Totální komunikace

Termín totální komunikace se ve spojitosti se vzděláváním dětí s vadou sluchu poprvé objevil v 60. letech minulého století v USA (Baker, Knight, 2001). Termín sám o sobě je pravděpodobně vypůjčený od antropoložky Margaret Mead (1964) a *„... v antropologickém kontextu se vztahoval k široké škále jazykového a parajazykového chování a kulturních norem, které stmelují společnost napříč generacemi“* (Baker, Knight, 2001, s. 79). V kontextu vzdělávání dětí s vadou sluchu však získal zcela jiný obsah.

V souvislosti s výchovou a vzděláváním dětí s vadou sluchu existuje mnoho definic totální komunikace – většina z nich je nejednoznačných, některé si dokonce vzájemně odporují. Základní otázka zní: Je totální komunikace filozofie, nebo metoda?Jako příklad uvedu jednu z definic: *„Totální komunikace zahrnuje kompletní spektrum jazykových modů, gesta vynalezená samotnými dětmi, jazyk znaků, odezírání, prstovou abecedu, čtení a psaní“* (Denton, 1976, s. 4; citováno z Baker, Knight, 2001, s. 79).[[1]](#footnote-1) Zda je totální komunikace filozofie, podle které si každé dítě s vadou sluchu může vybrat, jakým chce komunikovat způsobem, nebo metoda nařizující dítěti a jeho okolí komunikovat za všech okolností a už od raného dětství simultánně všemi vyjmenovanými komunikačními prostředky, z definice nevyplývá.

Nejednoznačnost definice totální komunikace vede v realitě k jakémusi rozštěpení jejích zastánců na proud bilingvální a bikulturní a proud monolingvální a monokulturní. Jsem si vědoma, že toto dělení je zjednodušující, v literatuře, s kterou jsem pracovala, jsem se s ním nesetkala, ale považuji ho za užitečné, a to zejména pro pochopení současné situace ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu v České republice.

Bilingvální a bikulturní pojetí chápe totální komunikaci jako **filozofii**, v rámci níž svobodně existují mluvený a znakový jazyk a kultura lidí slyšících a lidí neslyšících (více v kap. Totální komunikace na našem území).

Monolingvální a monokulturní pojetí chápe totální komunikaci jako **komunikační metodu**,[[2]](#footnote-2) v níž jde o paralelní (simultánní) mluvení a „znakování“. Tato metoda není v historii výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu ničím novým; např. E. M. Gallaudet, první ředitel Gallaudetovy univerzity, ji nazýval kombinovaný systém (Lane, 1984; čerpáno z Baker, Knight, 2001; srov. Pulda, 1999).[[3]](#footnote-3) Jejím předchůdcem byla podle Lane (1984; čerpáno z Baker, Knight, 2001, s. 79) „*systematizovaná metoda simultánního znakování a mluvení,“* kterou v 18. století propagoval abbé de l´Epée (srov. tzv. francouzskou metodu v kap. Bilingvismus a bikulturalismus na našem území v minulosti).

Jako metoda spíš než jako filozofie se totální komunikace začala prosazovat v USA v 70. letech minulého století; v návaznosti na to sílily hlasy volající po *„systematizaci znakového jazyka pro vzdělávací účely“* (Baker, Knight, 2001, s. 79) a po vytvoření umělých vizuálněmotorických systémů vizualizace mluveného jazyka, souhrnně většinou nazývaných znakovaná angličtina.[[4]](#footnote-4) Naopak požadavky na uznání znakového jazyka jako plnohodnotné složky spektra komunikačních možností byly ojedinělé (Baker, Knight, 2001).

Umělých vizuálněmotorických systémů, které se pokoušely „optimalizovat poměr mezi znakováním a mluvením“ bylo v 70. letech minulého století v USA vyvinuto velké množství. Jmenujme např. „vizualizované základní rysy angličtiny“ (Seeing Essential English, SEE1), „přesně znakovanou angličtinu“ (Signing Exact English, SEE2) a „lingvistiku vizualizované angličtiny“ (Linguistics of Visual English, LOVE) (Quigley, Paul, 1984; čerpáno z Baker, Knight, 2001). Nejnověji jsou tyto systémy souhrnně nazývány „řeč podporovaná znaky“ (Sign Supported Speech) (Johnson a kol., 1989; čerpáno z Baker, Knight, 2001).

