Čeština druhým jazykem: bilingvismus a bikulturalismus

Zatímco hlavním cílem monolingválních a monokulturních výchovných a vzdělávacích programů pro děti s vadou sluchu je naučit tyto děti mluvit (popř. formulováno šířeji: komunikovat mluveným jazykem), hlavním cílem bilingválních a bikulturních programů je umožnit jim dosáhnout co největšího osobnostního, sociálního a kognitivního rozvoje. Cíle vzdělávání dětí s vadou sluchu se tak v těchto programech shodují s vzdělávacími cíli u dětí bez vady sluchu. Jde o získávání a osvojování znalostí, dovedností, postojů a návyků (Macurová, 1994a; srov. Šebesta, 1999).

Hlavním měřítkem úspěšnosti bilingválních a bikulturních programů jsou pokroky dětí s vadou sluchu v percepci a v produkci psaného většinového jazyka (Macurová, 1994a; Pickersgill, 2001).

Východiskem k uskutečnění vytyčených cílů je umožnit dětem s vadou sluchu *„... aby se staly bilingvními a bikulturními a aby plně participovaly jak na životě slyšící společnosti, tak na životě ‚Neslyšícího světa‘. Hluchota není nahlížena jako překážka jazykového vývoje, výkonů v oblasti vzdělávání nebo jako překážka sociální integrace. Naopak, v jazykovém a kulturním pluralismu spočívají jisté hodnoty, a ty by měla společnost oceňovat“* (Pickersgill, 2001, s. 91).

V rámci bilingválních a bikulturních programů výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu je nutno dodržovat několik zásad:

1. Plnohodnotnému znakovému jazyku v jeho přirozené podobě má být dítě vystaveno co nejdříve (Pickersgill, 2001). Musí jít opravdu o znakový jazyk, nikoli o znakovaný, tj. vizualizovaný mluvený národní jazyk (u nás o znakovanou češtinu). Dítě by se znakovým jazykem (u nás s českým znakovým jazykem) mělo být v co nejužším kontaktu, proto je nezbytně nutné co nejdříve po diagnostikování vady sluchu zajistit pro rodiče, sourozence a širší rodinu dítěte s vadou sluchu kurzy znakového jazyka vedené patřičně vzdělaným rodilým mluvčím znakového jazyka s kladným postojem k svému jazyku a ke komunitě Neslyšících. **Znakový jazyk** je prvním jazykem, v němž je dítě vychováváno a vzděláváno. Skrze něj poznává svět a komunikuje s okolím. Je tedy důležité, aby znakový jazyk používalo co nejvíce osob v prostředí, kde se dítě pohybuje. Jen tak je možné bezděčné učení.[[1]](#footnote-1)

2.Děti s vadou sluchu, ale i jejich rodiče a příbuzní by měli mít od raného věku možnost častého kontaktu s dětmi a hlavně s dospělými lidmi s vadou sluchu, zejména s těmi, kteří se cítí být členy jazykové a kulturní menšiny Neslyšících. **Dospělí členové komunity Neslyšících** jsou pro děti nezastupitelným jazykovým, sociálním a kulturním vzorem. Zároveň jsou vzorem dospělých osob s vadou sluchu pro rodiče a další příbuzné dnešních dětí s vadou sluchu. Jen na jejich příkladu si rodiče mohou představit, jak budou asi žít jejich děti, až vyrostou.

3. Veškerý personál (nejen pedagogové) vzdělávacích institucí pro děti s vadou sluchu by měl být bilingvní (Pickersgill, 2001). Zaměstnanci, jejichž prvním jazykem je mluvený jazyk, by měli v co nejvyšší míře ovládat jazyk znakový a zaměstnanci s vadou sluchu, kteří preferují znakový jazyk, by měli na co nejvyšší úrovni umět číst a psát ve většinovém jazyce, popř. v něm také komunikovat audioorálně. Personál hlásící se k jazykové a kulturní menšině Neslyšících je nedílnou součástí pedagogického sboru i zaměstnanců zajišťujících chod školy po organizační a technické stránce. Tito zaměstnanci zde vykonávají stejné funkce jako jejich kolegové bez vady sluchu. Je tedy nepřípustné, aby např. dva pedagogové se stejným vzděláním měli role rozdělené tak, že ten bez vady sluchu bude učitel a ten s vadou sluchu jeho asistent.[[2]](#footnote-2)

4. Velmi podstatné je, že oba jazyky mají ve výchově a vzdělávání dítěte s vadou sluchu své stálé místo. V určitém období se ve všech bilingválních a bikulturních programech pro děti s vadou sluchu k znakovému jazyku přidává také čtení a psaní většinového mluveného jazyka,[[3]](#footnote-3) v některých programech i audioorální komunikace v tomto jazyce.[[4]](#footnote-4) S rostoucími kompetencemi dítěte v komunikaci většinovým jazykem však neklesá důležitost a frekvence komunikace v jazyce znakovém. Oběma jazykům *„má být přiznán stejný status“* a oba *„mají být během celého školního věku dítěte užívány kvalifikovaně a na vysoké úrovni“* (Pickersgill, 2001, s. 91).

V bilingválních a bikulturních programech výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu tedy znakový jazyk není (dočasným) podpůrným prostředkem k nabytí mluvené řeči, který je využíván buď u malých dětí, nebo u dětí s mentálním postižením či s jinými „přidruženými vadami“, jak tomu může být v některých monolingválních a monokulturních výchovných a vzdělávacích programech pro děti s vadou sluchu.[[5]](#footnote-5) Jak dokazuje např. výrok Málkové (2006, s. 12), tento zásadní rozdíl mezi přístupem bilingválním a bikulturním a přítupem monolingválním a monokulturním bohužel nerespektují mnozí laici, ale také odborníci: *„… v systému bilingvního vzdělávání neslyšících dětí (…) je sice východiskem znakový jazyk, cílem však je bezpečné ovládnutí většinového jazyka – v našem případě češtiny – ve formě psané, popř. i mluvené.“*

5. Znakový jazyk i většinový jazyk jsou jazyky vyučovacími a zároveň jsou oba předmětem studia, podobně jako je čeština vyučovaným předmětem pro české děti bez vady sluchu, pro něž je čeština mateřským jazykem (Macurová, 1994a; srov. Pickersgill, 2001). Prioritou je přitom rozvoj gramotnosti dítěte (Pickersgill, 2001).

6. Znakový jazyk a většinový jazyk musí být používány odděleně. Děti musejí vnímat a respektovat hranice mezi těmito jazyky (srov. Macurová, 1994a; Pickersgill, 2001). Zároveň je třeba klást důraz na jejich vzájemné vztahy a „přesuny dovedností“ z jednoho jazyka do druhého. Čím je dítě starší, tím vyrovnanější by měly být „míry ovládnutí jednotlivých vyučovacích předmětů“ v jazyce znakovém a v psané podobě jazyka mluveného, tzn. že by se nemělo např. stávat, že k určitému tématu se umí dítě vyjádřit jen v jazyce znakovém, nebo jen v jazyce mluveném. Každý z jazyků musí být vázán na konkrétní osoby, místa, činnosti apod. U bilingválních dětí bez vady sluchu je nejosvědčenějším modelem bilingvismus vázaný na osobu (Šulová, 2004). Není důvod domnívat se, že u dětí s vadou sluchu by tomu mělo být jinak.[[6]](#footnote-6)

Pravidlu nesměšovat oba jazyky dohromady se výrazně vymykají všechny systémy snažící se o vizualizaci mluveného jazyka, u nás bývá čeština nejčastěji vizualizována tzv. znakovanou češtinou. Tyto systémy nemají v bilingválních a bikulturních programech pro děti s vadou sluchu místo.

7. *„O znakovém bilingvismu nelze uvažovat odděleně od bikulturalismu. Kurikulum je tak zapotřebí postavit na multikulturním základu a jako předmět do něj zahrnout i studium hluchoty (Deaf Studies)*“ (Pickersgill, 2001, s. 96; graficky upravila A.H.). Pozornost by měla být věnována i kultuře (v nejširším smyslu slova) lidí bez vady sluchu (Pickersgill, 2001).

V novodobé historii výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu, počítáme-li ji od Milánského kongresu v roce 1880, jsou bilingvální a bikulturní programy relativní novinkou. Začaly se objevovat až od 80. let 20. století a jejich kolébkou je Skandinávie (Krahulcová, 2002). U jejich zrodu (podle Pickersgill, 2001) stálo znepokojení z výkonů dětí s vadou sluchu, absolventů škol s převážně „orálními“ programy, relativní školní úspěch dětí s vadou sluchu, které vychovávají rodiče s vadou sluchu,[[7]](#footnote-7) uznání znakových jazyků jako jazyků přirozených, plnoprávných a plnohodnotných (viz kap. Český znakový jazyk) a problémy spojené s užíváním manuálně kódovaných mluvených jazyků ve výuce (viz kap. Vizualizace mluvené češtiny a Totální komunikace).

Nejdelší zkušenost s bilingválním a bikulturním přístupem k výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu mají v severní Evropě. Proto např. v Dánsku bylo už v roce 1990 možno konstatovat (Hansen, 1990), že děti s vadou sluchu, které byly v roce 1982 v šesti letech zařazeny do bilingválního programu, po osmi letech tohoto způsobu vzdělávání mj. naprosto plynně používaly dánský znakový jazyk jako svůj první jazyk a jako hlavní prostředek komunikace, dovednost číst s porozuměním a psát texty v dánštině byla srovnatelná s vrstevníky bez vady sluchu a celkový kognitivní, sociální a vzdělávací rozvoj dětí byl velmi uspokojivý.

Jakkoli moderní historie bilingválních a bikulturních přístupů ve vzdělávání dětí s vadou sluchu není příliš dlouhá, v žádném případě to neznamená, že bychom podobné směry nenašly ve vzdálené minulosti. Počátky institucionálního vzdělávání dětí a osob s vadou sluchu za použití vizuálněmotorické komunikace, jež je jedním ze základních atributů spojovaných s bilingválními a bikulturními edukačními programy pro děti s vadou sluchu, bývají obvykle spojovány s osobou abbého de l´Epée a Paříží konce 18. století.

