vyžadovat, aby se se svým dítětem dokázali ve znakovém jazyce bavit o jazyce cizím – tedy aby jej dokázali využívat jako tzv. metajazyk (vysvětlení viz Čermák, 1994; Lotko, 2000; Pastyřík, Višek, 2005; apod.). Tito rodiče se mnohdy snaží dítě při přípravě podpořit, ale využívají strategie učení se, jež jsou blízké jim (vycházejíce ze svých zkušeností s učením se cizímu jazyku, které však získali v diametrálně odlišné situaci, než ve které se nachází jejich dítě), ale nemusí být pochopitelné dítětem.

Slyšící rodiče, kteří nezdíka zažívají nesnáze při učení českého jazyka u svých dětí se sluchovým postižením, nemusí podobně jako rodiče se sluchovým postižením rozumět důvodům, proč by se jejich dítě mělo učit cizí jazyk a nenaplnují tak ani motivační oblast spolupráce při domácí přípravě.

Závěrem nelze než konstatovat následující premisy. Převážná většina žáků se sluchovým postižením není na počátku výuky cizímu jazyku (tj. ve 3. případně 4. ročníku základní školy) pro tuto výuku připravena, což bylo potvrzeno ve výzkumu autorky z roku 2007/2008. Potýká se s výukou českého jazyka, který je pro ně často velmi obtížný a přidání výuky cizího jazyka jejich situaci značně komplikuje. Také učitelé cizích jazyků nejsou na výuku cizích jazyků u těchto žáků připraveni, neboť neexistuje ověřený metodický

postup, který by bylo možné při výuce cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením použít. Bez nadsázky lze říci, že učitelé jsou na počátku pokusů o výuku cizího jazyka a se svými žáky „experimentují“. Ani rodiče nejsou na výuku cizího jazyka u svých dětí připraveni. V domácí přípravě, která má při učení se cizímu jazyku tradičně nezastupitelnou roli, nedokáží mnohdy své děti podpořit, a to i v případě, že se jsou pozitivně naladěni vůči myšlence výuky cizího jazyka u svých dětí a úzce spolupracují s učitelem cizího jazyka. Domnívám se, že se jedná o další svého druhu experiment.

Otázkou je, jestli je etické používat (jakékoli) žáky jako předmět „pochybných“ experimentů. Pochybných z toho důvodu, že každý učitel vychází ze svých zkušeností, svých postřehů, svých přesvědčení a není nikde daná společná koncepce systematického výzkumu, který by vedl k validním závěrům.

#### Literatura

- CROSS, D. *A practical Handbook of Language Teaching*. Longman Phoenix Prentice Hall Cassell, 1995. ISBN 0133809579.
- ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Praha: pražská imaginace, 1994. ISBN 8071101834.
- LOTKO, E. *Slovník lingvistických termínů pro filology*. Olomouc: UP, 2000. ISBN 8024401231.
- PAINTER, L. *Homework*. Oxford: OUP, 2004. ISBN 9780194375740.
- PASTYŘÍK, S., VÍŠEK, V. *Základní jazykovědné pojmy: výběrový slovník lingvistické terminologie*. HK: Gaudeamus, 2005. ISBN 8070415711.
- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis*. Cambridge: CP, 1986. ISBN 0521312558.