Podle Evanse (1982; čerpáno z Baker, Knight, 2001) lze upřednostňování vizualizované angličtiny před americkým znakovým jazykem vysvětlit tím, že pro rodiče a učitele bez vady sluchu je těžké osvojit si struktury amerického znakového jazyka, zatímco vizualizovat angličtinu je pro ně mnohem snazší.[[5]](#footnote-5) Ovšem upřednostňování vizualizace mluveného jazyka odporuje totální komunikaci jako filozofii, jejímž základem je pro dítě možnost volby, zda používat znakový jazyk, znakovaný jazyk, nebo obojí (Evans; čerpáno z Baker, Knight, 2001). Proto rodičům Evans (tamtéž) doporučuje, aby při výchově dítěte s vadou sluchu začali co nejdříve používat přirozený jazyk. Současně předpokládá, že tuto roli by nejlépe mohl plnit jazyk znakový.[[6]](#footnote-6)

Zavedení totální komunikace – ať už jako filozofie, či jako metody – znamenalo po letech „čistého oralismu“ velkou úlevu pro děti s vadou sluchu, jejich rodiče i učitele. Vypadalo to, že končí orálně-manuální kontroverze a že se konečně podařilo najít kompromis vyhovující všem (Baker, Knight, 2001). Optimismus vzbuzovaly i první pozitivní vzdělávací výsledky: např. podle Morrise (1986; čerpáno z Baker, Knight, 2001) dosahovaly děti, u nichž byla totální komunikace uplatňována v letech 1979 – 1980, ve srovnání s o rok staršími spolužáky vzdělávanými „orálně“ mnohem lepších výsledků v produkci i v porozumění jazyku a dokázaly se po stránce emocionální a sociální lépe přizpůsobit okolí.[[7]](#footnote-7)

Výsledky z USA byly natolik povzbudivé, že totální komunikace (většinou jako metoda, ne jako filozofie) začala velmi rychle nahrazovat dosavadní „orální“ způsoby vzdělávání dětí s vadou sluchu i v mnoha školách v Evropě a do jisté míry se stala moderní záležitostí. Je ale nutné upozornit, že tzv. doplňované orální metody (viz kap. Čeština prvním jazykem: monolingvismus a monokulturalismus) a tzv. metoda totální komunikace mohou označovat naprosto stejný přístup k výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu. Vždy se jedná o monolingvální a monokulturní přístup k výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu, kde komunikace není přísně audioorální, tj. není vázána pouze na poslouchání, mluvení a odezírání.

Nadšení pro metodu totální komunikace, někdy též nazývanou **simultánní komunikace**, však netrvalo dlouho. Její odpůrci začali postupně přinášet důkazy, že *„... mluvená a znakovaná sdělení nejsou rovnocenná, znakované sdělení bývá často neúplné, nebo mluvenému sdělení i odporuje, a že mluvené sdělení není, pokud jde o tempo řeči, přirozené. Také bylo zjištěno, že učitelé, kteří používají metodu (...) simultánní komunikace, mluví velmi neidiomaticky a výpovědím, které by neuměli znakovat, se obvykle vyhýbají. To vede nevyhnutelně k jistým omezením celého procesu vzdělávání“* (Newton, 1985; čerpáno z Baker, Knight, 2001, s. 81; srov. Potměšil, Hronová, 2001 v kap. Totální komunikace na našem území). Johnson a kol. (1989) dokonce „řeč podporovanou znaky“ označují jako **kryptooralismus** (Baker, Knight, 2001).

Baker a Knight (2001, s. 81) proto lakonicky konstatují: *„Vezmeme-li v úvahu tato zjištění a navíc obtíže, které mají slyšící lidé s osvojováním dokonalého znakového jazyka, dojdeme k závěru, že slovo ‚totální‘ v názvu totální komunikace vlastně znamená ‚to nejlepší, co můžeme* (spíš umíme; pozn. A. H.) *za daných okolností dělat‘.“*