Podle Nováka (nedatováno) jeho tzv. **francouzská metoda** (též metoda ukazovací; Novák, nedatováno) spočívala v používání přirozeného znakového jazyka, podle Řehákové (1990, s. 97) však nešlo o francouzský znakový jazyk, nýbrž o znakovanou francouzštinu: Abbé de l´Epée *„... vyšel od přirozených posunků a snažil se znakovou řeč zlepšit po gramatické stránce. Ke každému znaku přidával další symbol, který vyjadřoval, o jaký slovní druh jde. Tím dosáhla komunikace neslyšících určité přesnosti, ale stala se složitou, dorozumívání bylo zdlouhavé. Jeho žáci tuto řeč mimo školu nepoužívali.“*

A ještě odlišně přibližuje francouzskou metodu Poul (1996, s. 15): *„De l´Epée vycházel ze staré téze (sluch nahradit zrakem), ale dal jí novou podobu: základem jeho metody je posunek, posunková řeč. Každý neslyšící si spontánně vytváří posunkovou řeč. Vychovatel proto snadno dosáhne cíle výchovy, když jeho posunků užije. Tuto přirozenou posunkovou řeč však bude rozvíjet, bude ji metodicky kultivovat. (…) Konečným cílem výchovy je sice řeč mluvená, ale cestou písemné formy řeči a za pomoci řeči prstové.“*

Zde se znovu ukazuje, jak problematické je čerpání z historických pramenů o vzdělávání lidí s vadou sluchu. Nejednotnost terminologie, problémy s popisem komunikace těchto osob a jejím zachycováním a uchováváním pro příští generace a další vlivy způsobují, že se prameny často neshodují, někdy si dokonce protiřečí. Jisté je, že abbé de l´Epée používal při vzdělávání dětí s vadou sluchu „znaky“. V tom, zda se jednalo o francouzský znakový jazyk, nebo o vizualizaci francouzštiny, se české zdroje neshodují. Přikláním se k názoru Okrouhlíkové (2008), která na základě studia francouzských pramenů konstatuje, že abbé de l´Epée určitě nepoužíval francouzský znakový jazyk. Systém, který nazval metodické znaky (signes méthodiques), sice vycházel ze znaků francouzského znakového jazyka, které se naučil od svých žáků, ale de l´Epée k nim přidával své vlastní tzv. gramatické znaky, pomocí nichž vyjadřoval slovní druh, čas, osobu, rod a jiné gramatické kategorie francouzštiny. Jedno francouzské slovo pak bylo reprezentováno několika znaky. Můžeme tedy říci, že se jednalo o jakousi vizualizovanou, tj. znakovanou francouzštinu. Kromě znaků používal de l´Epée také prstovou abecedu (Padden, Gunsauls, 2003; více v kap. Prstová abeceda).

I když je nezpochybnitelné, že abbé de l´Epée ve své škole používal vizuálněmotorickou komunikaci, na základě použitých zdrojů se neodvažuji rozhodnout, zda se přikláněl spíše k bilingvismu a bikulturalismu, nebo k monolingvismu a monokulturalismu.

Švédský bilingvální a bikulturní model

V posledních zhruba pětadvaceti letech se v Evropě i mimo ni objevilo mnoho bilingválních programů výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu. Ne všechny však splňují výše uvedené zásady. Nejčastěji nesplňují podmínku bikulturnosti, oddělování obou jazyků a přiznání oběma jazykům stejné důležitosti po celou dobu školního vzdělávání (srov. Jabůrek, 1998a; 1998b; 1998c; 1998d; 1999a; 1999b; Günther, 2000; Chlumecká, 2000).

Jako příklad jednoho z bilingválních a bikulturních programů výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu přináším stručný náčrt modelu používaného ve Švédsku.[[8]](#footnote-8)

 V roce 1983 se švédské ministerstvo školství rozhodlo udělat zásadní krok: vytvořilo koncepci vzdělávání žáků s vadou sluchu. Podle ní se děti co nejdříve po zjištění vady sluchu dělí na dvě základní skupiny: 1. děti, jejichž mateřským/prvním jazykem bude mluvená švédština, a 2. děti, jejichž prvním/mateřským jazykem bude švédský znakový jazyk. Obě skupiny dětí jsou vzdělávány bilingválně a bikulturně.

Děti s vadou sluchu, jejichž prvním jazykem je švédský znakový jazyk, se jako druhý (první cizí) jazyk učí psanou švédštinu.[[9]](#footnote-9) Výuka probíhá kontrastivní metodou, tj. metodou, v které se zdůrazňují strukturní rozdíly mezi oběma jazyky. Švédský znakový jazyk je tedy jazykem vyučovacím i jazykem vyučovaným a psaná švédština je dalším vyučovaným a postupem času i vyučovacím jazykem. Dítě je vychováváno jako budoucí člen komunity neslyšících Švédů, bude žít a chovat se jako Neslyšící, dále se však bude učit žít ve společnosti Švédů slyšících.

Děti, které preferují mluvenou švédštinu,[[10]](#footnote-10) jsou také vzdělávány bilingválně a bikulturně: i když se primárně identifikují se společností slyšících Švédů a švédštinou, jako první cizí jazyk se učí švédský znakový jazyk (švédština je jazykem vyučovaným i vyučovacím a švédský znakový jazyk jazykem vyučovaným) a postupně se seznamují s životem komunity švédských Neslyšících. Důvodem pro bilingvální a bikulturní vzdělávání těchto dětí, které by se vzhledem k rozsahu, charakteru a typu své vady sluchu mohly vzdělávat pouze v mluveném většinovém jazyce a seznamovat se pouze s většinovými kulturními normami, je snaha *„rozšiřovat a zlepšovat jejich vzdělávací a sociální šance“* (Pickersgill, 2001, s. 91), a to jistě jak v budoucnosti (např. v případě progredujících vad sluchu), tak v současnosti (díky znalosti švédského znakového jazyka a života Neslyšících se např. může jednoduše a přirozeně propojit mimoškolního život těchto dětí a dětí s vadou sluchu preferujících švédský znakový jazyk a identifikujících se primárně s komunitou Neslyšících).

Ve Švédsku existuje jen jedno vzdělávací kurikulum pro základní školy[[11]](#footnote-11) a tím se řídí i školy pro žáky s vadou sluchu. Žáci s vadou sluchu používají stejné učebnice jako žáci ostatní, jen pro výuku švédského znakového jazyka, nauky o neslyšících (Deaf Studies) a švédštiny používají navíc speciální knihy, videoprogramy, CD/DVD-ROMy a další učební pomůcky. Dvakrát během docházky do základní školy projdou všechny švédské děti (včetně dětí s vadou sluchu) písemnými státními srovnávacími zkouškami ze švédštiny, z matematiky a z angličtiny.[[12]](#footnote-12) Zkoušky-testy jsou pro všechny žáky švédských základních škol naprosto identické.

Pro porovnání s našimi vzdělávacími dokumenty uvádím cíle pro vzdělávání ve švédském znakovém jazyce a ve švédštině, jež jsou v kurikulu vzdělávání v základních školách stanoveny pro žáky s vadou sluchu preferující švédský znakový jazyk.

Po šesti letech školní docházky – švédský znakový jazyk: komunikovat a diskutovat o různých problémech; vytvořit projev v švédském znakovém jazyce za různým účelem (osvojit si stylotvorné prostředky); prezentovat informace tak, aby byl obsah sdělovaného jasný a srozumitelný; používat běžná gramatická pravidla švédského znakového jazyka; vytvořit vlastní vyprávění, mít chuť a odvahu sdělit ho ostatním; švédština: čtení věcné literatury určené dětem (s dobrým porozuměním obsahu textu); produkce psaného textu pro různé účely (tak, aby čtenář porozuměl); vedení jednoduchého dialogu; vytvoření jednoduché SMS zprávy, e-mailu…

Po deseti letech školní docházky – švédský znakový jazyk: aktivně se účastnit komunikace, sdílet myšlenky a názory ostatních lidí, prezentovat vlastní práci jasně a srozumitelně; rozumět projevům v švédském znakovém jazyce odpovídajícím věku žáka, umět projev souvisle reprodukovat; reflektovat některé literární práce, které odrážejí způsob života a myšlení neslyšících lidí; reflektovat a ohodnotit obsah a výrazové prostředky užité ve filmech, v divadelních představeních a v poezii v švédském znakovém jazyce; mít metajazykové povědomí a znalosti rozdílností mezi švédským znakovým jazykem a švédštinou; umět užívat tlumočníka do a z švédského znakového jazyka pro různé situace; švédština: četba a reflexe vybraných literárních děl a autorů; čtení věcné literatury odpovídající věku žáka (s dobrým porozuměním obsahu textu); produkce psaného textu tak, aby byl obsah sdělovaného jasný a srozumitelný a aby pisatel dosáhl svého záměru; dovednost komunikovat s různými lidmi o různých záležitostech.

Bilingvismus a bikulturalismus na našem území v minulosti

V posledních letech bývá bilingvismus a bikulturalismus osob s vadou sluchu spojován zejména se zeměmi severní Evropy, v minulosti bychom však centrum jednoho takto orientovaného proudu vzdělávání dětí s vadou sluchu mohli hledat i u nás.

