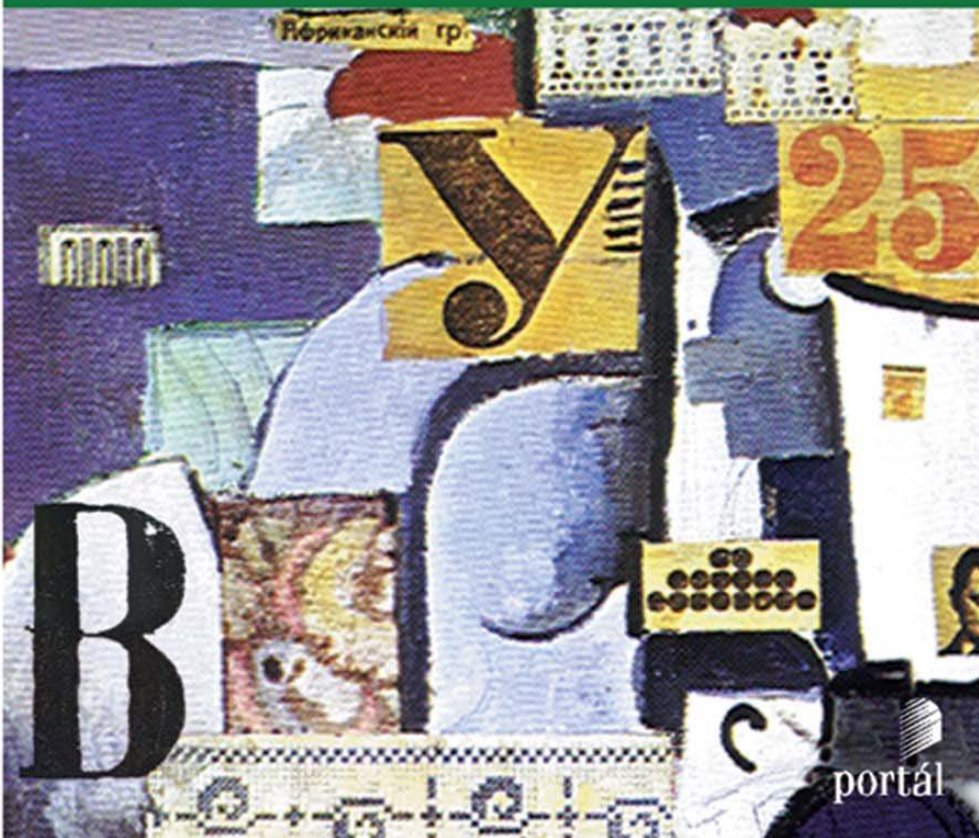
Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování

Věra Pokorná



portál

Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování

Věra Pokorná

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Pokorná, Věra
Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování / Věra Pokorná.
-- Vyd. 4. -- Praha : Portál, 2010. -- 336 s.
ISBN 978-80-7367-817-3 (brož.)

616.89-008.447 * 376.048 * 316.346.32-053.2 * 616.89-008.43
- poruchy chování
- speciální poradenství
- děti a mládež
- specifické poruchy učení
- studie

376 - Výchova a vzdělávání zvláštních skupin osob [22]

Třetí vydání lektoroval PhDr. Václav Mertin, CSc.
První vydání lektorovali
PaedDr. Anna Kucharská
PhDr. Alena Šafrová
PhDr. Jaroslav Šturma

© Věra Pokorná, 2001, 2010
Portál, s. r. o., Praha 2001, 2010
ISBN 978-80-7367-817-3

Obsah

Věnování 9
Úvod k prvnímu vydání 10
Úvod k třetímu přepracovanému vydání 13

ČÁST I.
Teoretické předpoklady specifických poruch učení

1 Závažnost problému 17
Význam dovednosti číst, psát a počítat v dnešní společnosti a v naší kultuře 18
Vliv školní neúspěšnosti dítěte na jeho profesionální kariéru 20
Vliv školní neúspěšnosti dítěte na situaci v rodině 23
Vliv školní neúspěšnosti na osobnost dítěte 24
Sekundární symptomatologie specifických poruch učení 25
Jazyk a životní orientace 27

2 Systémový přístup ke specifickým poruchám učení 33
Co je to systém? 35
Vztahy mezi systémy 37
Systémový a kauzální přístup 41
Systém jako dohoda. Otevřenost, funkčnost systému 45
O pokoře terapeuta 49
Systémy a náprava specifických poruch učení 52
Systémy a smysl skutečnosti. Praktické důsledky systémového myšlení . . 55

3 Definice specifických poruch učení 59
Terminologické problémy 59
Inteligence a specifické poruchy učení 61
Problémy s definicí specifických poruch učení 68
Shrnutí 73

4 Etiologie specifických poruch učení 75
Katalog příčin specifických poruch učení 75
Model multidimenzionální etiologie specifických poruch učení 77
Dispoziční (konstituční) příčiny specifických poruch učení 79
Nepříznivý vliv prostředí 88

5 Deficity dílčích funkcí (Teilleistungsschwächen) 93
K pojmu deficity dílčích funkcí (Teilleistungsschwächen, v dřívější odborné literatuře i Teilleistungsstörungen) 94

6 Neuropsychologické přístupy k dyslexii 103
Specializace mozkových hemisfér ve vztahu k procesu čtení, psaní a matematickým dovednostem 103
Základní výkony zrakového systému 105
Neuropsychologický přístup k dyslexii a její nápravě podle D. J. Bakkera 109

7 Psychosociální postavení dětí se specifickými poruchami učení 121

8 Specifické poruchy chování (hyperkinetické poruchy) 127
Terminologické poznámky 128
Z historie 129
Výskyt hyperkinetické poruchy 130
Symptomatologie hyperkinetické poruchy 130
Etiologie 131
Hyperkinetické poruchy a poruchy učení 132
Lékařské vyšetření 132
Psychologické vyšetření 133
Intervence 138

9 Poruchy chování a specifické poruchy učení 147
Poruchy chování jako sekundární symptomatologie specifických poruch učení 148
Začarovaný kruh poruch učení 150
Poruchy chování jako primární symptomatologie specifických poruch učení 156

ČÁST II.
Diagnostika a náprava specifických poruch učení

1 Několik poznámek o rozvoji vnímání a paměti a jeho poruchách . 163
Vnímání jako orientace v prostředí. Konstantnost vnímání 163
Celostnost vnímání 168
Zrakové vnímání 170

Sluchové vnímání řeči . . . 180
Vnímání časového sledu . . . 183
Vnímání prostoru . . . 186
Proces paměti . . . 189

2 Diagnostika specifických poruch učení . . . 195
Nepřímé zdroje diagnostických informací . . . 196
Přímé zdroje diagnostických informací . . . 199
Hodnocení písemných prací . . . 207
Sluchové rozlišování řeči . . . 214
Zraková percepce tvarů . . . 218
Lateralita . . . 221
Vnímání prostorové orientace . . . 224
Vnímání časové posloupnosti . . . 226
Paměť . . . 228
Závěrem několik poznámek . . . 229

3 Zásady nápravy specifických poruch učení . . . 231
Důvod nápravy specifických poruch učení . . . 231
Prevence specifických poruch učení . . . 232
Strategické zásady pro nápravu specifických poruch učení . . . 232

4 Techniky nápravy specifických poruch učení . . . 239
Oblasti nápravy . . . 239
Rozvoj poznávacích funkcí . . . 240
Techniky nácviku čtení . . . 250
Nácvik psaní . . . 254
Nácvik matematických dovedností . . . 259

5 Projekty k nápravě specifických poruch učení . . . 267
Nápravné techniky Grace M. Fernaldové . . . 267
Senzorická integrace – Jean Ayresová . . . 270
Metoda Brigitte Sindelarové. Deficity dílčích funkcí . . . 275
Tréninkové programy Georga Spiela . . . 278
Diagnostická a nápravná metoda Wolfganga Simona . . . 285
Programy zaměřené na kognitivní dovednosti . . . 286
Diagnostika a náprava dětí s vývojovými poruchami učení
podle D. H. Stotta . . . 293
Lingvistický projekt nápravy specifických poruch učení . . . 296
Integrativní vzdělávací (edukativní) kineziologie . . . 298
Brain Gym Paula Dennisona . . . 299

6 Systém poradenských služeb pro děti se specifickými poruchami učení a chování 303

Závěr 309
Doslov k druhému vydání 311
Literatura 315
Autorský rejstřík 327
Věcný rejstřík 331

Věnování

Svou práci věnuji všem svým kolegům a kolegyním, mnohým vynikajícím učitelkám a učitelům a v neposlední řadě svým studentům, kteří se zajímají o nové způsoby práce, jež by využili ve prospěch školsky neúspěšných dětí. Dále všem rodičům, kteří prožívají zklamání a úzkost z budoucnosti svých dětí, a konečně dětem samým, které často čelí mnoha nedorozuměním, nepochopení, tlaku i represím.