Totální komunikace na našem území

U nás se první zprávy o totální komunikaci začaly objevovat v průběhu 80. let 20. století a většinou ji popisovaly jako filozofii.[[8]](#footnote-8) Jako příklad uvádím Puldův (1981, s. 146; graficky upravila A. H.) popis filozofie totální komunikace (TK): *„1. TK propaguje lidské právo neslyšícího dítěte na optimální (...) a neomezený rozvoj. Stoupenci TK pokládají za nehumánní (...) požadovat jen po neslyšícím dítěti, aby překonávalo komunikační potíže. Pro lidi v jeho okolí je nesrovnatelně snadnější naučit se druhou – posuňkovou řeč. 2. TK znamená použití všech dosud známých metod a prostředků. 3. Osoby v okolí dítěte musí vždy používat všechny komunikační prostředky. 4. TK musí být uskutečňována od co nejranějšího věku dítěte. (...) Rozvoj řeči může probíhat u neslyšícího dítěte právě tak jako u slyšícího. Jediný rozdíl: výstavba řeči probíhá dvojjazyčně – bilinguisticky (orálně a manuálně) s počáteční převahou manuálních prostředků. 5. TK se používá na všech stupních vzdělávání neslyšících až po vysokou školu. Slovní a ruční komunikační prostředky jsou rovnocenné. Nejde o to, aby např. posuňky byly používány jen do skončení výstavby řeči a pak bylo od nich upuštěno. Jak hlasitá řeč, tak posuňky musejí být trvale využívány k zintenzívnění a upevnění předávání vědomostí a komunikace. 6. TK usiluje jak o rehabilitaci, tak i o integraci. Integrace (zapojení) se musí uskutečnit ve dvou směrech: do světa slyšících a do světa sluchově postižených. Pro oba směry je žádoucí co možná nejrozsáhlejší rehabilitace (uschopnění) pomocí vzdělávání. To je pro většinu neslyšících možné jen za využití všech prostředků, které jsou k dispozici. 7. Aby mohl být brán zřetel na individualitu každého dítěte a aby nebylo vázáno jen jedním směrem, musí být vytvořena skutečná možnost volby. Děti, které mají vysloveně jednostranné nadání, musejí být podle toho vedeny. Vysloveně orálně (řečově) nadané děti budou i v rámci TK vzdělávány orálně. TK má existenční význam pro neslyšící.“[[9]](#footnote-9)*

Přestože se jedná o definici totální komunikace, pokud bychom vynechali třetí bod, mohli bychom tuto charakteristiku směle přiřadit bilingválnímu a bikulturnímu pojetí výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu, což mě utvrzuje ve správnosti výše uvedeného dělení totální komunikace na bilingvální a bikulturní filozofii a monolingvální a monokulturní komunikační metodu.

Za jeden ze zlomových počinů v našich moderních dějinách výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu můžeme považovat vydání příloh časopisu Gong O totální komunikaci I (1987), O totální komunikaci II (1988) a O totální komunikaci III (1988). Zatímco první díl přinesl souhrnné vydání několika již dříve publikovaných prací o totální komunikaci našich autorů, druhý a třetí díl obsahoval ukázky z knihy Tvé dítě neslyší? Tato kniha, podle které je *„Cílem programu totální komunikace (...) využít všech dostupných a vhodných prostředků k rozvoji individuality neslyšícího dítěte a k vytvoření (a uchování) co nejranější komunikace, a to jak vnitřní (myšlení), tak vnější (s ostatními). Prostředky, jakými se toho dosáhne, mají menší význam než samotný cíl“* (O totální komunikaci II, s. 21), vyšla o několik let později jako celek (Freeman, Carbin, Boese, 1991)[[10]](#footnote-10) a okamžitě se na dlouhou dobu stala základní literaturou pro rodiče dětí s vadou sluchu u nás. Myšlenky autorů, kteří mj. kladou ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu velký důraz na roli rodičů a rodiny celkově,[[11]](#footnote-11) vypadaly totiž před téměř dvaceti letech v našich zemích opravdu revolučně.

 Výchozí předpoklady totální komunikace formulovali Freeman, Carbin a Boese (1991) takto: *„1. Většina neslyšících dětí nemůže pro velikost své ztráty sluchu vytvořit dokonce ani při velmi časném a dokonalém sluchovém tréninku všeobecně srozumitelnou řeč a používat ji jako primární komunikační prostředek; 2. Neschopnost vytvořit srozumitelnou řeč je nebezpečná, protože se uznává nezbytná potřeba komunikace v prvních letech života, znaková řeč* (v originále pravděpodobně language; pozn. A. H.) *je perfektní jazyk, kterého může dítě nabývat stejným tempem jako slyšící dítě mluvené řeči; 4. Pokud se využije všech možností, které nabízí program totální komunikace, nepoškodí používání znakové řeči nebo jakýchkoliv jiných posunků rozvoj mluvené řeči; 5. Zkušenosti a názory dospělých neslyšících lidí jsou relevantní, co více, dospělí neslyšící lidé jsou nezastupitelní jako modely pro neslyšící děti; (...) 6. Pokud se rodiny naučí znakovat, zajistí to přirozený a jasný nástroj pro komunikaci“* (O totální komunikaci II, s. 21 – 22).