#### 18. a 19. století a 1. polovina 20. století

 Když byl roku 1786 jako jeden z prvních v Evropě (údaje o přesném pořadí se liší: srov. např. Novák, nedatováno; Hrubý, 1999 vs. Erikson, 1998) založen Pražský ústav pro hluchoněmé, byla v pařížském ústavu pro hluchoněmé (zal. roku 1770 jako první vzdělávací ústav tohoto druhu na světě) uplatňována metoda francouzská, v lipském ústavu (zal. 1779) tzv. metoda německá (též hláskovací; Novák, nedatováno; viz kap. Čeština prvním jazykem: monolingvismus a monokulturalismus) a ve Vídni (zal. 1782) tzv. **metoda vídeňská**, jež vznikla úpravou metody francouzské (Novák, nedatováno): *„Vídeňská škola přijala přirozené posunkování, to jest nehledané mimické známky a obličejové posuňky, kterými hluchoněmí bez jakéhokoliv návodu vyjadřují své myšlénky a pocity. Tvrdila však, že mimo těchto přirozených posuňků jest hluchoněmým zapotřebí posunů umělých na základě analogie z předmětů odvozených, kterým se hluchoněmý musí učit. Tyto posuny jsou vynalezeny dohodou mezi učitelem a žáky. Takové umělé posunování má nahraditi hluchoněmým řeč hláskovou a lze jim tímto způsobem vysvětliti pojmy běžné i vyšší. Posunové známky jsou pro hluchoněmého slovníkem. Jimi může definovat slova a učiniti jejich význam pochopitelným. Škola vídeňská uznávala však, že pojmy nabyté posunováním nebo metodou psací nejsou trvanlivé. Proto za nejlepší prostředek k získání a udržení pojmů prohlásila mluvu hláskovou a učila psanou řeč na podkladě mluvy hláskové a posunových známek užívala k výkladu pojmů. V praxi na vídeňském ústavě počínali si však opačně. Vyučování řeči hláskové odkládali, až se žáci dobře obeznámili s řečí známkovou a řeč se naučili částečně vyjadřovati též písmem. Vídeňští učitelé byli si též vědomi toho, že lze hluchoněmé naučiti rozuměti řeči ústní, to znamená dle nynějšího termínu odezírati. Vysvětlování pojmů náboženských dělo se jediné posunovými známkami a probraná látka se napisovala"* (Novák, nedatováno, s. 63; graficky upravila A. H.).

První ředitel Pražského ústavu pro hluchoněmé Karel Berger čerpal zkušenosti v ústavu ve Vídni a jeho metodu převzal. Novák (nedatováno, s. 63 – 64), zatvrzelý zastánce „orálního přístupu“, popisuje počátky vyučování v Praze následovně: *„Zásady školy vídeňské se osvědčily, neboť první chovanci ústavu byli věkem pokročilí a velmi nestejného stáří (nejmladšímu bylo 8 a nejstaršímu 36 roků). Potřeboval proto rychle zapůsobit na jejich rozum a duši a v krátkém čase jim nejen poskytnout nejpotřebnějších vědomostí, ale zároveň převychovat jejich povahu a povznésti jejich duševní život, což se mu mohlo podařiti jen* *posuny."* Nicméně později nabývalo na důležitosti „vyučování řeči“[[13]](#footnote-13) a v době, kdy byl ředitelem Jan Mücke (1820 – 1840), získala v pražském ústavu dominantní postavení „metoda řeči hlasité“ (Novák, nedatováno).[[14]](#footnote-14)

Ovšem ředitele Mückeho vystřídal ve funkci Václav Frost (v letech 1841 – 1865), tvůrce tzv. **Frostovy kombinované metody** neboli metody pražské či české,za jehož vedení *„dosáhl ústav takového stupně vývoje, jako nikdy před tím“* (Novák, nedatováno, s. 20). Podle Hrubého (1999), který považuje Frostovu kombinovanou metodu za první – o více než sto let starší než skandinávský – bilingvální přístup k výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu, se žáci v některých předmětech vzdělávali v znakovém jazyce a v jiných v mluveném jazyce, jazyky se nesměšovaly. Ostatní mě dostupné zdroje však o Frostově metodě nepojednávají tak jednoznačně a její podoba z nich není úplně zřejmá.

Jako zcela nezpochybnitelné se jeví, že Frost ve vyučování vědomě uplatňoval vizuálněmotorickou komunikaci. Tento fakt Novák (nedatováno, s. 84; graficky upravila A. H.) dokladuje následovně: „*Bylo jeho přesvědčením, že přirozené posunování jest vlastní mateřštinou hluchoněmých a zušlechtěné přirozené posunování jest klíčem k jejich srdci a k citové stránce jejich duše. Sám byl mistrem v posunování…“*

Nejasné však zůstává, zda byl Frost zastáncem používání znakového, nebo znakovaného jazyka. Popis Frostem propagovaného vizuálněmotorického komunikačního kódu přináší opět Novák (nedatováno, s. 83 – 84): *„Frost byl genius-psycholog. Proto nezamlouvaly se mu dosavadní umělé posuny, jichž se užívalo. Počal tvořiti a vymýšleti nové posuny, při čemž se snažil, aby každá posunová značka odpovídala přirozenosti nebo povaze označené věci nebo pojmu a skutečně se mu podařilo vynalézt tak dokonalé značky pro posunování, že se nejen lehce pamatovaly, ale byly velmi srozumitelné a tak důmyslné a ušlechtilé, že jimi bylo lze označiti všechny pojmy i pojmy vyšší. Tyto značky užívány byly později na ústavech v Čechách a též na některých* *v Dolních Rakousích. A jsou to Frostovy značky, jimiž se ještě dnes odrostlí hluchoněmí domlouvají. Ze styku s nimi učí se je též naši odchovanci a rádi se těmito značkami dorozumívají.“*

Při vyučování jazyku byl pro Frosta východiskem znak a písemný záznam, od nich pak přecházel k mluvenému slovu, avšak *„Nevyučovalo se běžné řeči v dnešním pojetí, nedbalo se na zběhlost v řeči. Rozvíjení řeči se zakládalo na mluvnici: v předepsaném pořadí se cvičilo skloňování, časování, slovesné třídy apod. Čtení bylo od toho vyučování odděleno, věcné učení nebylo látkou pro rozvíjení řeči. Pro dorozumívání a pro vyučování tu byla řeč psaná nebo řeč posunková“* (Poul, 1996, s. 26; srov. Novák, nedatováno). V duchu této gramatické metody jazykového vyučování sestavil Frost pro své žáky dvoudílnou učebnici němčiny (Novák, nedatováno).

Velký zlom ve Frostově přístupu k vyučování dětí s vadou sluchu přinesl rok 1857. V tom roce totiž podnikl studijní cestu do ústavů pro hluchoněmé v Drážďanech, Lipsku, Halle, Weisenfeldu (zde byl ředitelem B. Hill), Berlína, Vratislavi, Ratiboře, Vídně a Vacova, jež ho ovlivnila natolik, že *„O zkušenostech a poznatcích z této cesty podal ministerstvu obšírnou zprávu, podle které byla provedena reorganizace vyučování hluchoněmých v Rakousku. V tomto svém podání z roku 1857 poukázal na výhody vyučování metodou Hillovou proti metodě mluvnické a doporučil ji k zavedení na ústavě vídeňském. Na svém ústavě zavedl Hillovu metodu pro vyučování řeči, používal též Hillových čítánek, pro náboženství však utvořil si svou vlastní metodu…“* (Novák, nedatováno, s. 22).

Zdá se, že v Hillově a dalších globálních metodách (např. v metodě Malischově), které vycházejí z celků a z vyučování téměř vylučují výuku mluvnice (srov. Poul, 1996), na níž byla do té doby postavena jazyková výuka dětí vadou sluchu, můžeme hledat kořeny „intuitivního přístupu k výuce jazykových pravidel“, jenž byl později ve vyhlášení Milánského kongresu prohlášen za jediný žádoucí ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu.

Hill velmi dbal na názornost vyučování. Tento princip od něj Frost převzal a v jeho duchu napsal učebnici němčiny Orbis Pictus: *„Tato pomůcka obsahuje na 60 stranách 81 skupinu pojmů, v nichž je znázorněno 1700 předmětů“* (Novák, nedatováno, s. 86).[[15]](#footnote-15)Kromě toho Frost pro češtinu i pro němčinu vydal ještě tzv. malý Orbis Pictus, *„jenž měl sloužiti při vyučování artikulačním, proto obrázky sestaveny byly tak, aby jejich pojmenování odpovídalo artikulačnímu postupu"* (Novák, nedatováno, s. 87; graficky upravila A. H.).

Jak tedy vypadala Frostova pražská metoda? Výše bylo zmíněno, že není jasné, zda Frost používal znakový jazyk neslyšících, nebo znakovaný většinový jazyk. Otázkou dále zůstává, zda bývají jako pražská metoda označovány jak postupy, které preferoval před rokem 1857, tak postupy, které uplatňoval po své studijní cestě a po setkání s Hillem. Podle Nováka (nedatováno, s. 82) škola pražská *„připouštěla vyučovací metodu kombinovanou, to znamená, že vysvětlování pojmů při vyučování náboženství mohlo se díti posuny.“[[16]](#footnote-16)* Z této citace by vyplývalo, že používání znaků se vztahovalo jen na výuku náboženství? Bylo tomu skutečně tak?

I když nevíme, jak přesně Frostova metoda vypadala, jisté je, že v ní měly pevné místo „znaky“ a snad i znakový jazyk neslyšících. Později se však nad znakovým jazykem ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu na našem území začala stahovat mračna. Velký podíl na této skutečnosti měl Milánský kongres v roce 1880. Ovšem i přes jeho důrazné doporučení, aby byl znakový jazyk úplně vypovězen ze škol pro žáky s vadou sluchu, používal se (alespoň částečně) v Pražském ústavu pro hluchoněmé a v některých dalších českých ústavech dále (srov. Hrubý, 1998a).[[17]](#footnote-17) V roce 1915 se však do „boje proti znakovému jazyku“ pustil lékař Karel Výmola (Hrubý, 1998a) a v roce 1919 se mu podařilo dosáhnout schválení rezoluce, v níž bylo mj. řečeno: *„Vyučování udíleno budiž u dítek normálně nadaných metodou hláskovací, u dítek s nadáním slabším metodou kombinovanou,[[18]](#footnote-18) jak toho jejich duševní stav vyžaduje“* (cit. dle Hrubý, 1998a, s. 105).[[19]](#footnote-19)

V roce 1923 přijal Zemský správní výbor ke znakovému jazyku v ústavech pro hluchoněmé ještě tvrdší stanovisko, Výmolovi se totiž podařilo prosadit, aby zaměstnanci ve všech ústavech, které v nejbližší době přejdou na „doporučený způsob vyučování“, získali stejné výhody jako státní úředníci, konkrétně učitelé *„roční příspěvek do penze včítatelný v částce 800 Kč*“ (citováno dle Hrubý, 1998a, s. 105 – 106) a ředitelé roční příplatek 1800 Kč taktéž *„do penze včitatelný“* a „*služební byt v ústavu se světlem a otopem“* (Hrubý, 1998a, s. 106).[[20]](#footnote-20) Není divu, že znakový jazyk velmi rychle zmizel téměř ze všech českých ústavů pro hluchoněmé, jen v pražském ústavu se alespoň částečně udržel ještě skoro deset let, i když v roce 1924 zavedl ředitel Vetešník „*vyučování náboženství (…) metodou orální“* (Novák, nedatováno, s. 104) a „*Metodu ukazovací podržel pouze pro nedělní exhorty"* (Novák, nedatováno, s. 104).