Úvod k prvnímu vydání

Předkládaná práce je pokusem o nové zhodnocení současné vědecké literatury k danému tématu a náčrtem vlastní koncepce. Vycházím z rozvinutých tradic českého pedagogicko-psychologického poradenství. Na základě zhodnocení materiálu z vlastní praxe a po jeho konfrontaci s novějšími světovými trendy usiluji jednak o zachycení nezvratných výsledků současného bádání, které představují rodící se konsenzus, jednak se snažím odhalit a definovat nové souvislosti.

Psala jsem nejen pro úzký kruh odborníků, ale i pro poměrně širokou obec našich poradenských psychologů a pedagogických pracovníků, mezi něž sama patřím. Ráda bych jim umožnila, aby se orientovali v současné odborné literatuře a poznali širší souvislosti, z nichž se rodí nové metody nápravy. Myslela jsem však nejen na pedagogické pracovníky nebo učitele, kteří se zajímají o děti se specifickými poruchami učení a pracují s nimi, ale i na ty, kteří by se rádi dozvěděli něco o úskalích, na nichž by mohli ztroskotat při výuce základních školních dovedností, jakými jsou čtení, psaní a počítání.

Tento úkol nebyl jednoduchý ze dvou důvodů. Prvním důvodem je dnes již nepřeberné množství literatury k tomuto tématu. V odborné literatuře se odhaduje, že jen počet publikací o dyslexii během prvních let sedmého desetiletí (1972–1973) vzrostl více než dvojnásobně oproti předcházejícím létům, do roku 1977 se pak znovu zdvojnásobil. Jen učebnicové monografie o specifických poruchách učení dnes uvádějí téměř dva tisíce literárních zdrojů zásadního významu.

Druhý důvod je kvalitativní. Specifickým rysem výzkumů poruch učení je jejich pestrost, ve které lze jen po pečlivé analýze rozpoznat mozaiku, která se skládá ve zřetelný obraz. Jednotliví badatelé vycházejí z vlastních pozic a přistupují k problému z různého profesního zaměření. S touto skutečností budeme konfrontováni na každém kroku. Musíme však podstoupit cestu, na které se necháme vést jednotlivými autory. Budeme naslouchat jejich argumentům, které by měly vnést nový impulz do našeho uvažování. Mohou nás inspirovat a zároveň učit otevřenějšímu a tvořivějšímu pohledu na naši problematiku.

Celkové pojetí problému specifických poruch učení ponese také známky mého subjektivního přístupu. Výběr literatury a především otázek, které si jednotliví autoři kladou, byl výrazně ovlivněn mou vlastní, více než dvacetiletou praxí se školsky neúspěšnými dětmi, která mne poučila ze všeho nejvíce. Záměrem této

práce tedy není podávat hotové závěry z teorie a dobře sestavené a vyzkoušené recepty pro praxi. To by byl nezodpovědný autoritářský postoj, který by přejímal i nepřiměřený díl odpovědnosti. Cílem je naopak, aby si každý čtenář, který se zajímá o děti (nebo i o dospělé) se specifickými poruchami učení, mohl udělat představu o různých přístupech a metodikách a dovedl potom ve své práci ke každému klientu nebo svěřenému žákovi přistupovat profesionálně, s vědomím jeho jedinečnosti a s ohledem na jeho osobnost, sociální i rodinný kontext a na jeho specifické obtíže. Tento přístup k dětem se specifickými poruchami učení se jako vědomý ideový postoj bude promítat do všech odborných úvah. Proto se i v podtitulu knihy mluví o systémovém pojetí, jemuž je věnována druhá kapitola.

Systémový přístup nemá být následováním módního trendu. Chci spíš poukázat na jeho mimořádný praktický význam v práci s dětmi i dospělými, kteří trpí nějakým handicapem.

Existují práce, které analyzují efektivitu jednotlivých metod. V psychoterapii se předpokládá, že metoda představuje jen 15 % celkového efektu zlepšení obtíží. Co je rozhodující, je osobnost terapeuta a způsob, jakým s metodou pracuje (viz Grawe, 1994). To jsou poznatky, které musíme brát vážně, pokud skutečně chceme být druhým k užitku. Autoritářský terapeut, psycholog nebo pedagog, který si příliš důvěřuje a nepromýšlí vždy znova každý krok své intervence, může situaci dítěte v dobré vůli i zhoršit. Proto bych si přála, aby kapitola o systémovém přístupu ke specifickým poruchám učení nebyla přijímána jako teoretické, možná trochu obtížnější čtení, ale aby byla přijata jako pokus, který se snaží analyzovat terapeutickou situaci v celé její šíři a který má vést k vědomým a skutečně profesionálním intervencím.

O česky psanou odbornou literaturu o specifických poruchách učení se budu opírat jen zřídka, i když vím, že bez teoretických prací a organizační činnosti Zdeňka Matějčka, Jaroslava Šturmy a Zdeňka Žlaba by děti s poruchami učení neměly v naší zemi takové zázemí, jakého se jim dnes dostává. Publikace těchto autorů jsou však natolik rozšířené a dostupné, že svou práci chápu spíš jako pokračování na jejich cestě. Předpokládám, že čtenáři jsou obeznámeni s tím, co tito naši průkopníci dokázali.

Ráda bych připomenula některé angažované pedagogy, psychology a psychiatry, kteří mi umožnili seznámit se v osobních rozhovorech i při sledování jejich práce s různými přístupy k problému specifických poruch učení a jejich terapii: prof. Lempp a dr. Graichen mi v historickém kontextu přiblížili vznik a výzkum deficitů dílčích funkcí. Dr. Sindelarová mě ochotně přijala ve své poradně ve Vídni a podrobně mě seznámila se svou metodikou nápravy specifických poruch učení a chování. Dr. Pelham mi umožnil, abych navštívila jeho institut pro děti s poruchami pozornosti a prošla všemi výzkumnými i nápravnými odděleními.

Ráda bych také uvedla paní Margaret A. Zookovou, ředitelku *Pace School* v Pittsburghu, která mě pokaždé srdečně přijala a do jejíž školy jsem měla kdykoli přístup, a paní učitelku Cathy Silvestriovou v témže městě. Pracuje ve škole

pro nadané děti (*Woolslair Gifted Center*) a opakovaně mě pozvala nejen do školy, kde jsem se mohla volně pohybovat a sledovat práci učitelů, ale i do své rodiny.

Všichni jmenovaní mi umožnili hlubší a širší pohled na otázky specifických poruch učení a jejich překonávání.

Úvod k třetímu přepracovanému vydání

Byla jsem potěšena, že můj příspěvek do literatury o specifických poruchách učení se v minulých letech setkal se zájmem odborné i rodičovské veřejnosti. Předkládám proto rozšířené a přepracované vydání své monografie. Přepracované je v těch místech, kde jsem mohla reflektovat nové posuny v teorii i v aplikaci některých zahraničních programů v našem prostředí.

Předně jsem ráda, že se u nás již začíná pracovat s metodou Reuvena Feuersteina, se kterou se mohou psychologičtí i pedagogičtí odborníci seznámit prostřednictvím kurzu celoživotního vzdělávání na Pedagogické fakultě a Fakultě humanitních věd Univerzity Karlovy v Praze. Zácviku se mohou zúčastnit i zainteresovaní rodiče. Podobně se podařilo přeložit a na české populaci ověřit metodiku Brigitty Sindelarové a předpokládá se, že v příštím roce 2002 vyjdou tiskem všechny její teoretické, diagnostické a nápravné materiály. Bezprostředně pak budou moci být otevřeny i zácvičné kurzy do této metodiky.

Předkládaná publikace je rozšířena o dvě kapitoly. Jedna z nich se zabývá specifickými poruchami chování a druhá kapitola seznamuje čtenáře se systémem poradenských služeb v České republice.

Část I.