 Autoři knihy Jaké je to neslyšet? zastávají stanovisko, že hluchota je odlišnost, kterou je nutné tolerovat, ne hendikep, který je nutné odstranit (O totální komunikaci II, 1988). Domnívají se, že znaky není potřeba vždy simultánně spojovat s mluvením a že je nezbytné vést děti s vadou sluchu k dvoujazyčnosti (O totální komunikaci II). Za nepostradatelný považují kontakt dětí s vadou sluchu a jejich rodin s dospělými neslyšícími uživateli znakového jazyka a přítomnost pedagogů s vadou sluchu ve výuce těchto dětí (O totální komunikaci II). Takovéto pojetí totální komunikace opět – stejně jako ve výše uvedeném pojetí prezentovaném Puldou (1981) – odpovídá bilingválnímu a bikulturnímu přístupu k lidem s vadou sluchu.

Během 90. let minulého století u nás totální komunikace postupně získala ve vzdělávání dětí s vadou sluchu dominantní postavení a na přelomu tisíciletí se k ní hlásila téměř polovina všech škol a zařízení zajišťujících výchovu a vzdělávání dětí s vadou sluchu, přesně jedenáct z dvaceti tří (Potměšil, Hronová, 2001).[[12]](#footnote-12) Proto v letech 1999 – 2000 Potměšil a Hronová (2001) provedli pilotní studii, v níž mj. sledovali a analyzovali projev pedagogů v základních školách, které se k filozofii totální komunikace hlásily. Před zahájením studie byli osloveni ředitelé všech těchto škol s prosbou, aby popsali komunikaci užívanou u nich ve škole, a Potměšil a Hronová (2001, s. 80) na základě jejich odpovědí konstatovali: *„…že zde se má s největší pravděpodobností na mysli užití TK v podobě simultánní komunikace nebo jako užití mluvené řeči s podporou znaků.“* Pojetí totální komunikace jako filozofie se u nás prakticky neujalo.

Ve vlastní studii Potměšil a Hronová (2001) pořídili videozáznam ze šesti vyučovacích hodin z několika českých základních škol pro žáky s vadou sluchu a jejich analýzou došly k zajímavým závěrům o projevu učitelů:[[13]](#footnote-13) Všichni (žádný z nich neměl vadu sluchu) používali jako základní komunikační prostředek mluvenou řeč a k ní – někteří více, někteří méně – přidávali vizuálněmotorické komunikační prostředky.[[14]](#footnote-14) Přitom se nikdy nejednalo o tzv. znakovanou češtinu, kde by byl mluvený projev kvůli lepší percepci systematicky doplňován znaky z českého znakového jazyka, případně znaky v kombinaci s prstovou abecedou a/nebo s pomocnými artikulačními znaky.[[15]](#footnote-15) Audioorální a vizuálněmotorické prostředky komunikace téměř nikdy nebyly produkovány simultánně.[[16]](#footnote-16) Když učitel mluvil, nejednou přeskakoval od hlasité k bezhlasé komunikaci, ne vždy bylo postavení učitele ve třídě vhodné pro odezírající žáky.[[17]](#footnote-17)

Poznatky, ke kterým Potměšil a Hronová (2001) dospěli, daly za pravdu kritikům simultánní komunikace (srov. výše Newton, 1985): Výsledkem snahy učitelů o co možná současné používání dvou rozdílných jazyků byla roztříštěnost jejich projevů po stránce obsahové i jazykové.[[18]](#footnote-18) Učitelé nebyli pro své žáky dobrými jazykovými vzory ani v jazyce mluveném, ani v jazyce znakovém a navíc trpěla kvalita jejich pedagogického působení.[[19]](#footnote-19)

 Na projev učitelů (resp. učitelek) v základních školách pro žáky s vadou sluchu hlásících se k totální komunikaci se zaměřila také Najmanová (2004). Její závěry z analýzy hodin přírodovědy na prvním stupni několika základních škol se v podstatě shodovaly se zjištěními Potměšila a Hronové (2001). Navíc vypozorovala, že učitelky ve svém projevu (i v rámci jednoho slova) často kombinovaly jednoruční a dvouruční prstovou abecedu, některé ještě pomocné artikulační znaky. K ztvárnění prstovou abecedou a/nebo pomocnými artikulačními znaky si vybíraly pouze podstatná jména (pšenice, plíseň, dub apod.). Byla to slova, na nichž jim z hlediska probírané látky záleželo, tj. slova klíčová a zároveň pro žáky novější. Při produkci prstové abecedy i pomocných artikulačních znaků učitelky vždy (hlasitě nebo bezhlasně) artikulovaly.