Ovšem když v roce 1932 nastoupil na místo ředitele pražského ústavu Alois Novák, pominuly už podle něj důvody pro metodu kombinovanou a podle „nejnovějších pedagogických směrnic“ i zde byla zavedena pouze a jen čistá metoda orální.[[21]](#footnote-21) Těmi směrnicemi byly zřejmě učební osnovy pro žáky s vadou sluchu vydané roku 1928 Ministerstvem školství a národní osvěty, v nichž bylo mj. řečeno, že páteří jazykového vyučování jsou rozhovory a že *„… mluvnice vyučuje se prakticky, bez gramatických pravidel. Zvýšená pozornost se věnuje nacvičování v samostatném vylíčení osobních zážitků a různých událostí a čtení, které má býti později našim chovancům pramenem k dalšímu vzdělávání"* (Novák, nedatováno, s. 106). Čistá metoda orální pak podle Nováka (nedatováno, s. 105 – 106) spočívala v tom, „…*že není přípustno při jakémkoliv školním vyučování ani při vysvětlování pojmů užívati posunů, čímž však není zakázaná dramatisace děje při vyučování, ani nikdo nemůže a nechce brániti, aby chovanci si mezi sebou mimo školu neukazovali posuny, které si sami vymyslí neb z domova donesou; vždyť jakým způsobem měli by si sděliti své zážitky a přání, dokud neovládají k tomu potřebnou zásobu slov. Ani nebráníme dospělým hluchoněmým, aby mezi sebou nerozprávěli ukazováním. Jisté však jest, že našim odchovancům ani nenapadne užíti posunů, jednají-li s osobou slyšící a dovedou se s ní mluvou dorozuměti."*[[22]](#footnote-22)

Zcela v duchu zmíněných učebních osnov pro žáky s vadou sluchu z roku 1928 založil Novák vyučování na metodě celků. V mateřské škole vsadil na metodu belgickou (Hillovu) a v základní škole *„Vyučování artikulační přizpůsobil zásadám Malischovým, to jest, že vyluzování hlásek neděje se již isolovaně, nýbrž v mluvních celcích s určitým významem slovním"* (Novák, nedatováno, s. 106; graficky upravila A. H.),*[[23]](#footnote-23)* *„... studuje se metoda Barzciho a Freunthalerův návod, jak prakticky bez pravidel snadno přivésti naše žáky ke správnému užívání mluvnických forem"* (Novák, nedatováno, s. 107 – 108).

#### 2. polovina 20. století

Velkou část 20. století neměl znakový jazyk v našich školách pro žáky s vadou sluchu místo. Pokusy o znovuzavedení „znaků“ do vzdělávání českých dětí s vadou sluchu se datují až do jeho 80. let a jsou spojeny s tzv. totální komunikací (viz kap. Totální komunikace). Ačkoli se většinou jednalo spíše o snahu používat znakovanou češtinu, i tehdy se našlo několik zastánců používání českého znakového jazyka.[[24]](#footnote-24) Jedním z nich byl už několikrát zmíněný L. Lauermann (1986 – 87). I když používal termín totální komunikace, není pochyb o tom, že přístup, který propagoval, byl bilingvální a pravděpodobně i bikulturní. Svědčí o tom např. jeho tvrzení, že *„Specifika neslyšícího z hlediska myšlení spočívá v tom, že znaková řeč je pro něj primárním prostředkem myšlení i dorozumívání a řeč orální je pro něj druhotná, asi jako pro slyšícího člověka druhý jazyk, který dobře neovládá“* (1986 – 87, s. 73)[[25]](#footnote-25) a že *„Neslyšící mohou dosáhnout určitého stupně rozvoje osobnosti, aniž by se museli umět odpovídajícím způsobem orálně vyjadřovat. Je tomu tak proto, že znaková řeč umožňuje rozvoj osobnosti neslyšícího za podmínky, že mu někdo tímto způsobem předá potřebné kvantum informací“* (1986 – 87, s. 75). Lauermann dokonce – zcela v souladu i filozofií bikulturnosti – používá termín „etnické společenství neslyšících“ (1986 – 87, s. 77).

Argumentaci tehdejších odpůrců používání českého znakového jazyka ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu přibližují vybrané názory L. Štejgerleho (1989, s. 192 – 193): *„Úplnú sociálnu integráciu jednotlivca umožňuje resp. dovršuje jedine orálna reč – jazyk. Posunková reč pôsobí v tomto smere – s výnimkou významného vplyvu na začiatočnú socializáciu v najranejšom období vývoja nepočujúceho dieťaťa – negatívne. Čím viac sa nepočujúci viažu na posunkovú reč (najmä unifikovanú), tým viac sa sami izolujú od ostatnej spoločnosti, ktorej je posunková reč prirodzene cudzia. Nemožno reálne rátať s tým, že by spoločnosť bola ochotná osvojovať si posunkovú reč**. (...)* *Ak nám ide skutočne o zabezpečene maximálne možnej sociálnej integrácie nepočujúcich – a to som presvedčený, že ide – potom zvýšená starostlivosť o posunkovú reč nemôže byť v nijakom prípade a za nijakých podmienok uskutočnená na úkor starostlivosti o orálnu reč a o zvládnutie jazyka, bez ktorého je úplná sociálna integrácia prakticky nemožná. To tiež nepochybne znamená, že všetky názory a prognózy, podľa ktorých je orálna metóda výchovy a vzdelávania nepočujúcich prežitá, sú unáhlené, neopodstatnené, a preto dezorientujúce a škodlivé.“*

Byť od publikování právě citovaných názorů L. Štejgerleho uplynulo už téměř dvacet let, jedná se o názory v naší laické i odborné veřejnosti stále živé a často opakované. Jak dokládají citace uvedené v poznámce pod čarou, mnoho odborníků staví svůj odmítavý postoj k znakovému jazyku ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu na naprosto scestné představě, že jeho zavedením do vzdělávacího procesu je zároveň zcela vytěsněn jazyk mluvený, a to i v psané podobě.[[26]](#footnote-26)

Kořeny tohoto názoru je zřejmě možné hledat v přesvědčení, že prvotní znalost znakového jazyka „blokuje“ možnost naučit se později jazyk mluvený. Tato představa je zcela lichá. Podle Koukolíka (2000; čerpáno z Hronová, 2005) je každý přirozený jazyk (ne umělý systém, jako např. znakovaná čeština) „*amodální funkční systém“*, tzn. že absolutněnezáleží na „modalitě“ vstupu či výstupu informace. Studie, které porovnávaly činnosti mozku lidí s vadou sluchu v průběhu komunikace ve znakovém jazyce a činnost mozku lidí bez vady sluchu v průběhu komunikace v mluveném jazyce, došly k závěru, že při obou způsobech komunikace jsou v činnosti obdobná korová centra (Hronová, 2005). Nezávisle na tom, zda prvním jazykem dítěte je jazyk audioorální, nebo vizuálněmotorický, má většina lidí řečová centra umístěna v levé mozkové hemisféře (Hronová, 2005; srov. s opačnými názory Křupalové, 2001 v kap. Mateřská reflexivní metoda a německého neurofyziologa Schlotteho zde v poznámce pod čarou).[[27]](#footnote-27)

Jedním z klíčových argumentů pro co nejčasnější a co nejintenzivnější kontakt dítěte s vadou sluchu se znakovým jazykem, tj. jazykem, který je pro ně plně smyslově přístupný, je zjištění, že existují tzv. **kritická období pro osvojování jednotlivých jazykových struktur** (srov. Macurová, 1998e; Hrubý, 1999; Hronová, 2005 aj.). Struktury jsou obdobné ve všech přirozených jazycích a lze je snadno odvodit z různých popisů průběhu osvojování jazyka dětmi (viz kap. Jak si děti osvojují první jazyk?). Osvojování jazyka probíhá velmi rychle a pokud v kritickém období nemá dítě přiměřený kontakt s jazykem, osvojování struktury se nejen zpožďuje, zpomaluje a komplikuje, ale s rostoucím věkem dítěte i znemožňuje (Hronová, 2005).[[28]](#footnote-28)

Dokladem toho jsou mj. i výzkumy jazykového projevu dospělých mluvčích amerického znakového jazyka. Výsledky jednoho z nich např. ukázaly, že ti mluvčí amerického znakového jazyka, kteří se ho naučili až po dvanáctém roce života, hůře ovládali jeho syntaktické prostředky. Nejen to: výzkumníci dokonce dokázali ve vzorku třiceti mluvčích rozlišit, kteří z nich se americký znakový jazyk naučili před čtvrtým rokem, kteří ve věku čtyři až šest let a kteří až po dvanáctém roce života (Hronová, 2005).[[29]](#footnote-29) Tato zjištění jsou v naprostém rozporu s přesvědčením stoupenců monolingválních a monokulturních směrů vzdělávání dětí s vadou sluchu, že znakový jazyk si děti snadno osvojí kdykoli v dospělosti.