Teoretické předpoklady specifických poruch učení

Závažnost problému

Stále se přesvědčuji, jak vzdělaní lidé nedostatečně doceňují triviální dovednosti, čtení, psaní a počítání, přestože jde o předpoklad dalšího vzdělávání a schopnosti chápat a orientovat se ve světě. I vzdělaní pedagogové a psychologové tohoto mýtu nejsou ušetřeni. Upřednostňují emocionální a osobnostní stránku věci ve falešné podobě. Dítě se specifickými obtížemi nemá podle těchto odborníků dostávat špatné známky, má být tolerantněji hodnoceno, popřípadě hodnoceno slovně. Nemá ve škole propadat. Jistě – dítě nemá být zbytečně frustrováno, špatné známky ho nebudou motivovat k práci. Ale pokud se spokojíme jen s tímto formálním řešením, pak dítěti taky jen formálně pomůžeme. V praxi to někdy působí jako alibismus. Pokud dítě ví, že nemůže propadnout, snižuje se také jeho motivace k učení. Někdy se dokonce odvolává při rozhovoru s učitelem na toto ustanovení. Podobně i rodiče mají někdy dojem, že našli řešení, jak se zbavit starostí o školní kariéru svého dítěte. Stačí, když odborník v pedagogicko-psychologické poradně napíše o dítěti zprávu, že je dyslektik, dysgrafik či dyskalkulik, a tím má právo na všechny úlevy.

Setkala jsem se s takovými dětmi, když jako mladí lidé měli velké potíže se studiem na střední škole, přestože byli mimořádně inteligentní. Prošli základní školou s úlevami, ale bez speciální péče a jejich specifické obtíže nebyly odstraněny. Na druhé straně i učitelé, pokud nenesou zcela odpovědnost za školní výkony svých žáků a vědí, že od nich nesmí vyžadovat to, co od jiných, nejsou dostatečně motivováni ve své práci. Tím se naše ochranářská strategie dostává do patové situace. Proto bych ráda, ve prospěch dětí s obtížemi v učení, podtrhla význam následující kapitoly. Nezůstávejme v pomoci dětem na polovině cesty. Výnos ministerstva je velkou pomocí jen tehdy, pokud se systematicky, odborně věnujeme dětem se specifickými poruchami učení a dokážeme jejich obtíže překonat. Není to péče krátkodobá, ale může být ve většině případů úspěšná.

Význam dovednosti číst, psát a počítat v dnešní společnosti a v naší kultuře

„Ta je hezká. Dobře se vdá, a že se ve škole moc nenaučila, to jí nebude vadit.“ Takové věty jsem často slyšela z úst učitelů, když jsem se s nimi přišla poradit o některých dívkách, u nichž byly diagnostikovány vývojové poruchy učení. U chlapců byla relativizována jejich školní nedostatečnost poukazem na to, že se v některých manuálních zaměstnáních nevyžaduje náročnější vzdělání. I někteří rodiče mají sklon k této relativizaci a mají jen jedno přání, aby jejich dítě co nejdříve ukončilo školní docházku a celá rodina se už školou netrápila. Však život to srovná. Ale život to nesrovná, naopak, dítě, které nezvládne ve škole základní dovednosti ve čtení, psaní a počítání, se s takovým handicapem bude v životě těžce vyrovnávat.

S podobným neprofesionálním přehlížením školních potíží a s nimi spojené problematiky se můžeme setkat i u některých klinických psychologů. Domnívají se, že v jejich praxi jde o problémy, které ohrožují život klienta, kdežto tady jen o to, zda se dítě naučí číst a psát.

K těmto povrchním úsudkům dochází proto, že neschopnost číst a psát je nejen u nás, ale v každé kulturní společnosti tabuizovaným tématem. Klicpera tomu ve své základní monografii věnuje hned úvodní odstavce (1995, s. 1). Domnívám se, že jsou pro to dva důvody. Existují mezi námi dospělí lidé, kteří se v době své školní docházky nedovedli naučit psát a číst, a tuto svoji neschopnost skrývají, protože se za ni stydí. V zahraniční literatuře se o takových lidech mluví jako o praktických nebo funkčních analfabetech. Znají jednotlivá písmena, přečtou jednoduchá slova, mají nacvičený svůj podpis. Nedokážou však psát souvisle a nečtou natolik, aby mohli číst delší text a pochopili jeho smysl. Nemohou přiznat svou neznalost čtení a psaní, protože by tím v kulturní společnosti ohrozili svůj sociální status.

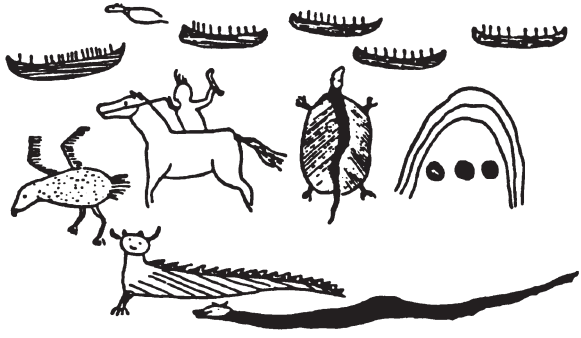
Druhým důvodem je skutečnost, že si vzdělaní lidé většinou neuvědomují, jak mnoho těchto základních dovedností sami využívají. Většinou se dnes předpokládá, že místo psaní dopisu může každý použít telefon, místo počítání kalkulačku. Informace se místo z knihy můžeme dozvědět z televize nebo videa. To však jsou všechno představy nezasvěceného člověka.

„Čtení a psaní jsou vedle mluvené řeči hlavní informační kanály ve školním vyučování i v denním životě.“ (Zielinski, s. 107) Nesčetněkrát jsem hovořila s rodiči, kteří sami trpěli vývojovými poruchami učení. Byly to poruchy, které ve školním věku nebyly kompenzovány, a vím, jak náročný je dnes život těchto lidí. Jak jsou závislí na druhých, jak se snaží maskovat a tajit svou neschopnost a jak to neustále vyvolává vnitřní konflikty a frustraci. Jsou sociálně deprivovaní, protože se obávají stýkat s lidmi, kteří mají jakékoli vzdělání. Dokládá to i Rahn (1981, s. 19n.), který se zabývá poruchami učení u dospělých. Předpokládá, že v roce 1981 byly v tehdejší Spolkové republice Německo čtyři miliony dospělých s dyslexií (s. 16).

V posledním desetiletí se ve vyspělých státech Evropy a Ameriky mluví o rozšířeném funkčním analfabetismu. Ukazuje se, že stále stoupá počet těch, kteří prošli výukou ve škole, ale jejich znalosti ve čtení a psaní jsou na tak nízké úrovni, že nejsou schopni přečíst si návod na použití běžných výrobků, jako je prášek na praní nebo polotovar určený k jídlu. To však současně znamená, že také nejsou schopni obsluhovat podle psaného návodu stroje nebo zařízení, a musejí proto přijímat jen pomocné práce.

Velmi často mají tyto potíže i sociokulturní příčiny. Je to však jev, který mnohé překvapuje a je důsledkem tabuizace analfabetismu a nedostatečného oceňování školního vzdělání. Je naší velkou výhodou, že tento jev není dosud v našich podmínkách rozšířený tak, aby výrazně ovlivňoval chování rozsáhlejších vrstev populace. Abychom předešli jeho rozšíření v českém prostředí, je důležité, abychom výrazněji společensky hodnotili práci učitelů a snažili se o zvýšení prestiže učitelského povolání, umožňovali učitelům další odborné vzdělávání, ale také vyžadovali kvalitní výuku svých dětí.

Dovednost číst a psát předpokládá, že se dítě naučí rozumět psanému textu a do písemné podoby převede slyšené slovo. Potřeba komunikace je hluboko zakotvena v lidské psychice a její nesplnění nebo potlačení vede k závažným poruchám v duševním životě i v sociálních vztazích.



Obr. 1 Indiánská skalní malba z Michiganu (Ellis, 1985, s. 2, podle H. R. Schoolcrafta, 1951). O výklad tohoto sdělení se pokusil Gelb (1991, s. 29–30): Pět kanoí nahoře nese padesát jedna mužů, kteří jsou znázorněni vertikálními čárkami. Náčelník, který vede expedici, se zřejmě jmenoval Ledňáček (Kishkemunasee). Představuje ho schematicky naznačený pták nad první kanoí. Tři slunce pod třemi oblouky naznačují, že cesta trvala tři dny. Želva symbolizuje šťastnou plavbu a obrázek muže na koni ukazuje, že válečníci postupovali rychle. Odvážný duch válečníků je zaklet ve znázorněném orlu, sílu a vychytralost evokují symboly levharta a hada.