V současné době se k totální komunikaci hlásí většina škol pro žáky s vadou sluchu v České republice. Jak dokládají informace, které o sobě školy veřejně deklarují, všechny uplatňují totální komunikaci jako jednu z monolingválních a monokulturních metod vzdělávání dětí s vadou sluchu, čímž fakticky povětšinou pokračují ve svých tradicích, jen svému konání přiřkli modernější a v současné společnosti více akceptované označení.[[20]](#footnote-20)

 Jedná se o tyto školy: Dětský domov a Mateřská škola speciální v Berouně,[[21]](#footnote-21) Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené v Brně (avšak podle některých zdrojů se tato škola hlásí k bilingvismu – viz kap. Bilingvismus a bikulturalismus na našem území v současnosti), Střední škola pro sluchově postižené a Odborné učiliště v Brně,[[22]](#footnote-22) Mateřská škola, Základní škola a Střední škola pro sluchově postižené v Českých Budějovicích,[[23]](#footnote-23) Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené v Kyjově,[[24]](#footnote-24) Základní škola aMateřská škola pro sluchově postižené v Liberci (k totální komunikaci se škola hlásí podle ústního vyjádření jejího vedení; písemné informace o filozofii školy či používaných komunikačních přístupech jsou dosti nejednoznačné – viz kap. Čeština prvním jazykem: monolingvismus a monokulturalismus), Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Olomouci,[[25]](#footnote-25) Střední škola v Olomouci,[[26]](#footnote-26) Základní škola pro sluchově postižené a Mateřská škola pro sluchově postižené v Ostravě,[[27]](#footnote-27) Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené v Plzni[[28]](#footnote-28) a Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí.[[29]](#footnote-29)