Bilingvismus a bikulturalismus na našem území v současnosti

Tendence zavádět do výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu bilingvální a bikulturní přístupy se nemohly vyhnout ani České republice. V současné době se o jejich aplikaci snaží několik škol. Podle informací, které o sobě školy uveřejňují, je však problematické říci, které z nich opravdu dodržují výše uvedené zásady bilingvismu a bikulturalismu,[[30]](#footnote-30) které z nich k jejich dodržování směřují a které z nich český znakový jazyk (nebo znakovanou češtinu) považují – v duchu monolingvismu a monokulturalismu – za podpůrný prostředek k lepšímu zvládnutí mluveného jazyka, přesněji řečeno k zvládnutí audioorální komunikace v češtině.

Průkopnicí bilingvismu u nás byla Bilingvální mateřská škola pro sluchově postižené s.r.o., známá jako Školička PIPAN. Tato soukromá škola, jejím zřizovatelem je Federace rodičů a přátel sluchově postižených, byla založena v roce 1996.[[31]](#footnote-31) V letech 1998 až 2008 fungovala v nájmu v budově Střední školy, základní školy a mateřské školy pro sluchově postižené v Praze-Holečkově ulici, před tím sídlila v budově Federace v Praze-Stodůlkách a začátkem října 2008 se sem (po rozsáhlé rekonstrukci prostor) vrátila (Fenclová, 2008).[[32]](#footnote-32)

Ve Střední škole,[[33]](#footnote-33) základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené v Praze-Holečkově ulici, konkrétně na prvním stupni základní školy, probíhalo v letech 2000 – 2005 Experimentální ověřování modelu bilingválního vzdělávání sluchově postižených, v kterém se vyučovalo podle Učebního plánu a učebních osnov pro 1. stupeň ZŠ Experimentální osnovy (srov. Vácha, 2007).[[34]](#footnote-34) Toto pojetí výuky – ne vždy plně odpovídající výše uvedeným zásadám pro bilingvální a bikulturní programy výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu – vycházelo z tzv. hamburského bilingválního systému. Jeho jádrem bylo společné působení pedagožky bez vady sluchu a pedagožky s vadou sluchu a snaha spojit dnešní možnosti audioorální komunikace a komunikace vizuálněmotorické (k hamburskému bilingválnímu vzdělávání Günther, 2000; Jabůrek, 1999b; k počátkům Experimentálního ověřování modelu bilingválního vzdělávání v Praze-Holečkově ulici Chlumecká, 2006). V současné době se jako bilingvální prezentuje celá škola: „*V mateřské a základní škole se používá bilingvální metoda vzdělávání, na střední škole probíhá výuka s podporou znakového jazyka“* (Vácha, 2007).[[35]](#footnote-35)

Poslední pražskou školou, o které se v souvislosti s bilingválním přístupem k žákům s vadou sluchu zmíním, je Střední zdravotnická škola pro sluchově postižené. Lze říci, že škola byla v bilingválním duchu vedena už od svého vzniku v roce 1994 (od samého začátku byly všechny vyučovací hodiny tlumočeny do českého znakového jazyka nebo do znakované češtiny), ale nikdy se veřejně jako „bilingvální“ neprezentovala.[[36]](#footnote-36) Od školního roku 2003 – 2004 je tato střední škola součástí Střední školy, Základní školy a Mateřské školy pro sluchově postižené v Praze-Výmolově ulici a z běžně dostupných materiálů bohužel nelze jednoznačně usuzovat, k jakému přístupu – z hlediska jazyka a kultury – se škola jako celek hlásí. Nelze však vyloučit, že k bilingvismu směřuje celý komplex škol.**[[37]](#footnote-37)**

Pravděpodobně nejpropracovanější a nejucelenější systém bilingválního (a bikulturního?) přístupu k žákům s vadou sluchu v současnosti nabízejí ve Střední škole, Základní škole a Mateřské škole v Hradci Králové.[[38]](#footnote-38) Jde o velký komplex škol, do něhož mj. náležejí mateřská škola pro sluchově postižené,[[39]](#footnote-39) mateřská škola logopedická, mateřská škola pro zrakově postižené – Lentilka, mateřská škola logopedická – Kvítek, základní škola pro sluchově postižené,[[40]](#footnote-40) základní škola logopedická a střední škola[[41]](#footnote-41) s mnoha nematuritními a dvěma maturitními obory (Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánkova 549).

Na Moravě se k bilingvismu hlásí Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené v Brně. Zarážející však je, že jako používané „komunikační metody“ uvádějí všechny u nás v současné době myslitelné možnosti: *„využití komunikačních metod dle individuálních potřeb dítěte – bilingvální metoda vzdělávání, totální komunikace, orální metoda“* (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 79).[[42]](#footnote-42)

Bilingvální mateřská škola (Školička PIPAN) a Střední zdravotnická škola pro sluchově postižené se snaží o bilingvální (a snad i bikulturní) přístup už od svého založení. Ostatní školy k bilingvismu (případně také bikulturalismu) přešly nebo přecházejí z programu tzv. totální komunikace (viz níže). Ve všech těchto školách působí učitelé, asistenti učitelů a vychovatelé s vadou sluchu, dospělí uživatelé českého znakového jazyka.[[43]](#footnote-43)

 Podle Krahulcové (2002) chystali „bilingvální experiment“ také ve Valašském Meziříčí, ale podle mých současných informací se tato škola hlásí k totální komunikaci (Totální komunikace na našem území).

