**Čeština druhým jazykem: bilingvismus a bikulturalismus**

<https://www.youtube.com/watch?v=WL-mj8ShFf0>

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/psaným 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).

<https://www.youtube.com/watch?v=pWEajrfALjA>

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).

 <https://www.youtube.com/watch?v=h9QQ1hkkQbo>

V rámci bilingválních a bikulturních programů výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu je nutno dodržovat několik zásad:[[1]](#footnote-1)

<https://www.youtube.com/watch?v=ZEDHcJ5tCrw>

 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.[[2]](#footnote-2)

<https://www.youtube.com/watch?v=ATjxOOJ7WLY>

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.

<https://youtu.be/T5RvOFTynds>

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.[[3]](#footnote-3)

<https://youtu.be/JVbiudkgUrY>

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,[[4]](#footnote-4) v některých programech i audioorální komunikace v tomto jazyce.[[5]](#footnote-5) 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).

<https://youtu.be/B5DX7C5L1fo>

**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.**[[6]](#footnote-6) 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.“*

<https://youtu.be/S6fgQE8Ps7E>

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).

<https://youtu.be/J7c63AeZr-0>

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.[[7]](#footnote-7)

<https://youtu.be/XH78C_emdjI>

**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.**

<https://youtu.be/TpHFjaGG4iw>

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).

<https://youtu.be/nITXra-syEI>

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,[[8]](#footnote-8) 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).

<https://youtu.be/qu456GsZYkI>

**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.

<https://youtu.be/8oAMgportYM>

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.

<https://youtu.be/JKKnZKB2XBY>

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.“*

<https://youtu.be/d84jPG8A7OQ>

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.“*

<https://youtu.be/tI9uPDCNZeU>

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).

<https://youtu.be/TC1XaScgRi4>

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.[[9]](#footnote-9)

***Švédský bilingvální a bikulturní model***

<https://youtu.be/CdwjDdhhF18>

V posledních zhruba pětadvaceti letech[[10]](#footnote-10) 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).

<https://youtu.be/jDB8d7aMUso>

Jako příklad jednoho z bilingválních a bikulturních programů výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu přináším stručný náčrt modelu používaného ve Švédsku.[[11]](#footnote-11)

<https://youtu.be/8HTLy1MyvtQ>

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.**

<https://youtu.be/y3DXjWDevUU>

Děti s vadou sluchu, jejichž prvním jazykem je švédský znakový jazyk, se jako druhý (první cizí) jazyk učí psanou švédštinu.[[12]](#footnote-12) 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.

<https://youtu.be/HK3KABGhwrM>

Děti, které preferují mluvenou švédštinu,[[13]](#footnote-13) 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).

<https://youtu.be/WOFq10MO5Tw>

 Ve Švédsku existuje jen jedno vzdělávací kurikulum pro základní školy[[14]](#footnote-14) 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.[[15]](#footnote-15) Zkoušky-testy jsou pro všechny žáky švédských základních škol naprosto identické.

<https://youtu.be/EVDu--Ijs_c>

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.

<https://youtu.be/D7iR5S7PWpo>

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…

<https://www.youtube.com/watch?v=3zpZ6HffQi0>

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.

1. <https://www.youtube.com/watch?v=dRHhYVaZEoI> Pokud je prvním jazykem dítěte český znakový jazyk, druhým je většinový jazyk (většinou v psané podobě). U dětí, pro které je prvním jazykem většinový jazyk (v mluvené formě, protože v psané formě je to těžko představitelné), je znakový jazyk jazykem druhým. [↑](#footnote-ref-1)
2. <https://youtu.be/I31SLEnvpOw> 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-2)
3. <https://youtu.be/dJwkbfh6ytc> 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-3)
4. <https://youtu.be/x16nmEn0eGM> 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-4)
5. <https://youtu.be/_8ahcyZXOUo> 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-5)
6. <https://youtu.be/-ZXr-671klU> 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-6)
7. <https://youtu.be/f9K2JLcWQWw> 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-7)
8. <https://youtu.be/QkO1X5kD730> 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-8)
9. <https://youtu.be/QryHksJ7AFA>

Spíše se přikláním k tomu, že šlo o monolingvální a monokulturní přístup ke vzdělávání neslyšících dětí. [↑](#footnote-ref-9)
10. <https://youtu.be/KsWr_C3iHbc>

Disertační práce obhájena v r. 2019, pozn. A.H. [↑](#footnote-ref-10)
11. <https://youtu.be/LrYqQMk6k70>

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-11)
12. <https://youtu.be/ejMvVu35pXQ>

Trénink mluvení, odezírání a poslouchání zbytky sluchu (komunikace v mluvené švédštině) je součástí dobrovolné logopedie, která není součástí vzdělávacího kurikula. [↑](#footnote-ref-12)
13. <https://youtu.be/IU4D-uG9nOY>

*„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-13)
14. <https://youtu.be/Q-ZVyfEJVYY>

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-14)
15. <https://youtu.be/JTx-5O2gL_w>

Písemné státní srovnávací zkoušky žáci skládají po šesti letech docházky do základní školy a na jejím závěru (tj. po celkem deseti letech). [↑](#footnote-ref-15)