1. Další z mnoha definic – definice přijatá v r. 1976 při 48. zasedání Výkonných představitelů amerických škol pro neslyšící v Rochesteru: *„Totální komunikace je filozofie spojující vhodné aurální, manuální a orální módy komunikace tak, aby se zajistila efektivní komunikace se sluchově postiženými a zároveň také mezi nimi“* (Potměšil, Hronová, 2001, s. 77). [↑](#footnote-ref-1)
2. Toto pojetí totální komunikace vystihuje Denon (1976, s. 6; citováno z Baker, Knight, 2001, s. 79): *„... pokud jde o každodenní praktické aspekty: totální komunikace znamená jednoduše to, že lidé, kteří se pohybují v bezprostředním okolí dítěte, by měli pokud možno co nejvíce mluvit a znakovat současně.“* [↑](#footnote-ref-2)
3. Zde není myšlena Frostova kombinovaná metoda (viz kap. Bilingvismus a bikulturalismus na našem území v minulosti). [↑](#footnote-ref-3)
4. V případě snahy o současnou audioorální a vizuálněmotorickou řečovou produkci nelze uvažovat o možnosti využít přirozený mluvený jazyk (např. češtinu) a zároveň přirozený znakový jazyk (např. český znakový jazyk), obdobně jako nelze mluvit česky a paralelně s tím psát stejné sdělení čínsky. [↑](#footnote-ref-4)
5. *„Některé studie prokázaly, že více než 90 % rodičů s normálním sluchem se nenaučí znakovou řeč na vyšší úrovni, než je základní předškolní úroveň znalostí (Lueke-Stahlman & Moeller, 1987*)“ (Holmanová, 2002, s. 11; bližší specifikace zdroje v práci není uvedena). [↑](#footnote-ref-5)
6. Naopak Roučková (2006, s. 17) vyjadřuje obavu, že používání znakového jazyka může u dítěte zapříčinit celkové opožďování ve vývoji. Úskalí přitom podle ní netkví v jazyce samotném, ale v rodičích dítěte s vadou sluchu: „*Jestliže si má dítě osvojit znakový jazyk, musí se rozvíjet v prostředí, které mu tuto možnost dává. To znamená, že všichni členové rodiny se musí znakový jazyk učit a stále se v něm zdokonalovat. Úskalí této metody je často v tom, že rodiče rychle zvládnou nejnutnější základy a pak ve svém úsilí poleví. Komunikace, stejně jako potřeba sdělování, zůstane chudá a omezená jen na jednoduchou domluvu o běžných konkrétních věcech. Dítě dostává mnohem méně informací, než skutečně potřebuje a než je schopno přijmout. Začne docházet k opožďování poznávacího, emocionálního i sociálního vývoje.“* [↑](#footnote-ref-6)
7. Podle Poula (1996, s. 60 – 61) *„V jedné studii z r. 1976 srovnávali autoři efektivnost totální komunikace s orální metodou ve vybraných vyučovacích předmětech a konstatují zlepšení, připisované totální komunikaci, v matematice a ve schopnosti komunikovat, jen nepatrné zlepšení ve čtení, žádný rozdíl v odezírání.“* Podle jednoho z německých výzkumů se „*Simultánní komunikací (…) zlepšuje jednoduchá/raná komunikace, a to velmi výrazně při srovnání s čistou orální metodou; simultánní komunikace však nijak výrazně nepřispívá k osvojování morfologie a syntaxe hláskové řeči“* (Poul, 1996, s. 61). [↑](#footnote-ref-7)
8. Tento postoj potvrzuje Pulda (1981, s. 146): *„B. Rehling v západoněmeckém časopise Pedagogika sluchově postižených (Hörgeschädigtenpädagogik) uvádí, že názvem totální komunikace (dále TK) bývá mylně označována tzv. kombinovaná metoda, při které se používá vedle orální řeči také posuňků. Říká, že TK není žádná metoda, nýbrž filozofie, vědecky podložený postoj, který nemá nic společného se zbytečným sporem mezi zastánci slovní a posuňkové řeči a stojí nad tím.“* [↑](#footnote-ref-8)
9. Obdobně cíle výchovy a vzdělávání pro děti s vadou sluchu (O totální komunikaci II, 1988, s. 9): *„Vyrůstat jako plně zúčastnění členové svých rodin se stejnými základními možnostmi jako děti slyšící a s nejpevnějším možným pocitem seberespektování, důstojnosti a přijetí (bez ohledu na to, jak srozumitelně mluví). Získat využitelnou znalost angličtiny (češtiny – pozn. překl.) (včetně mluvené formy v možném rozsahu) a sociální návyky nezbytné pro interakci se slyšícími lidmi (dvoujazyčnost). Mít příbuzné a přátele (které si samy zvolí), se kterými mohou snadno komunikovat. Rozvinout bohatou řeč v nejranějším věku, nejen pro navazování vřelých vztahů s jinými lidmi, ale i pro vyjadřování údivu, zvědavosti, lásky, hněvu a strachu, pro kladení otázek a získávání vysvětlení o normálních věcech každodenního života. Vážit si ostatních lidí, jejich řeči, způsobu života a kultivovanosti, včetně sluchově postižených osob (bikulturalismus). Nabýt dostatečné tolerance pro ignoranci většiny slyšících lidí v otázce hluchoty.“* [↑](#footnote-ref-9)
10. Kniha byla poprvé vydána v roce 1981 v USA. [↑](#footnote-ref-10)
11. *„Rodiče by měli komunikovat, nikoliv posuzovat komunikaci“* (O totální komunikaci II, 1988, s. 14); *„Metoda* (myšlena je ale spíše filozofie; pozn. A. H.) *totální komunikace je zaměřena na vtažení neslyšícího dítěte do všech činností rodiny“* (O totální komunikaci II, 1988, s. 17); *„... neslyšící mohou být právě tak šťastní a produktivní či nešťastní a neproduktivní jako slyšící. Mnoho záleží na jejich příležitostech a na vztazích, v kterých vyrůstají“* (O totální komunikaci II, 1988, s. 17). [↑](#footnote-ref-11)