1. K výběru prvního jazyka dítěte se Macurová (1998b) vyjádřila takto: *„... jazyk jako systematický a arbitrární symbolický systém komunikace a mentální reprezentace umožňuje lidskému jedinci přesáhnout jeho ‚zde‘ a ‚nyní‘, vykročit za (jen) konkrétní a lineární. To je vlastnost jakéhokoliv jazyka – a to, jaký jazyk si dítě osvojuje jako první (mluvený nebo znakový), nemá na průběh jeho jazykového vývoje žádný trvalý dopad. Za předpokladu ovšem, že další faktory, které tento vývoj ovlivňují (např. sdílenost jazyka s rodiči nebo podnětuplné jazykové okolí), jsou shodné. Podstatu problému hluchoty je tak třeba odvozovat nikoli od typu jazyka (žádný jazyk není ani lepší, ani horší než jazyk jiný), ale spíše od komunikační a sociální izolace neslyšícího člověka.“*  [↑](#footnote-ref-1)
2. Jedním z úkolů členů jazykové a kulturní komunity neslyšících/Neslyšících je vytváření znaků potřebných pro zvládnutí kurikula ve znakovém jazyce (Pickersgill, 2001). O roli pedagoga s vadou sluchu v bilingválních a bikulturních výchovných a vzdělávacích programech pro děti s vadou sluchu obecně např. Zvonek (2001) nebo Chvátalová (2002). Z historie Pražského ústavu pro hluchoněmé: *„Počet chovanců vzrůstal, proto byli přijati učitelé Václav Wilczek (1852 – 1897) a Ignác Reisser (1853 – 1890). Oba tito učitelé byli hluchoněmí. Vrchní ředitelství ustanovilo je za učitele, aby prý hluchoněmí chovanci měli vzor, že hluchoněmý může též dosáhnouti význačného postavení. Učitel Reisser vyučoval kreslení. Wilczek byl horlivým a svědomitým učitelem. Vyučoval na českém oddělení samozřejmě jen posuny a psaním“* (Novák, nedatováno, s. 18; graficky upravila A. H.). [↑](#footnote-ref-2)
3. Šulová (2004) uvádí, že začne-li se dítě druhý jazyk učit po čtvrtém roce věku, jedná se o bilingvismus následný: na znalosti jednoho jazyka je budována znalost jazyka druhého a oba jazyky pak mohou fungovat paralelně vedle sebe. Téměř ve všech bilingválních a bikulturních programech pro děti s vadou sluchu se tedy podle tohoto dělení jedná o bilingvismus následný (nikoli simultánní, v kterém by oba jazyky byly osvojovány ve stejném období). [↑](#footnote-ref-3)
4. Jednotlivé bilingvální a bikulturní programy se v tom, kdy zařazují do výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu mluvený jazyk okolní majoritní společnosti, liší. Ale téměř vždy je to nejdříve v jeho psané formě. Některé nechávají na volbě samotného dítěte, bude-li se chtít tímto jazykem učit komunikovat také audioorálně, v jiných je tato výuka povinná. Komunikace mluvenou řečí však nikdy není pro výchovu a vzdělávání v bilingválních a bikulturních programech pro děti s vadou sluchu hlavním cílem ani prostředkem. [↑](#footnote-ref-4)
5. Příklady „používání znaků“ jako „druhé volby pro neúspěšné“ v nebilingválních a nebikulturních programech výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu: *„V některých zařízeních je ještě pořád zažitá taková praxe, že v předškolním období se automaticky poskytuje program audiálně-orální. Pokud nepřináší úspěch, je dítě přeřazeno do programu ‚totální komunikace‘ a/nebo do programu bilingválního. Takové pozdní přesuny postavené na neúspěchu nejsou na místě. Výhodou znakově bilingválního programu v předškolních zařízeních je právě to, že o nejvhodnějším umístění dítěte a o nejpatřičnější budoucí péči se rozhoduje na základě pozitivních rysů jazykového vývoje dítěte“* (Pickersgill, 2001, s. 94); z historie Pražského ústavu pro hluchoněmé: *„V roce 1856 nastoupil jako učitel na ústav Josef Květoň. (…) Na ústavě platil v té době za nejlepšího znatele hláskování, připouštěl však, aby dle potřeby a u slabě nadaných žáků užito bylo posunů k vysvětlování pojmů“* (Novák, nedatováno, s. 18; graficky upravila A. H.); *„Že ovšem existuje jistá skupina neslyšících dětí, která je odkázána nejen na vyučování s pomocí doprovodné znakové řeči, ale také téměř výhradně jen znakovou řečí, nebude žádný zkušený pedagog popírat. (…) Mezi děti, které nemohou být vzdělávány hlasitou řečí, patří především děti se zbytky sluchu a těžce nedoslýchavé děti se sníženou inteligencí. Mnohé z nich by nedosáhly potřebného rozvoje hlasité řeči, ani kdyby slyšely. Tyto děti většinou nejsou schopny naučit se psané řeči a jí odpovídající prstové abecedě. Jsou proto existenčně odkázány na výuku jednoduchého posunkového kódu“* (Pulda, 1999, s. 31). [↑](#footnote-ref-5)
6. Obecně k porovnávání bilingvismu u dětí bez vady sluchu a bilingvismu u dětí s vadou sluchu: *„Modely bilingválního vzdělávání vytvořené pro slyšící děti musí být pro neslyšící děti adaptovány a modifikovány tak, aby vyhovovaly jejich situaci. Mezi jazykovou a kulturní situací bilingválních dětí neslyšících a slyšících existuje sice mnoho paralel, vedle toho ovšem existují také významné rozdíly“* (Pickersgill, 2001, s. 91). Pasáže o bilingvismu dětí s vadou sluchu jsou běžně součástí obecných odborných publikací o bilingvismu (srov. Macurová, 1998a). [↑](#footnote-ref-6)
7. Pulda (1999), zastánce monolingvismu a monokulturalismu, odůvodňuje lepší vzdělávací výsledky dětí s vadou sluchu, které vychovávají rodiče s vadou sluchu, následovně: *„Bohužel, nedostává se ještě všem rodičům* (bez vady sluchu; pozn. A. H.) *pomoc, kterou potřebují, aby dospěli od šoku ke konstruktivnímu přijetí svého sluchově postiženého dítěte. Nemohou se s realitou sluchového postižení svého dítěte vyrovnat a projevují to mimo jiné nepřiměřenými pedagogickými přístupy. Ty mohou možná odpovídat okamžitým psychickým potřebám rodičů, vývojovým potřebám dítěte však neodpovídají. Rodiče se mohou ve svých skutečných citech k dítěti klamat, dítě se však zpravidla oklamat nedá. Tuší, že rodiče se na ně dívají jako na bytost méně hodnotnou a vytváří se u něho chování, které van Uden popsal jako syndrom opuštěnosti“* (s. 26). Zcela jinak jsou na tom podle něj rodiče s vadou sluchu: *„Pro ně neslyšící dítě neznamená žádný otřes. Neprodělávají žádný šok ani nejsou zraněni ve svém jáství. (…) A protože sami jednou byli žáky škol pro neslyšící, znají výchovu a vzdělávání neslyšících z vlastních zážitků. U nich nedochází k dlouhé a trnité cestě od šoku až k pozitivnímu přijetí dítěte… Hned zpočátku jsou bez odborné pomoci schopni vytvořit dobrý emocionální vztah ke svému neslyšícímu dítěti a přátelské, podnětné a rozvoj komunikace podporující prostředí“* (s. 26). To je podle Puldy klíčové a tvrdí, že *„Kvalita včasné interakce mezi matkou a dítětem je rozhodující pro řečový vývoj malých neslyšících dětí a ne stav sluchu matky a způsob řeči (hlasitá nebo známková), kterou matka používá“* (s. 27). Ovšem diametrálně lepší školní výsledky dětí s vadou sluchu, jejichž rodiče mají také vadu sluchu, nejsou podle něj dány jen lepším přijetím malých dětí rodiči s vadou sluchu. V jistém výzkumu, do kterého se zapojilo 1486 dětí s vadou sluchu, bylo totiž podle Puldy (1999) zjištěno, že *„Průměrný IQ neslyšících dětí neslyšících rodičů dosáhl (…) hodnotu 114, naproti tomu u ostatních skupin byl méně než 100 a kolísal mezi 89 a 96“* (s. 27). Děti rodičů bez vady sluchu měly tedy v průměru mnohem nižší IQ a zároveň měly mnohem více přidružených postižení (71 % proti 6,5 % u dětí rodičů s vadou sluchu). O mnoho lepší vzdělávací výsledky dětí s vadou sluchu, jejichž rodiče mají také vadu sluchu, než u dětí s vadou sluchu, jejichž rodiče vadu sluchu nemají, jsou tedy podle Puldy (1999) výsledkem spojení výrazně příznivějších vrozených předpokladů (vyšší IQ, méně přidružených postižení) a příhodnějších podmínek v raném dětství (kladného přijetí dítěte v rodině a bezproblémové včasné interakce mezi matkou a dítětem). [↑](#footnote-ref-7)
8. Informace o švédském školství pro žáky s vadami sluchu čerpám zejména z informací Anny Hronové, absolventky oboru Čeština v komunikaci neslyšících-Český jazyk a literatura na FF UK v Praze, která ve školním roce 2001 – 2002 několik švédských škol pro žáky s vadou sluchu navštívila. Poznatky byly zveřejněny už v Hudáková, 2004b. [↑](#footnote-ref-8)
9. Trénink mluvení, odezírání a poslouchání zbytky sluchu (komunikace v mluvené švédštině) je součástí dobrovolné logopedie, která není součástí vzdělávacího kurikula. [↑](#footnote-ref-9)
10. *„Termínem preferovaný jazyk (…) se* *označuje jazyk, který si dítě osvojuje s nejmenšími obtížemi a jehož užívání dává přednost; tento jazyk je zároveň základem kognitivního a emocionálního vývoje dítěte“* (Pickersgill, 2001, s. 92). [↑](#footnote-ref-10)
11. Základní školy pracují podle učebního plánu, který určuje celkový počet hodin daného předmětu za celou dobu docházky do základní školy (řádově ve stovkách hodin) a je jen na konkrétní škole, jak hodiny rozdělí do jednotlivých ročníků. Do tohoto učebního plánu jsou pro žáky s vadou sluchu navíc zařazeny hodiny švédského znakového jazyka a nauky o neslyšících (Deaf Studies). [↑](#footnote-ref-11)
12. Písemné státní srovnávací zkoušky žáci skládají po šesti letech docházky do základní školy a na jejím závěru (tj. po celkem deseti letech). [↑](#footnote-ref-12)
13. Vyučování řeči se dělilo na dva stupně: *„První nižší stupeň tvořily tři postupné třídy. V I. tř. učili se žáci poznávání a vyslovování hlásek, slabik a slov, v II. tř. názvosloví (…), v III. tř. řadění pojmů, psaní a odříkávání obyčejných slov, vět a průpovědí (…). Na druhém vyšším stupni se nabyté vědomosti rozšiřovaly, žáci se učili písemně své myšlenky vyjadřovati…"* (Novák, nedatováno, s. 66 – 68). [↑](#footnote-ref-13)
14. Právě za ředitele Mückeho působil v ústavu P. M. Veselský (o jeho prvních českých učebnicích pro děti s vadou sluchu více v kap. Mluvení). Po jeho odchodu učil v českém oddělení V. Koťátko (o jeho učebnicích více v kap. Historický průřez metodami výuky prvopočátečního čtení). [↑](#footnote-ref-14)
15. Učitelé V. Koťátko a J. Květoň opatřili Frostovu učebnici němčiny Orbis Pictus českým textem (Novák, nedatováno). [↑](#footnote-ref-15)