Souvisí to s rolí řeči, která člověka nejnápadněji odlišuje od ostatního živého světa včetně primátů, jeho vývojově nejbližších příbuzných. O funkci jazyka v lidském životě i v dějinách se zmíníme v rámci této kapitoly v závěrečné úvaze. Na

tomto místě bych však ráda upozornila na skutečnost, že již předhistorický člověk pociťoval potřebu zachycovat důležité události svého života. Až dojemně působí obrázek vytesaný do skály v Michiganu na břehu Hořejšího jezera, který vypráví o indiánské válečné výpravě (obr. 1). Je svědectvím toho, jak jazyk fungoval již v prostředí, kde ještě nebylo známé písmo a místo něho se jako jeho předchůdce začaly ustalovat piktogramy, obrázkové znaky, které ovšem byly společně užívaným znakem jen v poměrně omezené oblasti.

Můžeme mít mnoho otazníků nad interpretací tohoto obrázku, v tuto chvíli však chceme jen ukázat, že již tehdy měli lidé potřebu zachytit své zážitky a podělit se o ně s druhými. O to naléhavěji pociťuje tuto potřebu člověk žijící v kulturní společnosti, která je dennodenně provázena, dokonce můžeme říci přímo nesena psanými informacemi, a sdělování zážitků se děje z velké části slovem.

Nepochybně i matematické dovednosti jsou předpokladem toho, abychom se uměli orientovat v denním životě. Vzpomínám na jednu velmi inteligentní dívku, která procházela základní školou s diagnózou dyskalkulie a na střední škole pak nebyla schopna používat násobilku, kterou se sice naučila zpaměti, ale jejímu smyslu nerozuměla. Když nakupovala, hlídala si při vracení peněz jen bankovky, a ani tehdy neměla jistotu, zda dostala nazpátek správně. Vrácené mince nebyla schopna sledovat vůbec. Že ovšem matematické dovednosti nevyužíváme pouze při nakupování, je víc než zřejmé.

Již z toho, co jsme právě pověděli, plyne, že bychom nikdy neměli relativizovat školní neúspěchy dítěte v základních intelektových dovednostech, jako je čtení, psaní a počítání. Uvidíme však, že důvodů pro toto tvrzení je daleko více.

Vliv školní neúspěšnosti dítěte na jeho profesionální kariéru

Další okolnost, která nás vede k tomu, abychom se zabývali otázkou specifických poruch učení a jejich překonání, jsou obtíže při profesním zařazení dětí, které těmito poruchami trpí. To problému specifických poruch učení dodává zvláštní aktuálnost.

Když dítě se specifickými obtížemi v učení opouští školu, jeho starosti a problémy nekončí. Tyto děti sice doufají, že na učňovské škole nebude taková konkurence a jejich školní nedostatky nebudou tolik nápadné. Mohou se domnívat, že se prosadí při praktickém vyučování, ale ani to není jisté. Mezi učiteli na středních odborných učilištích je jen velmi málo těch, kteří se zabývají specifickými poruchami učení, a kteří by tedy mohli dítěti porozumět a pomáhat mu.

V praxi se ukazuje, že i dítě se zřetelně nadprůměrnou inteligencí má při výběru učebních oborů omezené možnosti, pokud trpí nějakou vývojovou poruchou učení. Mnohá učiliště hlavně v oblasti atraktivních oborů mohou při přijímání učňů stanovit kritéria, která významnou měrou přihlížejí k jejich předchozímu prospě-

chu ve škole. Už jen tímto opatřením se snižují šance dětí se specifickými obtížemi v učení.

V některých větších městech přijímají osvícení ředitelé středních škol vědomě i některé děti s poruchami učení. Vědí, že je to perspektivní strategie, ale jsou to dosud ojedinělé případy. Některé střední školy se programově brání vzít za takové děti odpovědnost. Musíme si však uvědomit, že i v případě ředitelů, kteří se k tomuto kroku odhodlají, pouze dobrá vůle nestačí. Mnoho dětí není motivováno k tomu, aby pokračovalo ve výuce na střední škole, dokonce často pociťují nechuť k učení vůbec. Jejich rodiče nemají už často dostatek sil, aby jim dále pomáhali. Objektivně vzato, děti s poruchami učení nejsou dobrými čtenáři a mají obtíže při psaní, popřípadě i v matematice. Celé jejich vzdělání je často kusé, nemají zažitou učební látku ze základní školy, mají velké mezery ve svých vědomostech, takže nejsou schopny konkurovat stejně nadaným šťastnějším spolužákům, kteří se nemuseli potýkat s takovými potížemi. Proto této nabídky, která je dosud ojedinělá, může využít jen velmi malé množství dyslektických dětí. Jsou to jen ty, u nichž obtíže nejsou výrazné nebo byly dostatečně kompenzovány. Dále je třeba, aby dítě mělo pevné a vstřícné zázemí a samo bylo dostatečně motivováno k tomu, aby dále překonávalo překážky, které jsou s jazykovým vzděláváním spojené.

Většina dětí se specifickými poruchami učení však nastupuje do méně atraktivních učebních oborů. Nepříznivým důsledkem potom je, že je jejich práce neuspokojuje, protože je intelektuálně neinspiruje. Zaměstnání, do kterého denně vstupujeme musí využívat naši intelektuální kapacitu. Práce, která je příliš jednoduchá, při které nemusíme přemýšlet, je práce nudná. Pokud mentální potence intelektově vyspělých dětí, které nedosáhly lepších školních výkonů, není rozvíjena, pak je nenáročná práce nebaví a často si pak ani nerozumějí se svými spolužáky a později se svými spolupracovníky. (Pokorná, 1991/92, s. 5)

Při psaní těchto řádků se mi vybavuje v mysli řada takových dětí, které přišly do poradny příliš pozdě. Přišly, když se již muselo rozhodovat o jejich dalším školním zařazení, jejich poruchy učení nebyly kompenzovány, a rozvinul se naopak odpor ke škole. Někdy nabyly sekundární poruchy chování už takové intenzity, že samy vyžadovaly terapeutická opatření. U takových dětí se zcela zákonitě objevovaly často i problematické vztahy vůči úspěšnějším sourozencům a rodičům, kteří se cítili vyčerpaní a bezmocní. (Pokorná, 1993, s. 101)

Ve svých aktech mám zaznamenáno i vyprávění jedné maminky: Dcera vystudovala velmi náročný obor na vysoké škole, ale u syna, který zjevně nebyl méně inteligentní, se ve školním věku objevily výrazné dyslektické obtíže. I když se s ním maminka učila po celou dobu povinné školní docházky, dosahoval jen dostatečných výsledků v češtině a ruštině, později i v matematice a dalších předmětech. Mohl si proto vybírat jen z velmi omezené nabídky učebních oborů. Stal se prodavačem v železářství. Se svými vrstevníky během učebních let i později v zaměstnání si příliš nerozuměl. Zajímal se o hudbu a výtvarné umění. V zaměstnání se dodnes necítí uspokojený a plně využitý, nemá přátele ani nenavázal žádný vztah k dívce, protože se cítí málo vzdělaný. Ze zaměstnání přichází rovnou domů, zavře se ve svém pokoji a poslouchá vážnou hudbu. To je dnes jeho svět. Tam se cítí nikým a ničím neohrožený. A přece je to svět s nádechem smutku.

Manfred Rahn podává při analýze situace profesionálního uplatnění mladých lidí s dyslexií v Německu ještě chmurnější doklady:

> Kdo si myslí, že stálá frustrace spojená se školní docházkou může během učení vymizet, je často velmi rychle zklamán. Začíná to snad již při náboru: formální a neosobní testové metody a zpravidla nedostatečně motivovaný a kvalifikovaný vedoucí personálního úseku firmy způsobí, že mladí lidé nejistí v dovednosti číst a psát jsou od začátku v nevýhodě vůči ostatním uchazečům o povolání. Odhlédneme-li od jednotlivých osudů, které se z takových nešťastných začátků rozvíjejí, vznikají tak pro společnost problémové skupiny. Mladí lidé, kteří buď neukončili povinnou školní docházku, nebo pro sebe nemohli po jejím ukončení najít uspokojivé místo v učebním oboru, tvoří, jak známo, velkou skupinu mezi nezaměstnanými. (Rahn 1984, s. 15)

V českém prostředí si toto nebezpečí ještě dostatečně neuvědomujeme, ale kdo pracuje se školsky neúspěšnými dětmi, tomu se jistě nezdá, že Rahnovo varování přichází z jiného světa.

Učitelé, kteří se věnují dětem s poruchami učení proto konají pro celou naši společnost neocenitelnou službu tím, že omezují počet neuspokojených a frustrovaných dětí. Tyto děti se v pozdějším věku mohou dále rozvíjet a nebudou vyhledávat podporu mezi jinými nešťastnými členy různých problémových skupin.