12. Totální komunikace má samozřejmě své kritiky i u nás. Vzhledem k jejímu nejednoznačnému vymezení ji kritizují jak zastánci bilingvismu a bikulturalismu, tak zastánci monolingvismu a monokulturalismu, příkladem z druhé skupiny může být Pulda (1999, s. 30): *„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“* (…) *„... výzkumy poukazují jasně na to, že výsledky dosažitelné totální komunikací nejsou zpravidla lepší než výsledky na dobře vedených a dobře strukturovaných školách s hlasitou řečí, ale že při výchově k dobrému zvládnutí hlasité řeči působí tento systém spíše jako překážka.“*  [↑](#footnote-ref-12)
13. Na analýze videozáznamu se podíleli výzkumníci bez vady sluchu preferující v komunikaci mluvenou češtinu, tlumočníci z/do českého znakového jazyka (nebo znakované češtiny, to ze zdroje nevyplývá) a neslyšící mluvčí českého znakového jazyka. [↑](#footnote-ref-13)
14. Vzhledem k proklamované simultánní produkci mluveného a znakového jazyka by při totální komunikaci podle autorů studie měl být alespoň přibližně podobný poměr mezi počtem použitých slov a znaků, ale *„Vztah mezi počtem použitých slov mluvené řeči a počtem použitých znaků (...) vyznívá ve všech případech v neprospěch počtu užitých znaků. Příklady poměrů – slova : znaky 1885 : 341, 722 : 450, 562 : 325, 1907 : 778, 1420 : 123, 920 : 186“* (Potměšil, Hronová, 2001, s. 84; graficky upravila A. H.). [↑](#footnote-ref-14)
15. V hodinách češtiny byl někdy *„znakový segment doplněn pomocným pohybem či daktylním znakem tak, aby respektoval zpravidla flexi češtiny (například: znak autobus + em)“* (Potměšil, Hronová, 2001, s. 85 – 86). [↑](#footnote-ref-15)
16. *„... v námi sledovaném vzorku se velmi zřídka setkáváme se současným používáním mluveného a znakového projevu učitelů. Poněkud lepší výsledky přinese sledování stejného záznamu při snížení nároků na souběžné projevy ve větách a postačí pouhé souběžné užití slov a znaků. (...) v některých případech učitelé přiřazují k mluvenému projevu izolované znaky. Jedná se spíše o nahodilou podporu, ale jistě ne o podporu, vyznačující se zařazováním znaků nesoucích klíčový význam pro celou výpověď. (...) ve sledovaných případech jsme se nesetkali se znakovanou češtinou jako použitým komunikačním systémem ze strany učitele“* (Potměšil, Hronová, 2001, s. 86). [↑](#footnote-ref-16)
17. *„V některých případech jsme zaznamenali, že učitel přechází z jednoho jazyka do druhého (mluvený x znakový), přičemž v případě mluvené složky je to z hlasitého projevu přes šepot až k pouhé artikulaci, a to často směrem, který zjevně neumožňuje dobré odezírání všem žákům“* (Potměšil, Hronová, 2001, s. 82). [↑](#footnote-ref-17)
18. *„Věty se často vyskytují v nedokončené či jinak narušené podobě, není výjimkou odbíhání od tématu“* (Potměšil, Hronová, 2001, s. 82); *„Obecně pro fungování syntaktických pravidel platí, že použitím dvou jazykových systémů dochází k pronikání syntaxe jednoho jazyka do syntaxe jazyka druhého a v některých případech činí výpověď obtížně srozumitelnou, ba zcela nesrozumitelnou“* (Potměšil, Hronová, 2001, s. 83); *„... můžeme tvrdit, že použití obou ‚systémů‘ (...) přináší průvodní znaky nedokonalosti vyvolané jejich vzájemným působením. Jedná se o situace, kdy je čeština učitele – předpokládáme jako dobře zvládnutý jazyk, narušována podvědomými, ale uživateli známými limity ovládnutí znakového jazyka)“* (Potměšil, Hronová, 2001, s. 87). [↑](#footnote-ref-18)
19. *„... užití gramatických pravidel vyznívá výrazně ve prospěch učitelova mluveného projevu a s gramatikou znakového jazyka se v projevech prakticky nebylo možno setkat“* (Potměšil, Hronová, 2001, s. 88); *„... v některých případech bylo možno shledat, že užití dvou způsobů komunikace, a to jak simultánně, tak i odděleně, je při nedokonalém zvládnutí jednoho z jazyků (v těchto případech znakového) patrno na projevu učitele a použití znaků – byť izolovaných a ne neustále – spíše ke škodě vlastního pedagogického procesu“* (Potměšil, Hronová, 2001, s. 88). [↑](#footnote-ref-19)
20. Přiřazení škol k některému z přístupů k lidem s vadou sluchu a k jejich výchově a vzdělávání je obtížné; komplikace způsobuje zejména nejednotnost terminologie, již používají čeští odborníci. Mezi pedagogy je často vžité jednoduché (a zcela zavádějící) schéma: ve škole se jen mluví = „orální metoda“, ve škole se mluvení „něčím“ doplňuje = „metoda totální komunikace“, ve škole se vedle mluvení používají i „znaky“ = „bilingvální metoda“. [↑](#footnote-ref-20)
21. *„Komunikační metody: znakový jazyk, mluvená řeč, augmentativní a alternativní komunikace“* (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 78). [↑](#footnote-ref-21)