16. Proč byla metoda kombinovaná tolerována právě při výuce náboženství, vysvětluje Novák (nedatováno, s. 82 – 83) takto: *„Oprávněnost a nutnost metody kombinované na našem ústavě vysvětlíme si, když uvážíme, že bylo třeba vyzbrojiti žáky nejnutnějšími vědomostmi poměrně v krátkém čase čtyř až pěti let. Déle nemohli žáci býti v ústavě drženi. Ústav byl jeden pro celé Čechy a na přijetí čekaly celé legie hluchoněmých. (…) Čistá metoda orální nehodila se pro naše poměry a správně cítil Frost, že s výchovou náboženskou a citovou nemůže čekat, až nově přijatí chovanci se naučí mluvit, když nastupovali do ústavu v osmi i deseti letech.“* A dále: *„Vyučování náboženství má především ráz výchovný, neboť hluchota znemožňuje poznání mravních zásad a náboženského citu, jakož i všech ostatních vyšších duševních hodnot. Díváme-li se na hluchotu z tohoto hlediska, musíme říci, že jest větším neštěstím než slepota. Zůstane-li slepec v rodině bez odborného ústavního vzdělání, vyroste přece v člověka rozumného a citového, kdežto hluchoněmý bez odborného vedení, odkázaný pouze na rodinnou výchovu, nikdy se nevyšine k potřebnému rozumovému rozhledu a docela zůstane bez ušlechtilých, vyšších citů. Naopak rozhodují u něj pudy, nedovede se ovládat a rozpoznat dobré od zlého, ani si uvědomit následky svého jednání. Pro tyto nedostatky ve svém duševním životě nemůže uplatnit svou tělesnou schopnost uhájit svůj materiální život. Nikdo jej do učení nepřijme ani snad na hrubou práci nenajme. Bude odkázán na žebrotu, nepřijde-li do sporu se zákony pro nějaký trestný čin. Mnohý stane se postrachem svého okolí pro svou vznětlivost a sklony k násilí. Nesprávný je názor, že tyto špatné vlastnosti jsou hluchoněmým vrozeny. Objevily se pouze následkem nedostatečné výchovy. Dostane-li se však hluchoněmému odborného vzdělání a výchovy, stane se soběstačným a užitečným člověkem, kdežto slepec je stále brzděn v uhájení materiálního života"* (Novák, nedatováno, s. 115 – 117). [↑](#footnote-ref-16)
17. Za zmínku stojí, že už v roce 1873 za ředitele Václava Koťátka, tedy v době, kdy bylo „znakování“ ponecháno pravděpodobně už pouze pro výuku náboženství, se sice někteří učitelé pražského ústavu vzbouřili a napsali memorandum, v němž žádali *„úplné odstranění metody ukazovací z vyučováni jakéhokoliv, neboť jest příčinou, že nelze v hlasité řeči docíliti takových výsledků, jakých by si bylo přáti, a že jest třeba, aby ústav se již jedenkráte přizpůsobil a vyrovnal ústavům v cizině"* (Novák, nedatováno, s. 92), ale jejich požadavky nebyly splněny. Zcela jiná situace než v Čechách byla ohledně komunikace v ústavech pro hluchoněmé na Moravě: *„S velikou úzkostlivostí lpěli a lpí moravští učitelé hluchoněmých na přesném dodržování metody artikulační, kterou snaží se, pokud možno zdokonaliti a potřebám chovanců přizpůsobovati“* (Kolář, 1933, s. 73). Učitelé byli vedeni k čtení odborných spisů, k účastem na přednáškách, exkurzích a hospitacích. Zkušenosti čerpali zejména z Německa a Švýcarska (Kolář, 1933), tedy z tradičně „orálních zemí“. [↑](#footnote-ref-17)
18. Zde pravděpodobně není myšlena Frostova kombinovaná metoda, ale tzv. doplňované orální metody (viz kap. Čeština prvním jazykem: monolingvismus a monokulturalismus). [↑](#footnote-ref-18)
19. Toto ustanovení Výmola dále rozvedl: *„Všechny hluchoněmé děti, jejichž duševní schopnosti to připouštějí, buďtež vyučovány čistou methodou orální. Pouze u dětí slabě nadaných lze použíti methody výběrné dle stupně a míry duševních schopností žákových. Užívání methody posuňkové a kombinované, tj. spojení řeči artikulované s řečí posuňkovou, jest při vyučování nepřípustno. Děti slabě nadané, jež jsou při vyučování překážkou postupu dětí ostatních, vyučovány budou ve zvláštních odděleních…“* (citováno dle Hrubý, 1998, s. 106). [↑](#footnote-ref-19)
20. Novák (nedatováno, s. 49) toto rozhodnutí Zemského správního výboru komentuje takto: *„Tak postaral se český zemský výbor o zabezpečení finančních prostředků, ale zároveň usiloval, aby též vyučovací způsob byl jednotný a odpovídal nejnovějším směrům. Rozhodl se pro čistou metodu orální, kterou zavedl ředitel Josef Kolář na spolkovém ústavu v Kateřinské ulici.“* [↑](#footnote-ref-20)
21. Proč už pominuly v pražském ústavu pro žáky s vadou sluchu důvody pro používání metody kombinované, vysvětloval Novák (nedatováno, s. 104 – 105) tím, že *„... děti přicházejí do ústavu již ve čtyřech letech, tedy tak záhy, že do té doby si nemohly ještě osvojit špatné zvyky a nectnosti, a v ústavě zůstávají plných deset roků. Aby se jejich povaha správně utvářela, stačí, že jsou mimo prostředí jim nevyhovující a jim nerozumějící, a že jsou v odborném vedení. Náležité poučování ve škole i mimo školu, stálý styk učitelů se žáky a časté příležitostné napomínání a vysvětlování vypěstuje a utvrdí v dětských duších chovanců pro život potřebné mravní zásady, aniž by bylo k tomu třeba umělé mimiky.“* [↑](#footnote-ref-21)
22. Srov. tato Novákova tvrzení s jeho popisem téže metody na jiném místě téže knihy: *„Od počátku školního roku 1932 – 33 vyučuje se čistou metodou orální. Posunů se nesmí při vyučování užívati. Také mimo vyučování hovoříme s chovanci, pouze u malých chovanců nebo v nezbytných případech vypomůžeme si přirozenými posunky. Abychom docílili pokud možno nejlepších výsledků, provádíme třídění žactva podle věku, podle nadání a podle zbytků sluchu. Třídění děje se dle vyšetření a pokynů univ. Prof. MUDr. M. Seemanna…“* (Novák, nedatováno, s. 55) *„Třídění způsobilo, že naše ústavní škola jest správně organisována. Mimo osm postupných tříd má oddělení pro nedoslýchavé se dvěma třídami a oddělení pro méně schopné se dvěma třídami“* (Novák, nedatováno, s. 58). [↑](#footnote-ref-22)
23. Podle tzv. metody Malischovy postupovali v té době i v jiných obdobných ústavech na našem území. Například v ústavu pro hluchoněmé ve Valašském Meziříčí byla zavedena už ve školním roce 1922 – 1923 (Stavinohová, 2007). [↑](#footnote-ref-23)
24. Názory na používání vizuálněmotorické komunikace ve vzdělávání českých dětí s vadou sluchu v 80. letech 20. století dle Řehákové (1990, s. 96): *„Pokud se na veřejnosti i v odborné literatuře hovoří o tom, že vizuálně pohybový jazyk (obvykle pod termínem znaková řeč) by měl být užíván při výchově a vzdělávání sluchově postižených, je tímto jazykem míněna znakovaná čeština, nikoli vlastní znakový jazyk neslyšících.“* [↑](#footnote-ref-24)
25. K časové posloupnosti osvojování znakového a mluveného jazyka se Lauermann (1986 – 87, s. 82) vyjádřil takto: *„Prvořadým úkolem by měl být proto co nejrychlejší rozvoj myšlení neslyšícího dítěte a vytvoření co největší zásoby pojmů bez ohledu na to, v jakém systému tuto zásobu dítě získá. Orální řeč je třeba budovat na základě dostatečné zásoby pojmů a pochopení jejich souvislostí, aby tak dítě mělo později samo přirozenou potřebu přecházet na myšlení v pojmech řeči orální. Jedině tak máme záruku, že děti vzápětí nezapomenou to, čemu je učitelé tak pracně naučili.“* [↑](#footnote-ref-25)
26. *„Socializaci neslyšícího jedince by mohl znakový a znakovaný jazyk prospívat jen tehdy, pokud by pomohl rozvoji mluvené řeči a myšlení; což zůstává jedním z hlavních cílů vzdělávání a výchovy neslyšících. Protože, ať chceme nebo nechceme, jen a jen mluvená řeč je univerzálním dorozumívacím prostředkem se společností slyšících a jen a jen mluvená, resp. psaná řeč je reálnou cestou k vyššímu vzdělání“* (Řeháková, 1990, s. 159); *„Domnívám se, že vzdělávání znakovou řečí* (není jasné, je-li myšlena znaková řeč v dikci zákona o znakové řeči, nebo znakový jazyk; pozn. A. H.) *by mělo být vyhrazeno pro ty sluchově postižené (neslyšící), kterým charakter sluchové vady neumožňuje plnohodnotný rozvoj mluvené řeči – tedy pro ty, kteří znakovou řeč pro vzdělávání skutečně potřebují. Těm by měl stát zabezpečit veškeré podmínky tak, aby touto metodou mohli dosáhnout co nejvyššího vzdělání. Stále si myslím, že většinová společnost se nikdy jako celek nenaučí znakovou řeč, proto by mělo být primární snahou sluchově postižených, kde to je jen trochu možné, osvojit si jazyk většiny (třeba jen v písemné podobě)“* (Pánek, 2006, s. 5). [↑](#footnote-ref-26)
27. *„Intenzita a charakter mluvní komunikace mají v období vytváření řeči z neurobiologického hlediska nepochybně bezprostřední vliv na biologickou organizaci a strukturaci zón, především na vytváření spojů… Z této premisy také vyplývá, že zapojovací vzory, které vznikají při vytváření systému pro hlasitou řeč, se pravděpodobně odlišují od vzorů u těžce sluchově postižených dětí, které musí vytvářet řečový systém pomocí posunků, tedy pomocí vizuální informace. U dětí, které se učí simultánně hlasitou a znakovou řeč, se prosadí ta řeč, která jim rychleji a snadněji napomáhá k získání informací a ke komunikaci… U těžce sluchově postižených dětí může být hlasitá řeč, která sice obsahuje více informací, ale kterou si tyto děti obtížně osvojují, potlačena. Znaková řeč pak je určujícím faktorem při vytváření řečových spojů během vývoje řeči a vytváří tak strukturu řečové zóny. Po skončení kritické periody se velmi pravděpodobně tento biologický strukturální korelát nedá změnit. Z toho plyne, že je smysluplné (…) podporovat u těžce sluchově postižených dětí nejdříve rozvoj hlasité řeči a zabránit tak konkurenci mezi oběma jazykovými systémy“* (Schlotte; citováno dle Pulda, 1999, s. 29 – 30; bibl. údaje k Schlotte neuvedeny). [↑](#footnote-ref-27)
28. V duchu tohoto poznání se vyjádřil i Lauermann (1986 – 87, s. 81): *„Podle mého názoru je třeba vycházet z toho, že budovat rozvoj myšlení neslyšícího dítěte na základě orálního vyjadřování znamená ztrátu několika let, ztrátu, kterou neslyšící zpravidla již nikdy nedožene.“* [↑](#footnote-ref-28)
29. *„Rozsiahly švédsky výskum (MGNE) rôznych skupín nepočujúcich detí nepočujúcich rodičov (...) dokázal, že deti, ktoré začali používať znakovú reč pred prvým rokom života, mali rýchlejší rečový rozvoj a lepšie socializačné vzťahy, ako skupina detí, ktoré začali ukazovať až v 2,5 roku života. A ešte niečo dôležitejšie – rozvoj hovorenej reči sa u nich nespomalil“* (Hrubý, 1989, s. 118). [↑](#footnote-ref-29)
30. V České republice neexistuje škola, která by o sobě deklarovala, že je bilingvální a bikulturní. Zásadu bikulturalismu zatím žádná škola vědomě nedodržuje. Už to je závažným porušením pravidel, která by měl každý bilingvální a bikulturní přístup dodržovat. Je však možné, že některé školy implicitně bikulturnost praktikují, ale nejsou si toho vědomy. Také je možné, že některé školy si své bikulturnosti vědomy jsou, ale z určitých důvodů ji nechtějí veřejně deklarovat. [↑](#footnote-ref-30)
31. Do sítě škol byla zařazena až roku 1997 (Fenclová, 2008) [↑](#footnote-ref-31)
32. *„Komunikační metoda: bilingvální (slyšící a neslyšící učitelé)“* (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 93); *„Základním cílem programu BMŠ je umožnit malým dětem se sluchovým postižením přirozený psychický vývoj s využitím znakového i mluveného jazyka – bilingvální metodou – a současně dosáhnout rozumové vyspělosti na úrovni stejně starých slyšících dětí. (…) Děti pracují v malých skupinkách pod vedením slyšících a neslyšících pedagogů, pravidelnou součástí programu je individuální a skupinová logopedická péče“* (Federace rodičů a přátel sluchově postižených. Bilingvální Mateřská Školka PIPAN, © 2005). [↑](#footnote-ref-32)
33. Střední škola sdružuje odborné učiliště pro sluchově postižené, střední odborné učiliště pro sluchově postižené a střední odbornou školu pro sluchově postižené (Adresář služeb nejen pro sluchově postižené 2007, s. 94 – 95). [↑](#footnote-ref-33)
34. Experimentální ověřování modelu bilingválního vzdělávání sluchově postižených bylo v této základní škole zahájeno na základě Oznámení odboru speciálního vzdělávání a institucionální výchovy – 24 č. j. 24 737/2000-24 Experimentální ověřování modelu bilingválního vzdělávání těžce sluchově postižených: *„Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, odbor speciálního vzdělávání a institucionální výchovy – 24 oznamuje, že k 1. září 2000 bylo na některých speciálních školách pro sluchově postižené zahájeno experimentální ověřování bilingválního modelu vzdělávání těžce sluchově postižených. Experimentální ověřování modelu bilingválního vzdělávání těžce sluchově postižených dětí předškolního věku je realizován ve speciálních školách pro sluchově postižené v Brně, Novoměstská 21 a v Hradci Králové, Štefánikova 549. Experimentální ověřování modelu bilingválního vzdělávání těžce sluchově postižených žáků 1. stupně základní školy probíhá ve Speciálních školách pro sluchově postižené Praha 5, Holečkova 4.“* O experimentálním ověřování modelu bilingválního vzdělávání těžce sluchově postižených dětí předškolního věku v mateřských školách pro sluchově postižené v Hradci Králové a v Brně se tyto dvě školy ve svých současných veřejně přístupných prezentacích nikde nezmiňují. [↑](#footnote-ref-34)
35. *„Komunikační metody: bilingvální komunikace“* (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 95). [↑](#footnote-ref-35)
36. *„Komunikační metody: český jazyk, český jazyk s tlumočením do znakového jazyka“* (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 96); *„Na naší škole studují studenti nejrůznějších sluchových vad. Někteří studenti využívají v komunikaci se svými pedagogy český mluvený jazyk, jiní dávají přednost českému znakovému jazyku. Oba dva jazyky žijí na naší škole pospolu, vedle sebe. Během vyučování má student možnost vnímat oba dva jazyky současně. Filosofií školy je vytváření plnohodnotného komunikačního prostředí, v kterém mají všichni stejné komunikační podmínky a rovnocenný přístup k informacím. Výuka probíhá vždy za přítomnosti tlumočníka. Tlumočník zprostředkovává komunikaci mezi studenty a pedagogy nebo studenty navzájem. Ne vždy jsou však naši studenti připraveni komunikovat s pedagogy za přítomnosti tlumočníka. Zejména na začátku studia vedeme studenty k pochopení tlumočnické profese obecně, pochopení systému tlumočnických služeb v České republice. Následně je seznamujeme se specifiky tlumočení pro účely školní komunikace, s právy a povinnostmi tlumočníků, kteří působí na naší škole“* (Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Fakultní škola Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Střední škola, obor Zubní technik, Asistent zubního technika. Komunikace ve škole). [↑](#footnote-ref-36)
37. *„Komunikační metody: Český jazyk spolu s českým znakovým jazykem, alternativní komunikace. Záleží na volbě vzdělávací větve“* (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 96). *„Filozofií školy je vytváření podmínek pro rozvoj osobnosti sluchově postižených na základě vhodné volby komunikace a jejich zapojení do společnosti. (…) Základem je vnitřní klima rodinného typu se zaměřením na správnou volbu komunikačního systému za vzájemného působení neslyšících a slyšících pedagogů. Důraz klademe na perspektivitu našich svěřenců. (…) Perspektivita je založena na individuálních schopnostech a možnostech jedinců, na správném nastavení komunikačního systému a systematické přípravě na budoucí život. Rovné možnosti všem jsou dány budováním dvouvětvového systému komunikace. 1. větev je určena pro děti a žáky s vadami sluchu a je založena na komunikaci ve dvou jazycích: českém jazyce a českém znakovém jazyce. 2. větev se zaměřuje na děti a žáky s kombinacemi vad a nabízí několik typů komunikace: český znakový jazyk, český jazyk, znak do řeči, komunikaci pomocí piktogramů, předmětů, fotografií. Systém dvou větví není uzavřeným systémem, umožňuje najít pro každého ten nejoptimálnější způsob komunikace“* (Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Fakultní škola Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy). [↑](#footnote-ref-37)
38. *„Komunikační systémy a vzdělávací přístupy: orální, bilingvální. Komunikační metody jsou přizpůsobené schopnostem žáků a stupni jejich sluchového postižení“* (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 82). [↑](#footnote-ref-38)
39. *„U těžce sluchově postižených dětí je využíván program bilingválního vzdělávání. Podmínkou úspěšného rozvoje osobnosti neslyšícího dítěte je mimo jiné i co nejrychlejší vytvoření vhodného komunikačního systému, za který je v současné době v zahraniční odborné literatuře považován znakový jazyk. V této mateřské škole se výuce tohoto jazyka u těžce sluchově postižených dětí věnují neslyšící pedagogové (…) Rozvoji druhého jazyka, tedy českého jazyka v mluvené formě, odezírání a globálnímu čtení se věnuje slyšící zkušená učitelka. Práce v druhých dvou odděleních má odlišný charakter a učitelky tu používají jiné metody práce, tedy takové, které jsou vhodné pro děti slyšící a nedoslýchavé. Všem dětem je poskytována intenzivní individuální logopedická péče“* (Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánkova 549. Mateřská škola pro sluchově postižené). [↑](#footnote-ref-39)
40. *„Výuka i výchova sluchově postižených (…) musí být založena na stejném předpokladu jako u dětí slyšících, kde předpokládáme jako samozřejmost to, že se mezi rodiči a dětmi v raném věku vytváří silné citové a sociální vazby, které vznikají (kromě jiných faktorů) zcela jistě na základě vzájemné interakce a komunikace a kdy se také nejrychleji vytváří myšlení dětí. Mají-li se výše uvedené vazby u těžce sluchově postižených dětí rozvíjet stejně jako u dětí slyšících, je nutné pomoci rodině s neslyšícím dítětem, aby měla svůj jazyk jako prostředek přenosu intimních, sociálních a kulturních informací stejně jako rodina slyšícího dítěte a nedocházelo tak k prohloubení komunikační a v důsledku toho i citové bariéry mezi dítětem a jeho rodiči. Jedná se o nejdůležitější okamžiky života nejen v rodinných vztazích, ale i z hlediska možností dalšího vzdělávání neslyšících dětí. Bohužel, ukázalo se, že mluvený jazyk se vyvíjí u těžce sluchově postižených dětí tak pomalu, že není schopen splnit výše uvedené podmínky. Naším cílem není pouze to, aby se naši žáci naučili dobře mluvit. Vidíme před sebou dospělého člověka v jeho komplexní podobě, člověka který je samostatně schopen zvolit si profesi, dále se vzdělávat, najít si zaměstnání, partnera, vychovávat své děti, najít si své místo ve společnosti a aktivně žít. Splnit výše uvedené cíle je velmi obtížné. Při naší práci diferencujeme metody výuky i cíle podle stupně sluchového postižení i individuálních předpokladů našich žáků. U žáků s těžkým SP naším cílem je, aby zvládli jazyk většinové společnosti, tj. český jazyk, především v jeho psané podobě. Intenzivní péčí podporujeme i rozvoj řeči mluvené, její osvojení je velmi závislé na individuálních předpokladech jednotlivých žáků. U žáků s lehkým SP a žáků s kochleárním implantátem (…) se zaměřujeme na rozvoj řeči mluvené“* (Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánkova 549. Základní škola pro sluchově postižené). [↑](#footnote-ref-40)
41. Ve střední škole část výuky probíhá za přítomnosti učitele, který používá český jazyk, a tlumočníka mezi českým jazykem a českým znakovým jazykem. [↑](#footnote-ref-41)
42. *„V MŠ se pracuje podle vzdělávacího programu CESTA založeného na bilingvismu. V ZŠ se žáci učí podle učebních plánů a osnov pro sluchově postižené, ale i běžné základní školy, v některých případech se vypracovávají individuální vzdělávací plány. Učitelé vytvořili vlastní vzdělávací program, v kterém se počítá s bilingválním vzdělávacím přístupem, s výukou znakového jazyka jako samostatného předmětu. Učitelé a vychovatelé používají všechny metody, které vedou k hlavnímu cíli: všestranný rozvoj osobnosti, příprava na život a budoucí povolání. Navazujeme na to pozitivní, co přinesla orální metoda a totální komunikace, ve výuce používáme český znakový jazyk, znakovanou češtinu, písemnou i mluvenou formu češtiny. Na škole pracuje 7 sluchově postižených učitelů a vychovatelů“* (Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené, 621 00 Brno, Novoměstská 21. Škola). Vzdělávací program CESTA byl jako Dodatek k vzdělávacímu programu Základní škola schválen MŠMT ČR dne 9. 6. 2003 s platností od 1. 9. 2003 počínaje přípravným ročníkem, č. j. 21 271/2003-24. [↑](#footnote-ref-42)
43. V letech 2002 – 2003 byla ředitelkou Střední zdravotnické školy pro sluchově postižené v Berouně prelingválně nedoslýchavá žena. [↑](#footnote-ref-43)