> V roce 1974 byla z iniciativy rodičů založena v Kolíně nad Rýnem pracovní skupina Pomoc dyslektikům. V témže roce zde vznikl Institut učebních programů a školní pedagogiky v oblasti dyslexie, ve kterém interdisciplinárně spolupracují zkušení psychologové, pedagogové a sociální pracovníci. Za prvních šest let prošlo individuální nebo skupinovou terapií 148 dětí a mladistvých, z nichž více než 100 bylo v péči odborníků po dobu jednoho a půl roku. Pouze osm dětí terapii přerušilo. Ve stejné době vyhledalo kontakt s odborníky i 223 osob starších 18 let (65 % mužů). Nejstarší klient byl pětapadesátiletý, většina však ve věku 25 až 40 let. V roce 1980 ze zprávy o činnosti institutu vyplývá, že terapii úspěšně ukončilo 104 dospělých klientů, což znamená, že dosáhli průměrné schopnosti čtení a psaní; 40 klientů je v počátečním stadiu terapie, 52 ve druhém stadiu a 10 před jejím ukončením.
> Šlo skutečně o terapii, a ne jen o nápravu specifických poruch učení, protože odborníkům bylo od počátku zřejmé, že dospělí klienti potřebují podporu i ve vlastním sebepojetí, musejí být pozitivně motivováni a podporováni zájmem svého okolí. Většina z nich příliš často prožívala neúspěch, kterému nerozuměla, a zklamání, které bylo naplněno vlastní bezmocí a neadekvátním hodnocením jejich okolí. Proto terapii předchází nejen podrobná školní anamnéza včetně všech výukových a profesních obtíží, ale i podrobná rodinná anamnéza, v níž se sleduje rodinná konstelace a vzájemné vztahy mezi jednotlivými členy.
> Účelem je získat ke spolupráci důvěryhodnou osobu z klientova okolí, která by ho podporovala a povzbuzovala a na kterou se terapeut může obrátit. (Rahn, s. 49n. – Přesvědčivé jsou kazuistiky a zápisy skupinové terapie, uvedené ve stejné publikaci, s. 55n.) Dnes existuje v Kolíně nad Rýnem soukromý Institut für Legastheniker-therapie (Institut pro terapii dyslektiků), který je hojně navštěvován nejen rodiči s dětmi, ale především dospělými dyslektiky.

Vliv školní neúspěšnosti dítěte na situaci v rodině

Výzkumy a odborná sdělení se v posledních desetiletích věnují diagnostice možných poruch učení již v předškolním věku. Běžně však rodiče ani ostatní dospělí, kteří s dítětem předškolního věku přijdou do styku, předem neuvažují o tom, že by dítě mohlo být ve škole neúspěšné. Někdy se jim zdá, že je trochu jiné než ostatní děti, ale pak svou obavu odbudou tím, že všechny děti nemohou být stejné. Děti, u kterých se ve školním věku projevují poruchy učení, nejsou před nástupem do školy nijak nápadně odlišné od svých vrstevníků. Jsou stejně inteligentní a v předškolním věku se mnohému spontánně naučily. Umějí užívat svůj mateřský jazyk a zvládly i mnohé sociální dovednosti. Při hrách s druhými dětmi jsou přizpůsobivé, často tvořivé a někdy dokážou při hře vést i celou skupinu. Tak jako ostatní děti v tomto období kladou mnoho otázek a živě se zajímají o věci kolem sebe. Rodiče často bez obav hledí na jejich budoucnost ve škole.

Dítě předškolního věku je ve svém hodnocení sebe samého i názorů na dění kolem sebe závislé na svém okolí, především na svých rodičích. Přejímá jejich postoje a sebe vidí očima svých rodičů. Předškolní věk je z hlediska sebereflexe, sebeuvědomování, nazýván obdobím sugesce. Pokud tedy rodiče důvěřují schopnostem svého dítěte, vytvářejí předpoklady pro jeho vlastní sebedůvěru. Dítě se pak do školy těší a budoucnost vnímá bez obav, přestože cítí, že se něco důležitého v jeho životě děje. „Bezprostřední subjektivní význam role školáka se projeví v zisku vyšší prestiže, než měla role dítěte předškolního věku. Je jakýmsi formálním potvrzením předpokladů k dalšímu žádoucímu a obecně vysoce hodnocenému rozvoji," jak to přesně definuje Vágnerová (1995, s. 9). Proto je vstup dítěte do první třídy vždy něčím výjimečným pro užší, často i pro širší rodinu a dítě je středem tohoto dění.

Rodiče jsou tedy naplněni pozitivním očekáváním. Důvěřují ve schopnosti svého dítěte a jsou připraveni mu pomoci, pokud by bylo třeba. Děti, které trpí specifickými poruchami učení, vyžadují zpravidla pomoc rodičů již v prvním pololetí první třídy. S tím rodiče obvykle nepočítají a cítí se zaskočeni. Výkony dítěte příliš brzy neodpovídají jejich očekávání. Další zklamání přichází, když se s dítětem učí, opakují s ním někdy i víc než hodinu denně, ale výsledky se nedostavují. Jejich práce není oceněna ani lepším výkonem dítěte, ani učitelem, který se domnívá, že domácí příprava není dostatečná. Odborná literatura nás učí, že dítě s dyslexií vyžaduje k nácviku čtení specifické metody učení. Podstatou jevu samého je, že odolává klasickému způsobu výuky čtení. Zklamání z nedostatečného úspěchu dítěte ve škole a pocit bezmoci vyvolává u rodičů napětí až stres, vzbuzuje pocity neuspokojení a viny, s kterými si rodiče nevědí rady. Jako profesionální poradci a pedagogové bychom si měli být vědomi toho, do jak obtížné situace se rodiče dostali. Byli zklamáni ve svém očekávání na samém začátku školní kariéry svého dítěte. Jejich dítě selhává tehdy, kdy většina dětí je ještě hodnocena velmi dobrými známkami.

Ve hře je ještě další moment. Každý rodič je osobně nejvíce a nejhlouběji zasažen tehdy, když někdo zvenčí kritizuje jeho dítě. To zná každá matka i každý otec. Tím náročnější pro něho je, když jeho dítě negativně hodnotí autorita, kterou učitel bezesporu je. Stává se dokonce, že někdy učitel své žáky hodnotí veřejně. Pro mnohé rodiče to může být natolik náročná situace, že se pak začnou jakémukoli setkání s učitelem vyhýbat. Tím se roztáčí kruh vzájemného nepochopení a vyhrocování vztahu mezi učitelem a rodiči. Důsledkem tohoto jevu je často povzdech učitele, že na třídní schůzky docházejí rodiče, se kterými ani nepotřebuje mluvit, protože jejich děti jsou úspěšné, ale ti, s nimiž by rád mluvil, se nedostaví.

Profesionální chování učitele, poradce nebo psychologa v sobě vždy musí při kritickém hodnocení dítěte obsahovat i porozumění pro to, co rodič prožívá, a nabídku spolupráce, ne jen kritiku a příkazy.

Opět vidíme, jak významná je zde pozice učitele. Svým realistickým a přitom konstruktivně vstřícným postojem, který hledá možnost nápravy (tedy skutečně profesionálním postojem), může sejmout z rodičů tíhu zklamání a bezmoci, kterou prožívají nad neočekávanými neúspěchy svých dětí.

Relativizovat rodičovské pocity zklamání a bezmoci poukazem na to, že dítě má jiné, dobré stránky a schopnosti, je neprofesionální. Rodiče prožívají aktuální problém, který je tíží a který potřebují vyřešit. Pokud pedagog nebo psycholog s dobrým úmyslem zdůrazňuje rodičům jiné pozitivní vlastnosti dítěte, může u nich vzbudit (do určité míry oprávněný) dojem, že nerozumí jejich úzkosti a obavám. Teprve tehdy, když jsou přesvědčeni, že se dítěti pomohlo optimálním způsobem, přestože některé obtíže přetrvávají, jsou schopni se se svým zklamáním vyrovnat. To platí ovšem pro nejtěžší případy poruch učení, které bývají spojeny s organickým postižením mozku. Pokud využijeme našich současných vědomostí o metodách a zásadách nápravy, můžeme u mnoha dětí specifické poruchy učení zcela odstranit.

Vliv školní neúspěšnosti na osobnost dítěte

Jedním z nejvíce traumatizujících zážitků pro dítě na počátku školní docházky je, když zklame očekávání rodičů. Jak jsme již uvedli, v rozvoji sebehodnocení je stále ještě v období sugesce, kdy přejímá názory na sebe ze svého okolí. Není schopno hodnotit samo sebe ve svých možnostech a vlastnostech.