22. *„Komunikační metody: orální, totální komunikace“* (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 79); *„Obsah, metody a formy práce se sluchově postiženými žáky vyžaduje specificky si všímat hlavně oblasti, kde se rozvíjí komunikativní schopnosti, sociální dimenze, sebevědomí, motivace k učení a schopnosti překonávání překážek, které postižení přináší. Při své práci učitelé převážně používají metodu tzv. totální komunikace, která využívá všech komunikačních prostředků k předání učiva, kdy znakový jazyk doplňuje orální podání učiva. Upřednostňujeme zásadu konkrétního a názorného vyučování, které by mělo neustále přecházet do oblastí syntéz a zevšeobecňování. Z metodického hlediska je pro výuku zásadní výstavba pojmového aparátu, neustálá zpětná vazba, poznání osobnosti žáka, variabilita vyučovacích metod, pedagogický optimizmus“* (Střední škola pro sluchově postižené a odborné učiliště). [↑](#footnote-ref-22)
23. MŠ: *„Napříč těmito aktivitami vystupuje respekt k individuálním potřebám dětí a zvýšená péče v oblasti rozvoje komunikace (diferenciační sluchová cvičení v celé jejich šíři, podpora rozvoje řeči speciálními metodami). Rozvoj orální řeči je podporován každodenní gymnastikou mluvidel, cvičením odezírání, reedukací sluchu, logopedickými cvičeními“* (Mateřská škola, Základní škola, Střední škola pro sluchově postižené České Budějovice. Speciální mateřská škola); ZŠ: *„Ve škole je realizován program totální komunikace. Cílem tohoto programu je využití všech dostupných prostředků k rozvoji sluchově postiženého dítěte: znakový jazyk, rozvoj slovní zásoby, orální řeč“* (Mateřská škola, Základní škola, Střední škola pro sluchově postižené České Budějovice. Základní škola). [↑](#footnote-ref-23)
24. *„Komunikační metody: orální, totální komunikace“* (Adresář služeb pro nejen pro neslyšící 2007, s. 85). *„Jsme Speciální základní škola pro sluchově postižené. Přijímáme děti se sluchovým postižením a děti s vadami řeči již od tří let věku, znakovou řeč k výuce nepoužíváme“* (Mateřská škola a Základní škola, Kyjov, Školní 3208. Základní informace o škole). [↑](#footnote-ref-24)
25. *„Komunikační metody: totální komunikace, znakový jazyk, orální“* (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 87). MŠ: *„Při celodenní péči využívají totální komunikaci s důrazem na logopedii“* (Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené. Mateřskou školu); ZŠ: *„Základní vyučovací metodou je totální komunik**ace. Při výchově a vzdělávání se individuálně upřednostní ta metoda, která nejvíce odpovídá schopnostem žáka“* (Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené. Základní škola). [↑](#footnote-ref-25)
26. *„Komunikační metody: totální komunikace, znakový jazyk“* (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 88). [↑](#footnote-ref-26)
27. *„Komunikační metody: orální, znakovaná čeština – individuálně“* (Adresář služeb nejen pro neslyšící, s. 88); MŠ: *„Zajišťuje budování prvních komunikačních dovedností, znakové a mluvené řeči, možnost předávat dětem informace, komunikovat se svými nejbližšími a tak se aktivně účastnit života v rodině. (…) Ranní směnu zajišťují v každé třídě dvě učitelky. Jedna pracuje s dětmi ve třídě dle běžného režimu, druhá provádí s dětmi individuální logopedická cvičení“* (Základní škola pro sluchově postižené Ostrava. Základní škola. Mateřská škola. Ze života našich dětí); ZŠ*: „Při výchově a vzdělávání používají pedagogové metodu orální, znakový jazyk, totální komunikaci s ohledem na potřeby a stupeň sluchového postižení dítěte. (…) Při výuce se používá jak znaková řeč, tak i mluvený jazyk. Počet žáků ve třídě je od čtyř do deseti. Žáci používají osobní sluchadla a zesilovací kolektivní techniku“* (Základní škola pro sluchově postižené Ostrava. Základní škola). [↑](#footnote-ref-27)
28. *„Komunikační metody: totální komunikace“* (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 92); MŠ: *„Používáme metodu totální komunikace (orální řeč, znakový jazyk, psaná forma řeči atd.)“* (Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň. Mateřská škola). [↑](#footnote-ref-28)
29. *„Komunikační metody: totální komunikace s upřednostněním znakového jazyka“* (Adresář služeb nejen pro neslyšící 2007, s. 102); MŠ: *„Rodiče mají možnost výběru formy vzdělávání, a to v rámci totální komunikace nebo zaměření na orální metodu. Každodenně probíhá individuální intenzivní logopedická péče, skupinová práce v oblasti rámcového vzdělávání MŠ“* (Lázníček, © 2007a); ZŠ: *„Žáci jsou vzděláváni metodou totální komunikace s upřednostněním znakového jazyka, s důrazem na mluvenou řeč a odezírání, rozvoj myšlení a slovní zásobu. Nové poznatky a vědomosti si děti osvojují znakem i slovem, dále je zpracovávají graficky, dramaticky či výtvarně. (…) Od šk. roku 2007/2008 je Anglický jazyk povinným předmětem pro žáky od 3. třídy. Povinným předmětem jsou také Znakový jazyk a Informační a komunikační technologie“* (Lázníček, © 2007b). [↑](#footnote-ref-29)