Ve svém egocentrickém nazírání na svět (Piaget, 1970, s. 89n.) je dítě stále zcela závislé na pozitivním přijetí svého okolí, především rodičů. Pokud je dítě dlouhodobě frustrováno svými neúspěchy a chronicky se mu nedostává bezpodmínečně pozitivního přijetí, dochází k narušení jeho osobnostního vývoje. Dítě si uvědomuje změnu postojů rodičů vůči sobě, ale nerozumí jí. Výrazně ubývá příležitostí, kdy společně se svými rodiči prožívá spontánní radost, a přibývají chvíle napětí, nespokojenosti a výčitek, které pramení z bezmoci a bezradnosti rodičů.

Dárky, které mají být vyjádřením emocionálního vztahu k dítěti (dáváme, protože chceme udělat radost, a projevit tak svůj vstřícný vztah), dostávají nový charakter. Jsou podmíněny dobrými školními výkony. Pokud se lepší výkony nedostavují, nemůže být dítě ani obdarováno. Dítě není přijímáno takové, jaké je, ale je přijímáno s podmínkou. Často rodiče ve své bezmoci a touze po změně nepříznivé situace slibují dítěti i náročné dary. V takovém počínání musíme rozpoznat hloubku úzkosti, kterou rodiče prožívají. Jejich přání po změně situace je přímo úměrné velikosti daru. Je to však jednání krátkozraké, které pozici dítěte jen zhoršuje, protože rodiče často motiv daru posunou. Co dříve bylo projevem jejich bezmoci, je později, když se dítě nezlepší, předmětem nevděku dítěte. Obdarování se neuskuteční přesto, že se rodiče tolik snažili a nasadili tak vysokou hodnotu, která měla dítě motivovat k vyššímu výkonu.

Tím se pozice dítěte dále zhoršuje a vztahy mezi jednotlivými členy rodiny se v emotivní oblasti stávají nepřehlednými.

Situace dítěte s poruchami učení se v rodině může komplikovat, pokud vedle něho žije školsky úspěšný sourozenec. Ten z rodičů alespoň částečně snímá pocit viny, že něco zanedbali. Na druhé straně je však toto zjištění důvodem k tomu, že se hledají příčiny selhávání v neúspěšném dítěti samotném. Uvažuje se pak o jeho nedostatečných intelektových schopnostech. Sourozenci jsou nezřídka rodiči i ostatními příbuznými srovnáváni, a každému z nich je pak přisouzeno, často natrvalo, určité ohodnocení či označení, kterému se musí přizpůsobit.

Nejde pak už o jednotlivé nezdary dítěte, ale o jeho charakteristiku, která v negativním případě snižuje u dítěte pocit vlastní hodnoty, nemluvě o tom, že tím rodiče vychovávají děti k řevnivosti, která je opakem spolupráce. (Pro zájemce o tuto problematiku doporučuji publikaci J. S. Cangelosiho *Strategie řízení třídy*.) Tak se dítě se specifickými poruchami učení stává v očích lidí, kteří ho obklopují, méně inteligentním, popřípadě pomalejším, učení mu jde hůře a chápe pomaleji než jeho šťastnější sourozenec. Někdy je takové dítě dokonce označováno za líné, s nedostatečnou vůlí, zájmem a chutí pracovat. Není tedy negativně posuzován pouze jeho výkon, ale i jeho povahové vlastnosti a charakter.

To je situace, na kterou může dítě reagovat dvěma způsoby. Buď se přizpůsobuje, přijímá hodnocení rodičů, a tím si vytváří předpoklady pro pozdější pocity méněcennosti, nebo se brání svým nápadným chováním, které je obrannou reakcí vůči negativnímu hodnocení. Tím se však dostáváme k dalšímu tématu.

Sekundární symptomatologie specifických poruch učení

Dítě, které je chronicky frustrováno svými školními neúspěchy a necítí se dostatečně pozitivně přijímáno ani ve vlastní rodině, se dostává do stavu nesnesitelného napětí. Trvá-li delší dobu, vyvolává toto napětí zákonitě různé neurotické příznaky (nechutenství, bolesti hlavy, žaludku, poruchy spánku, tiky apod.).

Aby dítě dosáhlo vyrovnanosti, musí použít některý z náhradních způsobů chování. Nejčastějšími obrannými reakcemi jsou různé formy úniku nebo útoku. Únik se může projevovat jako rezignace, uzavírání se do vlastního světa nebo vytváření pomyslné stěny mezi sebou samým a děním ve třídě. Jedna dívka charakterizovala zpětně své pocity na prvním stupni základní školy jako trvalý dojem, že paní učitelka mluví k ostatním dětem, ale jí se to netýká. Připadala si jako v divadle, kde se děje něco, čemu nerozumí. „Aha, teď píšou, teď počítají atd…“ Byla to dívka s těžkou dyslexií a s výrazně vysokými intelektovými schopnostmi.

Ještě jedním příkladem bych ráda dokumentovala únikové chování neúspěšných dětí.

Dvanáctiletá dívka přišla do poradny se svými rodiči. V té době navštěvovala šestou třídu a na vysvědčení v pololetí měla dostat snad sedm nedostatečných. Pocházela z menšího města asi sto kilometrů od Prahy. Od druhé třídy učitelé navrhovali, aby byla přeřazena do zvláštní školy. Rodiče se bránili, protože byli přesvědčeni, že dívka není mentálně postižená. Do zvláštní školy by navíc musela komplikovaně dojíždět.

Když bylo dívce dvanáct let, po více než šesti letech školní docházky (třetí třídu opakovala), byl u ní diagnostikován analfabetismus! Za jednu minutu přečetla z jednoho odstavce správně pouze devět lehčích slov, která po sobě nenásledovala, takže z obsahu čteného textu nemohla mít žádný zisk. Sluchová analýza a syntéza řeči u ní byly zcela nerozvinuté. Dosud opisovala text po písmenech, což bylo samozřejmě nesmírně psychicky i časově náročné, a při psaní podle diktátu zcela selhávala. Její sešity byly čisté, na první pohled upravené, ale obsahově zcela nesrozumitelné. V důsledku toho zcela selhávala ve všech jazykových (literních) předmětech a od třetí třídy i v matematice, kdy se nemohla spolehnout na svou paměť. Těžko si dovedeme představit, jaký stres muselo takové dítě ve škole dennodenně prožívat. K dovršení svého nepříznivého postavení měla dívka relativně úspěšného bratra, který byl o dva roky mladší, a aniž by se do školy zvlášť připravoval, byla jeho práce hodnocena nejhůře trojkou (pouze výjimečně), kterou si však byl schopen sám opravit.

Dívka byla učiteli ve škole označena za neschopnou a hloupou. Seděla v poslední lavici, občas byla vyvolána, téměř vždy – podle očekávání – odpověděla chybně, a tím dávala učitelům i spolužákům možnost, aby se ve svém hodnocení jen utvrzovali. Na menším městě se spolužáci a děti z ostatních tříd setkávali i v odpoledních hodinách při různých hrách a do takové skupiny patřila i dívka se svým bratrem. Hodnocení děvčátka se tak ze školy přeneslo i do herní skupiny a děti se jí občas smály. Její bratr, protože toužil, aby ho skupina dětí přijala, se jejich mínění přizpůsobil. Tím se výrazně narušily vztahy mezi sourozenci, které rodiče neuměli řešit. Dívka, jež se zcela uzavřela vůči učitelům, škole, spolužákům a částečně i vůči rodičům, mohla svůj protest vyjádřit jen vůči svému mladšímu bratrovi.

Náprava čtení a psaní šly velmi rychle kupředu, protože dívka byla inteligentní a motivovaná k překonání obtíží. (Nedostatky ve školním vzdělání se samozřejmě nedaly odstranit rychle.) Její rodina byla přes všechna nedorozumění velmi soudržná a ochotná ke spolupráci. Bratr dívky v soukromém rozhovoru pochopil situaci své sestry a později si sám vyžádal další konzultaci, takže zdroj napětí mezi dětmi byl také relativně brzy odstraněn.

Ukázalo se však, že nejobtížnější bude změna postojů dívky vůči sobě samé a školnímu prostředí. Psychoterapeutická strategie byla zaměřena na zvýšení sebehodnocení dívky, která na terapeutickou podporu velmi rychle reagovala, ale téměř dva roky nebyla schopna se zbavit únikové bariéry, kterou si během let vytvořila mezi sebou a školním

prostředím a vůči každému novému prostředí, do něhož měla vstoupit. Nebyla schopna o těchto věcech mluvit, protože byla vždy zahlcena nesnesitelně nepříjemnými emocemi, znovu upadala do rezignace a uzavírala se do sebe.

Tento případ, který se pro mne samotnou stal modelem celého problému školní neúspěšnosti, je tak závažný, že se k němu v textu ještě vrátíme.

Útok jako obranná reakce se nejčastěji projevuje agresivním chováním. O poruchách chování budeme mluvit v samostatné kapitole. Výčet důvodů, proč se máme věnovat dětem s vývojovými poruchami učení nás však nutí k tomu, abychom se na tomto místě o agresi zmínili alespoň letmo jako o sekundárním symptomu specifických poruch učení.

Jazyk a životní orientace

Naše úvaha o významu nápravy specifických poruch učení by nebyla úplná, kdybychom se nezastavili ještě u jazyka a jeho významu pro myšlení, a tím i pro vědomou orientaci v životě.

Odborníci, kteří se zabývají dětmi se specifickými poruchami učení, mohou potvrdit zkušenost, že tyto děti se obtížně vyjadřují, používají omezený slovník a mnohým výrazům nerozumějí. Často jim chybí cit pro jazyk a jeho používání, při výuce mateřské řeči obtížně chápou strukturu jazyka, a proto je pro ně i náročnější pochopit pravidla gramatiky. To je důvod, abychom se zabývali alespoň zběžně vývojem řeči u dětí.

Ve věku od dvou do pěti let dochází k nejrychlejšímu rozvoji slovní zásoby a k osvojení gramatiky mateřského jazyka. Instruktivně a poutavě o tomto období píše Korněj Čukovskij (1975). Kolem šestého roku dítě aktivně používá kolem šesti tisíc slov. Zdá se, jako by byl základní vývoj řeči ukončen. Ve skutečnosti, jak lze doložit pracemi Piageta a Vygotského, není vývoj řeči totožný s vývojem chápání významu slov.

Piaget charakterizuje první období rozvoje řeči, které trvá asi do čtyř let, jako období symbolického a předpojmového myšlení. Symbolické myšlení je předpokladem schopnosti dítěte věci nazývat. Znamená to, že umí rozlišovat mezi označením a označovanou realitou.

V dalším období, mezi čtvrtým a sedmým rokem, je dítě schopné názorného myšlení, které později (přibližně mezi osmým a jedenáctým rokem věku) postupně přechází ve schopnost konkrétních operací. Znamená to, že dítě myšlenkově zvládá vztahy a jevy, které se týkají předmětů, s nimiž lze manipulovat. Teprve po jedenáctém roce a během dospívání se vytváří formální myšlení, umožňující dítěti operovat s abstraktními pojmy. (Piaget, 1966, volně podle s. 105n.)

S vývojem myšlenkových operací se postupně prohlubují, rozšiřují a upřesňují významy slov.

I Vygotskij upozorňuje na to, že se významy dětských slov vyvíjejí. Tím, že si dítě osvojí určité slovo, nekončí celý proces vývoje významu tohoto slova:

> Ukazuje se, že do věku pěti let je ukončen nikoli hlavní, ale jen předběžný vývoj. Raný školní věk, který byl posuzován jako období nepřinášející již nic nového pro vývoj řeči, ale jen jako období dalšího kvantitativního růstu dětských představ a dalšího zpřesňování elementů a jejich spojitostí uvnitř dané představy, je zřejmě tím nejdůležitějším z hlediska bohatství a složitosti procesů vývoje dětského slova. (Vygotskij, 1976, s. 174)

Druhý ústřední moment, který charakterizuje tento problém a který Vygotskij sleduje, je – podobně jako u Piageta – vztah myšlení a řeči. Vyjadřuje závislost všech psychických funkcí dítěte, nejen myšlení, ale i vnímání na dosaženém stupni vývoje významu dětských slov. Mluví o „intelektualizaci" všech ostatních funkcí, které pak již neprobíhají automaticky, ale vědomě a logicky. Na vývoji významové stránky dětské řeči je tak závislá veškerá činnost dítěte a celé jeho myšlení. (tamtéž, s. 175)

Dokladem toho, že vývoj vnější stránky řeči a vývoj její smyslové funkce neprobíhají současně, je skutečnost, že první se uskutečňuje od jednotlivosti k celku a druhý obráceným postupem. Dítě se nejprve vyjadřuje jednotlivými slovy, která spojuje v jednoduché věty, později používá souvětí, až dosáhne plynulé řeči. Smyslová funkce řeči se vyvíjí od celku k dílčím smyslovým jednotkám. (Vygotskij, 1970, s. 253)

To jsou dostatečné argumenty pro to, abychom odpovědně a vědomě rozvíjeli řeč dětí nejen po kvantitativní stránce, ale především, abychom prohlubovali jejich chápání významu a obsahu jednotlivých slov. Jde o to, naučit dítě jednotlivé pojmy kategorizovat a zpřístupnit mu vhled do struktury jazyka, jak o tom budeme mluvit dále.

Je nesporné, že vývoj chápání významu slov je výrazně podporován psaným textem, který je přesnější, ucelenější a strukturovanější než mluvené slovo. (Důkazem toho je mimo jiné i skutečnost, že písemné vyjadřování je výrazně obtížnější než vyjadřování ústní i pro dospělého člověka.) Za tohoto předpokladu vidíme, jak jsou děti s dyslektickými obtížemi handicapovány nejen v rozvoji řeči, ve smyslu rozvoje slovní zásoby, ale i v užití řeči, ve vývoji významu řeči, a tím i v intelektovém vývoji samotném.

Je proto třeba vzdát se běžné představy, podle níž jazyk slouží jen dorozumění, komunikaci, a vnímat jazyk jako nástroj myšlení, umožňující aktivní orientaci ve světě. Abychom si uvědomili význam řeči pro myšlení, její funkci v sociálním kontextu, a tedy i význam řeči pro pochopení vlastní identity, musíme se poučit i u lingvistů.

> Jazyk je systém kódů. Jsou v něm zakódovány jevy, vztahy, ideje a jejich „rozvrstvení" (jednotlivé kvality: četnost, zasazení v čase, v prostoru apod.). Kódy vznikly dohodou, a neplynou tedy (až na některé výjimky, kdy napodobují určitý zvuk) přímo z podstaty označované věci, takže tutéž věc můžeme v různých jazycích signalizovat zvukově i graficky zcela odlišnými kódy. Kdo nemá běžnou zkušenost se skutečností, kterou určitý jazykový kód označuje, nerozumí ani příslušnému kódu. Proto je odborný jazyk nesrozumitelný těm, kdo v příslušném oboru nepracují.

Pro nás je ještě závažnější druhá stránka této skutečnosti. Jazyk není jen označením jednotlivých jevů, ale zahrnuje i jejich zobecnění, jejich kategorizaci, a to ne toliko podle vzhledu, ale především podle funkce. Bernardýn je málo podobný jezevčíkovi, ale přesto pro oba má jazyk společný kód „pes“. Podobně je masivní dubový stůl málo podobný toaletnímu stolku na jedné nožce, ale čeština je oba označí jako stoly. Tak nám jazyk umožňuje, abychom uspořádávali pojmy, a tím i skutečnost, kterou vyjadřují, podle vztahů podřazenosti a nadřazenosti, abychom byli schopni zobecňovat a vytvářet analogie. Děti se ve škole učí, co to jsou dopravní prostředky, tak, že je pojmenovávají. Nebo naopak slova kategorizují: pšenice, oves a ječmen jsou obilí. Existuje další skupina slov, která vyjadřuje význam označovaných jevů nejen jejich kategorizací, ale i tím, že tyto jevy hodnotí. Takovou funkci má většina slov vyjadřujících abstraktum nebo vztah. Jazyk tak třídí svět do zřetelných kategorií. Závažnost takového tvrzení je o to zřejmější, když uvážíme, že vedle třídění pomocí slov třídí i pomocí gramatických pravidel. Těch je podstatně méně než slov, ale za to jejich důsledky pro orientaci ve světě a jeho organizaci jsou o to nápadnější.
Když pomocí jazyka mluvíme v první, druhé nebo třetí osobě, utváříme tak jazykové pole podle skutečných osobních vztahů (to matematika nedovede), ale současně tím vychází najevo sociální strukturovanost našeho bytí ve světě. Tato tvořivá funkce jazyka je ještě zřejmější tam, kde jazyk rozlišuje přítomnost od budoucnosti a minulosti. Tady je již patrné, že jazyk aktivně organizuje svět každého z nás osobně. To, co jazyk uchovává v aktivní paměti, je rozhodujícím rozměrem naší osobní zkušenosti v minulosti, která nás formuje.

Tento obecný poznatek zřetelně vysvětluje, proč děti, které trpí specifickými poruchami učení, a proto nedostatečně rozvíjejí svůj jazyk, trpí současně tím, že se v životě cítí nejisté. Velmi často i inteligentním dětem tohoto druhu chybí zásadní orientace v čase. I události, o nichž se předem mluví, je nakonec překvapí, protože rozvoj vnímání časové posloupnosti je úzce spojen s rozvojem řeči a s vědomým vnímáním její jazykové struktury. Děti si již od útlého věku vytvářejí některé další mechanismy aktivního organizování světa tím, že si při hře vybavují minulé situace, přehrávají si je v rozhovorech hraček, promítají své představy do modelových situací ve hře, a tak plánují budoucnost; ale vlastní časová posloupnost, kterou obvykle vnímáme jako prostorovou řadu, jim chybí. Později mohou její funkci suplovat náhradními orientačními body, které každý člověk užívá ve své paměti k rychlejší orientaci v čase: mohou své zážitky spojit s nápadnějšími událostmi, jejichž datování je obecně známé a lze se mu naučit, ale vlastní náprava spočívá v pochopení vnitřní struktury jazyka. K tomu je v určité fázi možné použít názorných představ početní řady, ale cílem je odhalení funkcí gramatiky jakožto sociální organizace světa. Gramatiku naznačují již základní pravidla skloňování a časování a její vrchol je v syntaxi.

Již tato skutečnost by nás měla vést k ostražitosti při napravování specifických poruch učení kompenzačními mechanismy. To je užitečná strategie, ale je to poslední východisko, k němuž můžeme sáhnout až tehdy, když se ostatní řešení neosvědčí. Jinak kompenzace může být únikem od skutečného řešení, od nápravy toho, co dosud nefunguje.

K přesnějšímu vyjádření problému je třeba, abychom si uvědomili, že jazyk je ve všech svých funkcích vybaven určitou setrvačností. Musíme mluvit o setrva-

čnosti, protože nejde o konstantní rysy. I stavba jazyka má svůj historický pohyb. Ten je však natolik zpomalený, že jazyk sám umožňuje dorozumění o změnách, a to i dorozumění o zásadně nových skutečnostech napříč časem a generacemi. Jedinec i širší nebo užší společenství mohou procházet zásadními změnami, ale mohou je vyjádřit a zhodnotit jazykem, který má svou setrvačnost, a konstituuje proto jednotu osobnosti i společnosti. (de Saussure, 1989, s. 101n.) Proto děti, které nechápou strukturu řeči a její gramatické funkce, mívají i potíže s uvědomováním si vlastní identity v čase. Podrobněji o této otázce budeme mluvit v kapitole o poruchách vnímání časového sledu.

U určitého typu dyslektiků a dětí s jinými poruchami řeči se příslušné potíže objevují, až když se učí cizí jazyk. Mluví se o cizojazyčné dyslexii. Setkáváme se s ní u dětí, které pomocí dobrého učitele nebo psychologa překonaly obtíže ve čtení a nabyly z četby nejen informace, ale i praktické zkušenosti s fungováním jazyka. Nedostalo se jim však odborné nápravy v oblasti vnímání funkce jazyka. Taková náprava spočívá v podstatě ve srovnání základních funkcí gramatiky mateřského jazyka s obdobnými funkcemi jiných jazyků, tedy v odhalování meta-jazyka, který je projevem obecné lidské schopnosti řeči.

> Další funkcí plně rozvinutého jazyka je jeho schopnost vyjadřovat i zcela nové věci, jevy a představy. Děje se to pomocí analogické řeči, nečekaným spojením dvou známých kódů, kterému se jazyk nejprve vzpírá, ale postupně se mu podvolí, a signalizuje tak novou skutečnost. Tak tomu třeba bylo, když se objevily první automobily. Nejdříve se říkalo, že je to kočár bez koní. Tímto nečekaným spojením byla poměrně přesně vyjádřena funkce automobilu v době, kdy s ním většina lidí ještě neměla přímou zkušenost. Jsou však oblasti, v nichž se odehrávají dějiny a jednotlivé lidské životy, ale přesto s nimi nemáme běžné zkušenosti a nemohou být zakódovány do slovní zásoby jazyka. Mluvíme o nich stále analogicky a metaforicky, i když si to neuvědomujeme, a v běžném vědomí bývá takové vyjadřování pokládáno za něco nevědeckého. Ve skutečnosti i vědec musí ve své celkové orientaci počítat s analogickou řečí tam, kde jde o zasazení výsledků jeho práce do celku skutečnosti a kde jde o její komplexní a aktivní vnímání ve spojení poznání s rozhodováním, vědění s morálkou. Tak mluvíme metaforicky o „pokroku“ bádání nebo o „poklesu“ morálky. (Pokorný, 1996, s. 29)

Mluvím o těchto našemu tématu poměrně vzdálených skutečnostech proto, že právě na této schopnosti řeči signalizovat novou skutečnost lze pochopit, co je zahrnuto již v její základní struktuře. Jazyk je v podstatě metaforický, a to i tam, kde kategorizuje a vytváří slovní zásobu. Slovo „pes“ je tak metaforickým společným jmenovatelem, k němuž lze připodobnit všechny takto nazývané čtvernožce. To však už je základ jistého obrazu světa, jehož je každá autentická metafora zárodkem. Jazyk tak neumožňuje orientaci jen jako struktura, ale i jako soubor dalších systémově propojených výrazů významu, které světu dávají smysl. Užívání řeči a pochopení čteného textu je tedy nejen reproduktivní, ale i přímo produktivní činnost. (Gadamer, 1965, s. 280)

Souvislost s naší problematikou je zřejmá, i když rozpracování pravidel komunikace, psychologie a speciální pedagogiky s lingvistikou vyžaduje delší souvislou

práci. Ale snad se mi podařilo naznačit, že psychologické a neurologické diagnózy dětí se specifickými poruchami učení je třeba zařazovat a hodnotit nejen v souvislostech fyziologických, psychologických a pedagogických, popřípadě psychiatrických (to především z hlediska etiologií), ale také v souvislostech lingvistiky a filozofie jazyka. S odborníky v těchto oborech začínají badatelé v oboru speciálních poruch učení úžeji spolupracovat. A lingvistických prací, které se zabývají otázkami dyslexie, v posledních desetiletích přibývá.

Systémový přístup ke specifickým poruchám učení

V předchozí kapitole jsme se zamýšleli nad tím, jak zasahují specifické poruchy učení do různých oblastí života handicapovaných jedinců. Jejich kazuistiky zřetelně dokumentují, že v praxi ani v teorii se nemůžeme zaměřovat pouze na obtíže spojené s nedostatečnými školními výkony. Povinností terapeuta, pedagoga či psychologa je také sledovat a ve svých intervencích respektovat osobnost dítěte a její rozvoj v kontextu užších i vzdálenějších sociálních vztahů.

Zamysleme se proto hlouběji nad systémovým přístupem v pedagogice a psychologii, který nám může pomoci lépe chápat důsledky každé intervence. Systémový přístup by také měl vést k odpovědnějšímu postoji vůči těm, kteří se potýkají s chronickým neúspěchem.

Následující výklad staví na několika základních pramenech z německé a anglické odborné literatury. Tím nechci popírat, že by existovaly práce českých autorů. Překlady i původní práce může zainteresovaný čtenář najít v periodiku *Kontext*, které vychází od poloviny osmdesátých let 20. století. V roce 1992 vyšla v Institutu pro systemickou zkušenost souborná *Zpráva o systemické terapii* autorky Soni Pecháčkové. V roce 1996 pak nakladatelství Konfrontace vydalo překlad práce Elsy Jonesové *Terapie rodinných systémů*. Autorka vychází ze systemických teorií milánské školy. Cílem této kapitoly není vyčerpat teoreticky daný problém, ale přiblížit širší veřejnosti systémový přístup v pedagogické a psychologické práci a zdůraznit především jeho význam při terapeutickém vedení a dosah odpovědnosti v každé, byť dobře míněné intervenci.

V českém prostředí v devadesátých letech minulého století vykrystalizovaly dvě instituce, které nesou ve svém názvu pojem systemický. Je to Institut systemické rodinné terapie, jehož pracovníci pojímají systemickou terapii velmi široce. Vymezují ji jako: