

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Bilingvální komunikační přístup ve vzdělávání žáků a studentů se sluchovým  
postižením

The Bilingual Communication Approach in the Education of Pupils and  
Students with Hearing Impairment

Alice Kukolová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Kateřina Hádková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Bilingvální komunikační přístup ve vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Mníšku pod Brdy dne 19. 4. 2018

.....

Alice Kukolová

*Děkuji doc. PhDr. Kateřině Hádkové, PhD. za její odborné vedení, vstřícný přístup a čas, který mi poskytla. Také bych ráda poděkovala všem pedagogickým pracovníkům a ředitelům základních škol pro sluchově postižené, ve kterých mi bylo umožněno provést výzkum.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá bilingválním komunikačním přístupem ve vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením. V teoretické části se zaměřuje na terminologii dané problematiky, jak se vada dotýká samotných neslyšících včetně kultury Neslyšících a jak se dotýká slyšících dětí neslyšících rodičů. Součástí kapitoly je nastínění kompenzačních pomůcek, které lidem se sluchovým postižením usnadňují život. Dále představuje rozdílné komunikační systémy osob se sluchovým postižením vycházející z platné legislativy a seznamuje s přístupy k osobám se sluchovým postižením v oblasti vzdělávání od počátku vývoje společnosti až po současnost se zaměřením na bilingvální přístup. Kapitola nás také seznamuje s aktuálním legislativním rámcem. V empirické části se práce věnuje aplikaci bilingválního přístupu ve školství zahraničním na základě studia a analýzy dokumentů a v českém školství na základě výzkumného šetření, které bylo provedeno ve dvou pražských školách, ve kterých se můžeme s tímto přístupem setkat.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

bilingvální přístup, komunikační systémy, sluchové postižení, školy pro sluchově postižené

## **ABSTRACT**

The Bachelor thesis deals with the bilingual communication approach in the education of pupils and students with hearing impairment. The theoretical part is focused on the terminology of the subject matter, how the defect affects the deaf themselves, including the Deaf culture, and how it affects hearing children of deaf parents. Part of the chapter is outline of compensatory aids that make life easier for hearing impaired people. It also presents different communication systems of the people with hearing impairment based on current legislation and introduces the approaches in education of hearing impaired people from the beginning of the development of society to the present with a focus on bilingual approach. The empirical part deals with the application of the bilingual approach in education abroad based on the studied documents and in the Czech education system based on the research carried out in two Prague schools.

## **KEYWORDS**

bilingual approach, communications systems of the deaf, hearing impairment, schools for children with hearing loss

## Obsah

Úvod .....	6
1 Problematika sluchového postižení .....	8
1.1. Vymezení oboru surdopedie .....	8
1.2. Osoby se sluchovým postižením a kultura Neslyšících .....	8
1.3. Slyšící děti neslyšících rodičů .....	13
1.4. Kompenzační pomůcky .....	14
2 Komunikační systémy ve vzdělávání osob se sluchovým postižením .....	17
2.1 Vymezení pojmu komunikace .....	17
2.2 Mluvený jazyk .....	18
2.3 Znakový jazyk .....	19
2.4 Odezírání .....	20
3 Přístupy k osobám se sluchovým postižením v oblasti vzdělávání .....	22
3.1 Historie a současný legislativní rámec .....	22
3.2 Auditivně – orální přístup .....	27
3.3 Totální komunikace .....	27
3.4 Bilingvální přístup .....	27
4 Bilingvální přístup ve školství .....	29
4.1 Bilingvální komunikační přístup v českém školství .....	29
4.2 Bilingvální komunikační přístup v zahraničním školství .....	35
4.3 Design výzkumu .....	44
4.4 Komparace a výsledky šetření .....	48
Závěr .....	51
Seznam použitých informačních zdrojů .....	53
Seznam příloh .....	57

## Úvod

V oblasti vzdělávání dětí se sluchovým postižením se po celá staletí hledala nejvhodnější metoda výuky, který by žákům a studentům usnadnila přístup k informacím. Dlouho dobou se upřednostňoval orální přístup, od kterého se postupně přešlo k totální komunikaci a od devadesátých let můžeme ve spojitosti se vzděláváním žáků a studentů se sluchovým postižením v České republice hovořit o bilingválním přístupu.

Bilingvální přístup pochází ze skandinávských zemí, kde se začal rozvíjet v šedesátých letech, kdy započaly výzkumy znakového jazyka. Na základě těchto výzkumů byl znakový jazyk uznán jako plnohodnotný a přirozený jazyk neslyšících. S tímto faktem pracuje bilingvální přístup, který znakový jazyk považuje za první jazyk neslyšících a za druhý jazyk označuje národní jazyk majoritní společnosti.

Bakalářská práce se skládá z teoretické a empirické části. V první kapitole teoretické části si vymezíme základní termíny z oblasti surdopedie a budeme se věnovat charakteristice osob se sluchovým postižením, kultuře Neslyšících a specifické skupině, kterou tvoří slyšící děti neslyšících rodičů. Rovněž se zaměříme na kompenzační pomůcky, které jedincům se sluchovým postižením usnadňují život.

V další kapitole se budeme zabývat komunikačními systémy užívanými ve vzdělávání osob se sluchovým postižením. Konkrétně si přiblížíme mluvený jazyk, znakový jazyk a odezírání.

Ve třetí kapitole se zaměříme na užívané přístupy k osobám se sluchovým postižením v oblasti vzdělávání, a to jak v minulosti, tak v současnosti. Neopomeneme odkázat na legislativu. Kapitola stručně charakterizuje auditivně orální přístup a totální komunikaci a podrobněji se zaměřuje na bilingvální přístup.

V empirické části, kterou prezentuje čtvrtá kapitola, se setkáváme s aplikací bilingválního přístupu v českém školství konkrétně ve dvou třídách pražských škol. Pro porovnání je na základě studia cizojazyčné literatury nastíněna aplikace v zahraničním

školy a to ve Švédsku, Dánsku a Německu. Závěrem je provedena komparace mezi bilingválním přístupem v České republice a v zahraničních státech.

## **1 Problematika sluchového postižení**

Sluchové postižení se řadí mezi nejrozšířenější somaticko-funkční postižení. Sluch představuje pro člověka jeden z nejdůležitějších smyslů a pro slyšícího člověka je zdrojem až 60 % informací (Slowík, 2007).

### **1.1. Vymezení oboru surdopedie**

Obor surdopedie je speciálně pedagogická disciplína, jejímž předmětem je výchova, vzdělávání, rozvoj jedince se sluchovým postižením a snaha o jeho začlenění do společnosti. Slovo surdopedie je vyvozeno ze dvou slov - latinského *surdus*, v překladu hluchý a řeckého *paideia* neboli výchova (Skákalová, 2011).

V literatuře se můžeme setkat i s jinými názvy označující tento obor – surdologie, surdopedagogika či pedagogika sluchově postižených (Pipeková, 2010).

V dřívějším pojetí speciální pedagogiky profesora Sováka surdopedie byla součástí logopedie. V roce 1983 se surdopedie osamostatnila a nyní je z ní samostatný obor, ačkoliv s logopedií nadále úzce spolupracuje. Společnou oblastí zájmu je narušená komunikační schopnost, kterou sluchová vada přináší.

Surdopedie je multidisciplinární obor, který spolupracuje i s dalšími disciplínami: medicínou (foniatrie, audiologie, otorinolaryngologie, pediatrie aj.), obecnou pedagogikou (srovnávací pedagogika, didaktika, metodika předmětů apod.) a dalšími dílčími poli speciální pedagogiky (zejména logopedií), psychologií (obecnou, vývojovou, osobnosti), lingvistikou, fonetikou, fyzikou (akustickou), elektronikou, technickými obory (protetikou) aj (Hrubý, 1998).

### **1.2. Osoby se sluchovým postižením a kultura Neslyšících**

V České republice dosahuje počet osob se sluchovým postižením přibližně 300 tisíc. Nejpočetnější skupiny tvoří lidé nedoslýchaví, u kterých došlo ke zhoršení sluchu ve vyšším věku. V celosvětovém měřítku se podle Světové zdravotnické organizace vyskytuje středně těžká až těžká sluchová vada u 278 milionů osob a není vyloučeno, že počet bude nadále stoupat (Horáková, 2012).

Jedinci se sluchovým postižením se od sebe mohou lišit různým stupněm a druhem sluchového postižení. Na základě toho rozlišujeme osoby nedoslýchavé (sluch je částečně omezen, ale slyšení lze úspěšně kompenzovat elektroakustickými kompenzačními pomůckami), neslyšící (sluch je poškozen v takovém rozsahu, že ani s největším možným zesílením nemohou vnímat zvuky mluvené řeči) a ohluchlé (ke ztrátě sluchu došlo v období ukončování vývoje řeči nebo po jeho ukončení). Aktuálně se hovoří i o nové skupině, kterou jsou jedinci s kochleárním implantátem. Kochleárnímu implantátu se budeme více věnovat v podkapitole Kompenzační pomůcky (Horáková, 2012).

Dříve se namísto pojmu neslyšící užívalo názvu hluchoněmý. Termín byl ale neodpovídající, protože jedinec se sluchovým postižením není němý, hlasivky má v pořádku, pouze jeho schopnost produkce řeči je snížena (Souralová, Langer, 2005).

Klasifikaci sluchových vad lze rozdělit podle několika kritérií (Horáková in Pipeková, 2010, s. 144): podle místa (lokalizace) vzniku postižení, podle období vzniku postižení a podle stupně postižení. Můžeme zde také řadit klasifikace podle etiologie, ztráty v decibelech, dále podle stupně sluchové ztráty a jejího dopadu na komunikaci či podle stupně porozumění hovorové řeči případně šepotu.

Rozlišujeme dvojí rozdělení podle ztráty v decibelech. První klasifikace je u nás nejčastěji používaná a pro srovnání je zde uvedena i klasifikace podle světové organizace, která vady rozděluje do pěti stupňů a liší se i v užívané terminologii.

**Tabulka 1 Klasifikace podle ztráty v decibelech**

0-20 dB	Normální stav sluchu
20-40 dB	Lehká nedoslýchavost
40-60 dB	Středně těžká nedoslýchavost
60-80 dB	Těžká nedoslýchavost
80-90 dB	Velmi těžká nedoslýchavost
90 dB a více	Hluchota komunikační (praktická) = zbytky sluchu
Bez audiometrické odpovědi	Hluchota úplná (totální)

(Lejska, 2003, s. 36)

**Tabulka 2 Velikost ztráty sluchu podle WHO**

<i>Ztráty v decibelech</i>	<i>Název kategorie ztráty sluchu</i>
0-25 dB	Normální sluch
26-40 dB	Lehké poškození sluchu
41-60 dB	Střední poškození sluchu
61-80 dB	Těžké poškození sluchu
81 dB a více	Velmi těžké poškození sluchu až hluchota

(WHO, ©2018)

Etiologie a diagnostika sluchových vad nejsou pro naši práci relevantní, proto nejsou její součástí. Důležité je zmínit, že čím dříve se porucha sluchu diagnostikuje a začne se s rehabilitací, tím méně bude narušen vývoj osobnosti dítěte (Horáková, 2012).

Lidé se sluchovým postižením jsou naprosto specifická skupina, která má své specifické potřeby, a ke které musíme přistupovat odlišně. Specifické potřeby osob se

sluchovým postižením vyplývají z omezeného sluchového vnímání v různé míře, které způsobuje omezený příjem informací a také odlišného způsobu komunikace.

Sovák (in Pipeková, 1998, s. 83) jmenuje 3 základní oblasti, ve kterých se sluchový deficit promítá:

- 1) v oblasti poznávací (pocit, představy);
- 2) v oblasti vztahů k prostředí (zejména sociálnímu);
- 3) v oblasti osobnosti (charakter, emotivní a volní sféra).

Děti se prostřednictvím sluchu učí mluvenému jazyku. Sluch je přirozeným zdrojem informací a také je to jediný smysl, který zůstává neustále aktivní a to i ve spánku. Má tedy i bezpečnostní funkci, v tomto ohledu se tedy těžce sluchově postižený člověk stává zranitelnější. Sluchový deficit způsobuje závažnou informační a komunikační bariéru. Po psychické stránce hovoříme o sensorické deprivaci, která vzniká následkem postižení sluchu, kdy dítě nemá možnost poznávat svět prostřednictvím sluchových podnětů (Šedivá, 2006).

Další důsledky sluchové vady a jeho dopady na jedince (Šedivá, 2006):

- 1) deficit v orientačních schopnostech př. zraková orientace se omezuje na rámec zorného pole, jedinec se nemůže spoléhat na doplnění sluchem, který by mu sloužil jako doplňující zdroj informací;
- 2) psychická zátěž – zejména u osob ohluchlých (život ve „vězení ticha“);
- 3) další důvody psychické zátěže – únava z odezírání, stálá nejistota, zda jsem dobře rozuměl, stálá nejistota, zda se mi slyšící nevysmívají, trvalá informační podvýživa, chybí, s kým bych se o svých problémech poradil;
- 4) omezení sítě sociálních vztahů (zejména kvůli komunikační bariéře);
- 5) vliv sluchové vady na vývoj jedince (opožděný psychomotorický vývoj).

## **Kultura Neslyšících**

Specifickou a jedinečnou skupinou je skupina Neslyšících záměrně psaná s velkým N, protože její jedinci se cítí být příslušníky jazykové a kulturní menšiny Neslyšících. Na

svou jedinečnost vycházející z hluchoty jsou patřičně hrdí, na ztrátu sluchu nenahlíží jako na postižení, sami sebe vnímají jako rovnocenné se slyšícími (Horáková, 2012).

Termín „kultura Neslyšících“ vznikl v průběhu šedesátých a sedmdesátých let 20.století v USA a váže se k počátkům seriózních lingvistických výzkumů znakového jazyka. První lingvistickou studii, která se zabývala americkým znakovým jazykem a nesla název Sign Language Structure, vedl Wiliam Stokoe v roce 1960. Mezi další významné osobnosti, které se na výzkumu podílely, patří např. E.Klima a U.Bellugiová (Horáková, 2012).

Znakový jazyk je společným komunikačním kódem neslyšících, který je zároveň zdrojem pozitivní skupinové identifikace. Neslyšící ale mají nejen vlastní kulturu a jazyk, ale také odlišná pravidla chování, zvyky a tradice (Hudáková, 2005).

Pravidla chování:

- 1) Při vystoupení v divadle nebo jiné kulturní akci se herci neodměňují potleskem, nýbrž třepotáním rukou nad hlavou.
- 2) Důležitou roli při komunikaci mezi neslyšícími hraje dotyk – slouží jako upozornění např. na začátek rozhovoru, přerušování, odchod.
- 3) K upoutání pozornosti početnější skupiny se používá pohyb (mávání), světelná signalizace (rozsvícení a zhasnutí světla) nebo vibrace (zadupání na podlahu).

Zvyky a tradice

- 1) Sdružování ve spolcích, stacionářích a klubech.
- 2) Pořádání tradičních vánočních a mikulášských besídek a večírků k různým příležitostem (Den matek, pálení čarodějnic aj)
- 3) Navštěvování plesů a tanečních zábav pro neslyšící.
- 4) Letní a zimní Deaflympiády, pořádané každé čtyři roky.

Toto je jen krátký výčet odlišných pravidel chování, zvyků a tradic, ve skutečnosti je jich celá řada.

### 1.3. Slyšící děti neslyšících rodičů

Vedle skupiny Neslyšících se také setkáváme v praxi s další skupinou, do které patří slyšící děti neslyšících rodičů.

„Typickou následující generací neslyšících rodičů jsou děti slyšící.“ (Horáková, 2012, s. 121).

U této skupiny je rizikový výskyt opožděného vývoje řeči z důvodu nedostatečné řečové stimulace, kterou není mluvní vzor schopen poskytnout. Ovšem podle Shiff - Myers (1988, in Singleton a Tittle, 2000, cit. podle Horáková, 2012) vývoj může probíhat bez potíží, pokud rodinné prostředí je v souladu s normou a slyšící děti jsou v kontaktu se slyšícím jedincem přibližně 5 -10 hodin týdně. Může se jednat například o příbuzného nebo učitele v MŠ apod.

Tato skupina patří do mezinárodní organizace CODA (z anglického Children Of Deaf Adults), která byla založena v roce 1983 v USA v Kalifornii.

Všichni CODA jedinci se řadí mezi dvě specifické skupiny – Neslyšící a majoritní slyšící společnost. Mluvenou řečí se identifikují se slyšícími, znakovým jazykem naopak se skupinou neslyšících, do které spadají i jejich rodiče. Slyšící děti si od narození velmi přirozeně a bez potíží osvojují znakový jazyk, kterým s nimi jejich rodiče komunikují. Problémem je, zda je komunita Neslyšících přijme, když jsou slyšící (Horáková, 2012).

Znalost znakového jazyka může v dospělosti představovat výhodu při výběru zaměstnání. Mnoho dětí neslyšících rodičů vykonává profesi tlumočnicka. Problémem je nedobrovolné stavění dítěte do role tlumočnicka už během jeho dospívání. Dítě se v mnohých situacích stává nástrojem komunikace rodičů se slyšící populací např. na úřadech a jiných institucích, v nemocnicích aj. a je nuceno vést rozhovory, které mu mohou být nepříjemné a nemusí jim rozumět. Dítě řeší problémy neadekvátní svému věku, což má negativní dopad na jeho psychiku. Obzvláště negativně děti vnímají nevhodný postoj slyšící populace ke svým neslyšícím rodičům (Skákalová, 2011).

## 1.4. Kompenzační pomůcky

Kompenzační pomůcky představují široký soubor speciálních zesilovacích elektroakustických přístrojů, které usnadňují lidem se sluchovým postižením život, který je omezen sluchovou ztrátou.

### Sluchadla

Sluchadla jsou nejčastěji používanou pomůckou osob se sluchovým postižením. Využívají je děti i dospělí jedinci a to s lehkou, středně těžkou i těžkou nedoslýchavostí.

Jedná se o elektroakustický přístroj, který má za úkol zesílit akustický signál. Základní součástky sluchadla jsou: mikrofon, zesilovač, reproduktor, přepínač programů. Regulátor hlasitosti, indukční cívka, případně přímý audiovstup. Nastavení sluchadla podle individuálních potřeb jedince provádí foniatr a to na základě anamnézy, otoskopie (metoda vyšetřující zevní část ucha a bubínek), audiometrického vyšetření a výsledků tympanometrie. U malých dětí kvůli častým obtížím ve spolupráci rozšiřujeme sadu vyšetření o objektivní audiometrii (Horáková in Pipeková, 2010).

Nastavení sluchadla, anglickým názvem „fitting“, představuje přizpůsobení sluchadla na míru konkrétního jedince. Je potřeba nastavit elektrické modulační parametry podle individuálních potřeb uživatele, aby stupeň zesílení umožnil jedinci co nejlepší možné slyšení a rozumění řeči (Lejska, 2003).

*„Sluchadlo pomáhá především lépe slyšet. Slyšet však ještě nemusí bezpodmínečně znamenat i rozumět.“ (Lejska, s.55, 2003)*

Ne všichni uživatelé si na sluchadlo zvyknou, někteří ho i úplně odloží. Naopak jiní jedinci ho nosí trvale a sluchadlo jim dodává zdravého sebevědomí. Pro tyto skutečnosti používáme termín akceptace sluchadla. Průměrná akceptace sluchadla je 60 % (Lejska, 2003).

Podle Lejsky (2003) má na akceptaci sluchadla vliv například věk uživatele, charakter, typ a stupeň sluchové vady, životní styl uživatele a kvalita sluchadla. Naopak pohlaví a vzdělání uživatele nehrají roli.

## **Kochleární implantát**

Kochleární implantát je vhodnou smyslovou náhradou pro pacienty s těžkou percepční vadou sluchu, kteří nemají užitek ze sluchadel. Funguje na principu přímé stimulace vláken sluchového nervu elektrickými impulzy. Vzniká informace, která je přenášena dále do mozku a následně vyhodnocena jako zvuk. Implantát se skládá ze dvou částí – vnitřní a vnější. Vnitřní část tvoří přijímač a svazek elektrod. Přijímač je operativně umístěn pod kůži za uchem a svazek elektrod se zavede do hlemýžďe vnitřního ucha. Vnější část se skládá z řečového procesoru a vysílací cívky, která je magnetem přichycena k hlavě. Na trhu jsou dva modely procesorů a to závěsné nebo krabičkové (Hudáková, 2005).

Přínos kochleárního implantátu nezaručuje samotná operace, je nutná dlouhodobá a intenzivní rehabilitace sluchu a řeči. Konečným cílem je komunikace, při které dítě nemusí odezírat. Děti implantované v období fyziologického rozvoje řeči se častěji dostanou na úroveň svých slyšících vrstevníků. U takových jedinců předpokládáme vysokou možnost integrace do škol běžného typu (Skákalová, 2011).

V současné době máme v České republice 4 pracoviště provádějící kochleární implantace a to v Praze, Ostravě, Brně a Hradci Králové. V roce 1993 bylo založeno Centrum kochleárních implantací u dětí (CKID) a na ORL klinice 2. lékařské fakulty Univerzity Karlovy ve Fakultní nemocnici v Praze-Motole byl zahájen program kochleárních implantací pro děti se závažným postižením sluchu (ParlamentníListy.cz, ©2013).

Vhodným kandidátem v České republice na kochleární implantát je člověk, který má těžkou vadu sluchu, to znamená ztrátu těžší než 90 dB a zisk se sluchadlem horší než 50 dB (AudioNIKA, ©2018).

Samotné operaci předchází tři skupiny vyšetření – foniatrické, psychologické a logopedické (FNO, ©2009).

K roku 2015 dosáhl počet odoperovaných dětí v České republice čísla 800 (ruce.cz, ©2015).

**Další kompenzační pomůcky** (Horáková in Pipeková, 2010):

Signalizační pomůcky, které transformují zvukové podněty na vibrační nebo světelné signály: světelné a vibrační budíky, světelné zvonky, hodinky a minutky pro neslyšící.

Pomůcky, které pomáhají k získávání informací: televizní technika, skryté titulky, teletext, mobilní telefony, počítače.

Pomůcky, které usnadňují vnímání mluvené řeči: bezdrátové zařízení pro poslech zvuku, bezdrátová indukční smyčka, bezdrátový telefon, psací telefon.

Logopedické pomůcky, které usnadňují tvoření mluvené řeči: artikulační zrcadlo, sondičky, špátle, indikátory a fonátory.

## 2 Komunikační systémy ve vzdělávání osob se sluchovým postižením

### 2.1 Vymezení pojmu komunikace

Klenková (2006, s.25) definuje pojem komunikace takto: „*Komunikace (z lat. communicatio, které lze chápat ve významu spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, participace) znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů. V nejširším slova smyslu lze komunikaci chápat jako symbolický výraz interakce, tj. vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy. Znamená současně i přenos informací, které jsou prostředkem ovlivňování subjektů nebo více systémy. Znamená současně i přenos informací, které jsou prostředkem ovlivňování subjektů na komunikaci se podílejících. Komunikaci, neboli dorozumívání, lze v obecné rovině chápat jako složitý proces výměny informací.*“

Komunikační systémy užívané osobami se sluchovým postižením vymezuje Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, č.384/2008 Sb. ze dne 23. září 2008. Každý jedinec s vadou sluchu má právo si svobodně vybrat způsob komunikace, který odpovídá jeho potřebám a společnost musí jeho rozhodnutí respektovat.

*„Komunikačními systémy neslyšících a hluchoslepých osob se pro účely tohoto zákona rozumí český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka.“*  
(Sbírka zákonů ČR, zákon č. 384/2008 Sb.)

Pojmem „komunikační systémy vycházející z českého jazyka“ se rozumí znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči, Lormova abeceda, daktylografika, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metoda Tadoma.

Je pravděpodobné, že nedoslýchavý člověk, který úspěšně využívá sluchadla nebo uživatel kochleárního implantátu, zvolí při rozhovoru se slyšícím orální způsob komunikace a odezírání. Na druhé straně člověk zcela neslyšící, který nemá užitek ze sluchadel, bude pravděpodobně preferovat komunikaci ve znakovém jazyce (Horáková, 2012).

## 2.2 Mluvený jazyk

At' už se jedná o vadu lehkou nebo těžší, sluchové postižení vždy provází obtíže v mluvené řeči. Můžeme si všimnout určitých charakteristických znaků, které vývoj řeči u osob se sluchovým postižením provází. Obtíže v artikulaci – nevyvíjí se spontánně, bývá nápadná, leckdy až nesrozumitelná, namáhavá a nepřirozená, negativně se na ní odrážejí také problémy v dýchání fonaci (Krahulcová, 2002).

Zvuková stránka hlasu též bývá narušená. Hlas může být kolísavý, příliš hluboký nebo naopak vysoký, nosový, chraptivý, apod. Často se vyskytuje monotónnost hlasového projevu v důsledku absence schopnosti využívat modulační faktory řeči (Krahulcová, 2002).

Pokud se chce dítě s postižením sluchu dorozumívat orálně, je nutné, aby používalo sluchadlo nebo kochleární implantát a mělo z toho užitek. Vytvoření orální řeči je úkolem individuální logopedické péče.

Logoped se v rámci logopedické intervence u dítěte se sluchovým postižením zaměřuje na několik základních oblastí (Horáková, 2012):

- 1) vyvození hlasu;
- 2) rozvíjení motorické schopnosti;
- 3) navození zrakového kontaktu;
- 4) nácvik reakce na zvuk;
- 5) vyvozování hlásek.

Pokud schopnost řečové produkce chybí, můžeme očekávat negativní vliv na možnosti sociální integrace.

Slowik (2007) uvádí několik zásad, které usnadňují a zlepšují komunikaci mezi slyšícími a neslyšícími lidmi:

- 1) Při komunikaci se sluchově postiženým se neodvracíme zády, stojíme čelem, mluvíme pomalu a zřetelně artikulujeme, případně zopakujeme to, čemu neporozumíme nebo zvolíme jinou formulaci.
- 2) V hlučném prostředí upozorníme na začátek rozhovoru lehkým dotykem a vždy udržujeme oční kontakt.

- 3) Dodržujeme zásady usnadňující odezírání – dostatečně osvětlený obličej mluvčího, pomalá a výrazná artikulace aj.
- 4) Od narození neslyšící člověk má omezenou slovní zásobu a nedokáže v jazyku většinové společnosti myslet, pravděpodobně tedy nepochopí ironii ani složitější vtip.
- 5) Není ostudou sdělení napsat případně nakreslit – těžce sluchově postižení mají lépe vyvinuté konkrétní myšlení, abstraktní informace jsou pro ně hůře pochopitelné.
- 6) Pokud s neslyšícím komunikujeme prostřednictvím tlumočnicka, obracíme se vždy na klienta, nikoliv na tlumočnicka, který má pouze roli zprostředkovatele, nikoliv zástupce.

### 2.3 Znakový jazyk

*„Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojitě členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.“ (Sbírka zákonů ČR, zákon č. 384/2008 Sb.)*

V odborné literatuře bývá označován přívlaskem ryzí.

Znak lze rozložit na základní elementy nebo komponenty znaku: umístění znaku v prostoru, tvar ruky a pohyb ruky v prostoru.

V roce 1993 byl v počátcích výzkumu českého znakového jazyka vedeného profesorkou Alenou Macurovou z FF UK rozlišen také vztah ruky k tělu a vztah ruky k ruce: znak artikulovaný jednou rukou (dominantní), znaky artikulované oběma rukama, složené znaky.

Pro účely naší práce bychom si měli vymezit rozdíl mezi českým znakovým jazykem a znakovanou češtinou. Český znakový jazyk je přirozený jazyk skupiny Neslyšících, znakovaná čeština je uměle vytvořený systém stojící na pomezí mezi českým jazykem a znakovým jazykem, jedná se o převod mluveného jazyka do znaků slovo od slova, využívá

gramatických prostředků češtiny, která je současně bezhlasně artikulována. Můžeme ji považovat za jakýsi kompromis mezi jazykem slyšících a neslyšících osob.

Ve znakovém jazyce máme dva nosiče významu. Manuální nosiče – část znakového jazyka, která představuje pohyby a tvary rukou a nemanuální nosiče – mimika, pohyby hlavy a horní části trupu, povinná součást znakového jazyka, je jeho nedílnou součástí (Macurová, 2001).

## 2.4 Odezírání

Odezírání je specifická forma vizuální percepce, kterou můžeme definovat jako „*přijímání informací zrakem a chápání jejich obsahu na základě pohybů mluvidel, mimiky obličeje, gestikulace rukou a celkových postojů těla, situačních faktorů a kontextu obsahu mluveného*“. (Krahulcová, 2002, s. 193)

Aby bylo odezírání úspěšné, je zapotřebí splnění určitých podmínek, které dělíme na vnitřní a vnější (subjektivní a objektivní). Jako vnitřní podmínky se uvádí takové aspekty, které jsou projevem osobnostních vlastností účastníků komunikace a objektivně je není možné ovlivnit. Jedná se především o věk sluchově postiženého, úroveň jazykové kompetence obou komunikačních partnerů, přesnost pojmového myšlení, rozsah jejich slovní zásoby, zdravotní předpoklady odezírajícího (např. kvalita zraku), aktuální psychický stav účastníků komunikace, schopnost odezírajícího soustředit se a přijímat informace a rovněž úroveň sociálních zkušeností obou komunikačních partnerů (předvídání na základě kontextu, schopnost empatie, apod.) (Souralová a Langer, 2005).

Vnější podmínky jsou naopak aspekty, které je možné do jisté míry ovlivnit. Řadíme mezi ně zejména vzájemnou vzdálenost komunikačních partnerů a přibližně stejnou výškovou úroveň úst mluvčího a očí odezírajícího, světelné podmínky při odezírání (směr a intenzita světla), způsob artikulace mluvčí osoby a přítomnost podpurných složek odezírání, jako je odpovídající výraz obličeje a doprovodná gestikulace, tempo řeči. (Souralová a Langer, 2005)

Není účelné 1 slovo opakovat víckrát, lepší je ho nahradit synonymem nebo větu přeformulovat.

U dětí předškolního věku jsou tři základní fáze odezírání (Janotová, 1999):

- 1) Primární odezírání spočívá ve vytvoření přímého spojení mezi pojmem a faciálním obrazem obličeje.
- 2) Při lexikální odezírání dochází k asociaci mezi faciálním zobrazováním slova, podporovaným proprioceptivním vnímáním vlastních artikulačních pohybů a konkrétním jevem. Dítě si umí představit, jak se slovo vyslovuje.
- 3) Integrovaná odezírání je výslednou formou, při které dítě zrakově vnímá komplexně projev mluvčí osoby a dokáže si pro pochopení obsahu doplňovat to, co se mu podařilo odezřít.

K úspěšnému zvládnutí odezírání je nutný systematický a dlouhodobý výcvik. Není to schopnost, se kterou se člověk narodí nebo ji spontánně získá (Krahulcová, 2002).

### **3 Přístupy k osobám se sluchovým postižením v oblasti vzdělávání**

Při vzdělávání žáků se sluchovým postižením bychom měli dodržovat následující podmínky (Horáková in Pipeková, 2010):

- 1) právo na výběr vzdělávacího přístupu (auditivně – orální přístup, totální komunikace, bilingvální přístup);
- 2) třída o nižším počtu žáků;
- 3) všichni pedagogové by měli mít znalosti z problematiky surdopedie a měl by být zachován individuální přístup;
- 4) možnost úpravy náplně učiva jednotlivých předmětů;
- 5) užívání speciálních metod při výuce žáků se sluchovým postižením;
- 6) individuální logopedická péče;
- 7) technické vybavení tříd a vhodné kompenzační pomůcky;
- 8) užívání běžných i speciálních učebnic, didaktických pomůcek a výukových videoprogramů.

#### **3.1 Historie a současný legislativní rámec**

Od počátku vývoje společnosti až po současnost prošly přístupy k osobám se sluchovým postižením mnohými změnami. Mnoho autorů (např. Jesenský, Janků) charakterizovalo několik vývojových etap v přístupech společnosti ke zdravotně znevýhodněným. V další části textu budou tyto etapy okrajově nastíněny, znalost dějin hluchoty je nezbytná, jelikož předchází formování aktuálně používaných přístupů ve vzdělávání (Hampl, 2013).

Pro období starověku je charakteristický represivní přístup k osobám se zdravotním znevýhodněním. Represi v tomto kontextu chápeme jako perzekuci či přímou fyzickou likvidaci. Dříve slabší jedinec byl chápán jako článek ohrožující existenci celé skupiny a v zájmu ochrany společenství byl ze skupiny vyloučen. Vyloučený jedinec obvykle nebyl schopen se sám o sebe postarat a jeho existence tím pádem spěla k záhubě.

Ač z období starověku nemáme mnoho zpráv o historii neslyšících, můžeme se domnívat, že situace nebyla o mnoho lepší. Víme, že ve starověkém Řecku a Římě byli

neslyšící považováni za duševně choré, protože nebyli schopni produkovat řeč. V dospělosti se pohybovali na okraji společnosti (Hampl, 2013).

Za největšího učence starověku považujeme Aristotela (384 – 322 př.n.l.), řeckého filozofa, který se zabýval problémem hluchoněmoty (Hrubý, 1999).

Ani ve středověku, ve kterém došlo k šíření křesťanství, nehovoří prameny o zlepšení situace v péči o sluchově postižené. Křesťanství vnímalo osoby s postižením jako hříšníky a sluchově postižení nadále žili na okraji společnosti. Segregace však měla i pozitivní důsledky. Někteří neslyšící se dostali do nově vznikajících klášterů, kde působili mniši, které dnes můžeme považovat nejspíše za první učitele neslyšících. Prameny hovoří např. o sv. Janě z Beverly či abatyši Scholastice (Hampl, 2013).

V 16. století došlo k výrazným změnám, které pozitivně ovlivnily další osudy neslyšících. Začaly vznikat tzv. školy, chápeme jako instituce, které se zabývaly vzděláváním osob se sluchovým postižením. Konkrétně se soustředíme na školu španělskou, anglickou, francouzskou a německou.

### **Španělská škola**

Za prvního učitele neslyšících je považován Pedro Ponce de Leon, španělský šlechtic a benediktinský mnich. Založil školu pro neslyšící v klášteře sv. Salvátora a jeho žáci pocházeli ze šlechtických rodin. Při výuce využíval zbytky sluchu, vycházel ze psaní jmen a učil své žáky psaná slova vyslovovat. Pokusil se jako první v historii vyučovat neslyšící mluvené řeči orální a to pomocí zraku a hmatu. Pomůckami mu byly názor, kresba, předměty, jevy a písmo. Ze záznamů, které se podařilo dochovat, se dozvídáme, že jeho žáci skutečně byli schopni se částečně orálně domluvit a ovládali i psanou podobu jazyka (Krahulcová, 2002).

Za další významné učitele této školy patří Manuel Ramirez Carrión, který se stal počátkem 17. století učitelem syna maršálka Kastilie, který ve svých dvou letech přišel o sluch. Carrión kladl důraz na písmo a používal obouruční prstovou abecedu. Začal také používat novou metodu na vyvozování hlásek tzv. hláskovou metodu, čímž sestavil a prakticky upravil orální přístup. Využíval zbytky sluchu, ale nepodporoval odezírání (Krahulcová, 2002).

Osobnost, kterou nelze v rámci španělské školy opomenout, je Juan Martin Pablo Bonet. Po Carriónovi převzal syna maršálka Kastilie a pokračoval v jeho vzdělávání. Podle pramenů ho však vzdělával jen krátce a nepříliš úspěšně. V roce 1620 v Madridu Bonet vydává svou slavnou knihu: „Zjednodušení písmen abecedy a metoda, jak naučit hluchoněmé mluvit“, kde označuje sám sebe jako objevitele metody orální. Při práci užíval jednoruční abecedu, která sloužila jako podpora k odezírání (Hampl, 2003).

### **Anglická škola**

Nyní se přesuneme do anglické školy, která byla v mnohém španělskou školou ovlivněna. Jejím nejhlavnějším představitelem je anglický lékař John Bulwer, který v roce 1648 vydal dílo „Philocophus aneb přítel hluchoněmého“, ve kterém se zabýval systematicky odezíráním. Při své práci využíval jednoruční prstovou abecedu (Hrubý, 1999).

### **Francouzská škola**

Další škola, která sehrála významnou roli ve vzdělávání sluchově postižených je škola francouzská. Jejím významným představitelem je Jacob Rodrigues Pereira, který se zajímal o neslyšící od svých 19 let, úspěch slavil ve vzdělávání dvou neslyšících a své výsledky demonstroval před vědeckou komisí Akademie v Caen, což ho přivedlo do Paříže, kde získal další žáky. Při výuce užíval písmo a přizpůsobený druh jednoruční abecedy pojmenoval daktylogie, ve které jednotlivé znaky neodpovídaly písmenům, ale fonémům. Ač využíval zbytky sluchu, odezírání považoval za doplňující a nedokonalé, při výuce používal přirozené posunky. Využíval odhmatávání hlasivek, aby svým žákům přiblížil zvuk. Mimo jiné vytvořil klasifikaci těžkého sluchového postižení (Hrubý, 1999):

- 1) osoby absolutně hluché;
- 2) osoby, které sluchem vnímají silné hřmoty;
- 3) osoby, které kromě hřmotů rozlišují i některé hláskové zvuky.

Dalším významným představitelem francouzské školy je Abbé Charles Michel de L'Épée, který v roce 1770 založil první veřejnou školu s internátem pro neslyšící v Paříži, později Národní institut pro neslyšící. Kladl důraz na používání znakového jazyka a zasloužil se o uznání znakového jazyka jako mateřské řeči neslyšících (Hudáková, 2005).

Po L'Epéem byl jmenován ředitelem školy Roch Ambraise Sicard a dalším jeho následovníkem byl Roch Ambrósie Bébian.

### **Německá škola**

V neposlední řadě nesmíme opomenout zmínit školu německou. Mezi její představitele patří Samuel Heinicke, který v roce 1778 založil ústav v Lipsku. Kladl důraz výhradně na výuku mluvené řeči a znakový jazyk zatracoval (Potměšil, 2003).

Dalším představitelem je Johann Konrad Amman, který zaujímal stejný postoj jako Heinicke. Vyučoval čistou orální metodu, kladl důraz na odezírání a neopomíjel ani dechová cvičení. Posunky a znaky odmítal. Při vyvozování artikulace a odezírání vycházel ze samohlásek A a dobře viditelných souhlásek M a B. Vyvození celé abecedy mu trvalo dva měsíce. Jako první popsal orální metodu tak, jak se využívala a využívá dodnes, považujeme ho tedy za zakladatele oralismu ve vzdělávání sluchově postižených. Mimo jiné definoval dvě základní složky odezírání – technickou a psychickou (Hrubý, 1999).

Na základě těchto čtyř škol došlo k vyvození dvou základních přístupů ke vzdělávání neslyšících – francouzská metoda a německá metoda. Francouzská metoda vzdělávala neslyšící pomocí znakového jazyka, prstové abecedy a písma. Na druhé straně německá metoda neboli ryze orální metoda kladla důraz na výuku mluveného jazyka a vedle toho využívala přirozených posunků a psané podoby jazyka prstové abecedy.

Existence těchto dvou rozdílných metod současně vedle sebe byla narušena Milánským kongresem (kongres učitelů neslyšících) v roce 1880 v Itálii, který jednoznačně určil za jedinou správnou metodu metodu orální jakožto jedinou možnou metodu, kterou mohou být neslyšící vzděláváni. Pro neslyšící začaly těžké časy, u nás trvající až do sametové revoluce (Hampl, 2013).

K vývoji péče u nás je nejprve zapotřebí zmínit osobnost Jana Ámose Komenského, který prosazoval zásadu vzdělávání pro všechny, bez ohledu na to, zda je člověk zdravý nebo s postižením. V roce 1786 byl u nás založen první ústav pro hluchoněmé v Praze, v té době pátý v Evropě. Prvním ředitelem byl kněz Karel Berger, po něm následovali Jan Mücke, Václav Frost, Václav Kořátko a Karel Kmoch. Původně byl ústav německý, ale v roce 1836 tedy v roce 50. výročí od založení bylo vyučování změněno na české (Hrubý, 1999).

V letech 1841-1865 Václav Frost zavedl v některých hodinách vyučování orální řeči a v jiných hodinách se vyučovalo posunkovým – znakovým jazykem. Tímto vznikla kombinovaná Frostova metoda jinými slovy pražská syntetická metoda a byl položen základ dnešní bilingvální metodě (Krahulcová, 2002).

Od roku 1923 až do roku 1989 se u nás vyučovalo pouze orálně a používání znakového jazyka bylo zakázáno (Skákalová, 2011).

V současnosti vedle sebe existují tři základní přístupy. Jedná se o auditivně – orální přístup, totální komunikaci a bilingvální přístup. Klade se důraz na individualitu a komplexní přístup a bez ohledu na zvolenou metodu vzdělávání vše směřuje k co největšímu rozvoji jedince a k maximální míře uplatnění v běžném životě (Hudáková, 2005).

Vedle těchto tří přístupů se v literatuře nově hovoří o dvou skupinách osob se sluchovým postižením, které jsou z pohledu požadavků na komunikaci velmi specifické. Hovoříme o skupinách, které potřebují: komunikační techniky hodící se pro sluchově postižené žáky v integraci a komunikační techniky vhodné pro práci s dětmi s kochleárním implantátem (Horáková, 2012).

### **Legislativní rámec**

Listina základních práv a svobod – Právo na vzdělání je zakotveno v Listině základních práv a svobod, konkrétně ve článku 33 v hlavě IV. Právo na vzdělání chápeme jako právo, které nám nemůže nikdo upřít a nesmí mu být bráněno.

Školský zákon - 561/2004 Sb. uvádí, že mezi zásady a cíle vzdělávání patří mimo jiné zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce a upravuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných.

Od 1.1.2018 je v účinnosti vyhláška O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č.27/2016. 8. prosince byla ve Sbírce zákonů publikovaná vyhláška č.416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č.27/2016 Sb.

### 3.2 Auditivně – orální přístup

Auditivně – orální přístup zdůrazňuje rozvoj mluveného jazyka. Důraz je kladen na sluchový trénink a odezírání. K této metodě se přistupuje u dětí, které mají využitelné zbytky sluchu a jsou uživateli sluchadel nebo kochleárních implantátů (Slowik, 2007).

Čistá orální metoda má své kořeny v Holandsku, metodika vyvozování artikulace ve Španělsku a metodika odezírání v Anglii (Krahulcová – Žatková, 1996).

### 3.3 Totální komunikace

Totální komunikace představuje celý komplex komunikačních prostředků. V praxi kombinuje znakový jazyk, mluvenou řeč, odezírání, prstovou abecedu, čtení, psaní, mimické a gestikulační prvky, výtvarné projevy aj. Neopomíná ani důležitost reedukace sluchu. Nejedná se tedy o pevný soubor technik, které by byly vhodné pro každé neslyšící dítě, naopak zahrnuje pružný přístup od nejútlejšího věku za využití všech možných komunikačních prostředků (Freeman, 1992).

Hlavní důraz je kladen na zavedení posunků v dětství ještě před nástupem do školy (Freeman, 1992).

### 3.4 Bilingvální přístup

Bilingvální přístup představuje znalost a používání znakového jazyka a jazyka mluveného. Jedinci s těžkým sluchovým postižením jsou vzděláváni jak využitím znakového jazyka, tak pomocí běžného jazyka (odezírání, mluvení, čtení, psaní). Učí se tak komunikovat s většinovou populací a zároveň jsou respektováni jako specifická kulturní a jazyková menšina (Slowik, 2007).

Jedná se o tzv. Bi-Bi systém (bilingvální - bikulturní). To znamená, že *„dítě vzděláváno a vychováno bilingválním způsobem se identifikuje se dvěma kulturami, se dvěma sociálně odlišnými prostředními, s minoritou neslyšících i s majoritou slyšících, neboť je schopno používat dva jazyky na srovnatelné úrovni.“* (Muknšnáblova, 2014, s.59)

Jazyky nejsou užívány současně a jsou respektovány odlišné metody výuky u obou jazyků (Horáková in Pipeková, 2010).

Znakový jazyk je považován za jazyk první a druhým jazykem je potom národní jazyk majoritní společnosti, na který se klade důraz zejména v jeho psané podobě (Krahulcová, 2002).

Důvodem je, že rozvoj mluvného jazyka je omezen senzoricou bariérou, ale rozvoj psané podoby jazyka je s podporou znakového jazyka takřka neomezený (Krahulcová – Žatková, 1996).

Na území České republiky se s bilingválními vzdělávacími programy můžeme setkat od roku 1995. Poprvé v dnešní Bilingvální mateřské škole pro sluchově postižené PIPAN, následně v několika třídách při dnešní Základní škole pro sluchově postižené Holečkova, tehdy speciální základní škole pro sluchově postižené (Krahulcová, 2002).

Bilingvální přístup pochází ze skandinávských zemí, konkrétně ze Švédska a Dánska, kde se rozšířil v osmdesátých letech 20. století. Dále se objevil i v Německu a Francii a tím se dostáváme ke dvěma modelům bilingválního přístupu, které se svojí aplikací liší.

Skandinávský model zastává, že neslyšící děti si mají osvojit primárně znakový jazyk a poté na základě znalosti znakového jazyka si osvojují zejména písemnou, ale i mluvenou podobu druhého jazyka, který představuje národní jazyk majoritní společnosti (Klaus – B.Günther, 2000).

Hamburský bilingvální model naopak klade důraz na intenzivní střídání znakového jazyka, mluvené a psané řeči. Tím vzniká permanentní dvojazyčnost a oba jazyky jsou podporovány stejně. Není vyloučen občasný výskyt znakové němčiny (Klaus – B.Günther, 2000).

Pedagogické složení je pro oba modely jednotné – neslyšící učitel vyučuje pouze znakovým jazykem a slyšící učitel pouze mluveným jazykem (Krahulcová – Žatková, 1996).

Podle Jabůrka (1998) jsou dva zásadní důvody, proč zvolit bilingvální přístup při výchově a vzdělávání neslyšících:

- 1) Znakový jazyk je přirozeným vizuálně-motorickým komunikačním prostředkem, díky němuž si neslyšící dítě může osvojovat znalosti a vyjadřovat své potřeby.
- 2) Mluvený jazyk usnadňuje dítěti zapojit se do majoritní společnosti.

## **4 Bilingvální přístup ve školství**

### **4.1 Bilingvální komunikační přístup v českém školství**

V České republice se výchovou a vzděláváním neslyšících žáků zabývá školský zákon č. 561/2004.

V České republice máme aktuálně 13 základních škol pro sluchově postižené, ve kterých se aplikují různé komunikační přístupy: v Praze ve Výmolově ul., Holečkově ul. a Ječné ul., dále pak v Brně, Českých Budějovicích, Hradci Králové, Ivančicích, Kyjově, Liberci, Olomouci, Ostravě, Plzni a Valašském Meziříčí.

Blíže se soustředíme na dvě pražské školy, které se hlásí k aplikaci bilingválního komunikačního přístupu ve vzdělávání svých žáků a studentů a na základní školu v Hradci Králové, která rovněž bilingvální přístup užívá.

#### **Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 5, Výmolova 169**

Základní škola Výmolova je škola pro sluchově postižené, která je zřízena magistrátem hlavního města Prahy.

Historie školy sahá až k roku 1916, kdy byl zásluhou Zemského spolku pro péči o hluchoněmé založen První český ústav pro hluchoněmé v Praze sídlící v Kateřinské ulici 36 v prostorách, které propůjčila Česká zemská komise. Jednalo se o pronajaté prostory, v té době v Praze ani žádný ústav s vlastní budovou nebyl. V roce 1925 započala výstavba nového ústavu v Praze - Radlicích a to po usilovném snažení Spolku pro hluchoněmé, kterému předsedal profesor MUDr. Karel Výmola. Ústav dostal jméno Výmolův ústav pro hluchoněmé děti a 16. října 1926 zde bylo zahájeno první vyučování.

V současnosti škola sídlí na adrese Výmolova 169, 150 00 Praha 5 - Radlice. Součástí školy je i mateřská a střední škola. Ředitelkou školy je Mgr. Věra Pavličková a statutární zástupkyní pro základní školu je Mgr. Alice Krňanská.

Mottem školy je: „Pomozme tak, aby to dokázali sami.“

Docházka je zde desetiletá a to proto, že první třída je rozdělena do dvou let.

Mateřská škola aplikuje školní vzdělávací program „Hrajeme si se slonem“. V mateřské škole je jedna třída, která je rozdělena na dvě oddělení – logopedické a surdopedické. Kapacita třídy je deset dětí. V surdopedické části jsou tři pedagogové – dva neslyšící a jeden slyšící a v logopedické části je jeden učitel a jeden asistent.

Základní škola své žáky vzdělává podle školního vzdělávacího programu „Vzhůru ke vzdělání“. Působí zde slyšící a neslyšící pedagogové. Pokud není druhý pedagog, je místo něho asistent. V jedné třídě působí dokonce dva pedagogové a jeden asistent. Momentálně má ZŠ Výmolova otevřeny dvě první třídy a to jednu surdopedickou a jednu pro děti s kombinovanými vadami.

Po základní škole mohou žáci pokračovat na střední školu, kde se studuje čtyřletý maturitní obor asistent zubního technika. Na střední škole působí tlumočníci.

Součástí školy je internát, který má kapacitu dvaceti dětí. Internát je rozdělen na dvě části – jedna část pro žáky ze základní školy, druhá část pro žáky ze střední školy. Kapacita celé školy je 75 žáků z toho 30 jich připadá na střední školu. Další součástí je družina a speciálně pedagogické centrum, kde působí jeden psycholog, jeden sociální pracovník a dva speciální pedagogové. Pro děti je zde široká nabídka volnočasových aktivit - Věda nás baví, Koukej povídám, Sportík a Keramika.

Škola má dvě logopedky. Jedna působí v mateřské škole a druhá na základní škole.

Všichni pedagogové na škole ovládají český znakový jazyk. V družině jsou i neslyšící vychovatelé.

Základní škola zajišťuje komplexní péči v oblasti vzdělávání a výchovy žákům s různou mírou poškozeného sluchu a žákům s narušenou komunikační schopností, přičemž u každé z těchto skupin je na základě zásady individuálního přístupu zvolena jiná metoda komunikace.

Ve třídách pro žáky se sluchovým postižením se aplikuje bilingvální způsob komunikace, jehož podstatou je současné působení slyšícího a neslyšícího pedagoga. Ve třídách pro žáky s narušenou komunikační schopností je užívána totální komunikace.

## **Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova**

Základní škola Holečkova je škola pro sluchově postižené, která je zřízena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Od roku 1992 je fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Tato škola byla provozována jako první svého druhu v Čechách, ve svých začátcích využívala několik pronajatých místností domu č. 671 ve druhém patře naproti Novoměstské radnici, poté s rozšiřující kapacitou se přesunula na roh Karlova náměstí a Žitné ulice, později do Faustova domu. Škola se i nadále rozrůstala, až došlo k poslednímu stěhování do nově postavené budovy na Smíchově a k slavnostnímu otevření dne 28. 2. 1902.

Nesmíme opomenout, že na škole působilo několik významných pedagogů např. Karel Berger nebo Václav Frost, který přišel s metodou výuky kombinující znakový jazyk a mluvenou řeč, která dostala název „Frostova kombinovaná metoda“ a jednalo se o předchůdce dnešního bilingválního přístupu.

V současnosti škola sídlí v klidném prostředí pražského Smíchova na adrese Holečkova 4, 150 00 Praha 5 -Smíchov. Ředitelem školy je Mgr. et Mgr. Václav Chmelíř a zástupce ředitele pro základní školu je Mgr. Vlastimil Vácha.

Základní škola se skládá ze dvou částí – základní školy pro sluchově postižené žáky a základní školy pro žáky s vadami řeči. Dnešní metodika vzdělávání je postavena tak, aby se absolventi byli schopni v co nejvyšší možné míře začlenit do slyšící společnosti.

Součástí školy je také mateřská škola, která se aktuálně dělí na 2 třídy surdopedické a na jednu třídu logopedickou. Od 1. 9. 2017 byla nově zřízena MŠ pro děti zaměstnanců MŠMT, jejíž kapacita je 24 žáků.

Po absolvování desetileté školní docházky mohou žáci pokračovat ve studiu na střední škole, která poskytuje tři typy vzdělávání: vzdělávání žáků na Střední odborné škole (v současné době 6 tříd), vzdělávání žáků na Středním odborném učilišti (v současné době 11 tříd), vzdělávání žáků na Odborném učilišti (v současné době 15 tříd).

Na SOŠ mohou žáci studovat čtyřletý obor Hotelnictví a pro žáky, kteří úspěšně absolvovali některý z oborů na SOU, je zde možnost pokračovat na dvouletém nástavbovém studiu Podnikání nebo Gastronomie.

Na SOU je nabídka tříletých učebních oborů a to konkrétně: cukrář, kuchař - číšník, pekař, čalouník, malíř a lakýrník a strojní mechanik.

OU nabízí rovněž tříleté učební obory a to: cukrářské práce, kuchařské práce, čalounické práce, malířské a natěračské práce a šití oděvů.

Pro mimopražské žáky školy je možnost ubytování na internátu a škola rovněž poskytuje svým žákům celodenní stravování ve školní jídelně.

Internát pro mateřskou školu se nachází v 1.patře budovy školy v prostorách MŠ. Internáty pro ZŠ a SŠ s kapacitou 99 míst jsou vybudovány v podkroví školy.

Mimo jiné škola nabízí široký výběr mimoškolních kroužků - výtvarný, sportovní, přírodovědný, taneční, poznávací, keramický, pantomima.

Pro potřeby naší práce se budeme dále zabývat Základní školou pro sluchově postižené. Povinná školní docházka na ZŠ trvá deset let, protože první rok je rozložený do dvou let. Základní školu navštěvují žáci nejen se sluchovou vadou, ale i žáci s kombinovanými vadami. Maximální počet žáků na jednu třídu je 6. Výuka probíhá v českém mluveném jazyce nebo v českém znakovém jazyce, záleží na individuálních potřebách jedince. Ve třídách učí speciální pedagogové a sluchově postižení asistenti, téměř všichni ovládají český znakový jazyk, ostatní se ho učí.

Škola poskytuje kurzy znakového jazyka pro rodiče a přátelé sluchově postižených.

Pro děti se každý rok organizuje škola v přírodě na Šumavě a ozdravný pobyt u moře.

Škola sídlí v třípodlažní budově. V prvních dvou patrech se nachází internát. Celodenní stravování je dětem poskytnuto ve školní jídelně, která je rovněž součástí školního komplexu.

Po škole je pro žáky připraven široký výběr volnočasových aktivit. Mimo to mají k dispozici posilovnu, tělocvičnu, venkovní hřiště, knihovnu, keramickou dílnu a počítačovou místnost.

## **Vyšší odborná škola, Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549**

Základní škola v Hradci Králové je další škola, kde se můžeme s aplikací bilingválního přístupu setkat, ale nebude součástí našeho šetření. Bohužel se nám nepodařilo získat podrobnosti o historii školy. V současné době je ředitelkou školy Mgr. Bc. Iva Rindová.

Součástí školy je také mateřská škola, střední škola a vyšší odborná škola.

Na základní škole jsou vzděláváni žáci neslyšící, nedoslýchaví a také žáci s kochleárním implantátem.

Všichni žáci se aktivně učí český znakový jazyk. Těžce sluchově postižení žáci se učí psanou podobu češtiny, žáci s lehkým až středně těžkým sluchovým postižením a žáci s kochleárním implantátem inklinují k rozvoji mluveného jazyka. Český jazyk a český znakový jazyk jsou rovnocenné komunikační prostředky.

Ve škole působí slyšící a neslyšící pedagogové. Děti zde tím pádem mají přirozený jazykový vzor a je podporován přirozený bilingvismus.

Cílem vzdělávání je výchova sebevědomého samostatného jedince a jeho maximální možné zapojení do většinové společnosti.

Výuka českého znakového jazyka je součástí kurikula a dětem je poskytována individuální logopedická péče.

Po absolvování základní školy mohou žáci pokračovat na střední školu, kde je možné studovat obory předškolní a mimoškolní pedagogika nebo reprodukční grafik pro média. Je zde i možnost pokračovat na nástavbových oborech: podnikání a dřevařská a nábytkářská výroba a oborech zakončených závěrečnou zkouškou: cukrář, kuchař, kuchařské a cukrářské práce, truhlář, umělecký truhlář, řezbář, truhlářské práce.

Na vyšší odborné škole je otevřen obor tlumočnictví českého znakového jazyka.

Škola sídlí v třípodlažní budově. V prvních dvou patrech se nachází internát. Celodenní stravování je dětem poskytnuto ve školní jídelně, která je rovněž součástí školního komplexu.

Po škole je pro žáky připraven široký výběr volnočasových aktivit. Mimo to mají k dispozici posilovnu, tělocvičnu, venkovní hřiště, knihovnu, keramickou dílnu a počítačovou místnost.

## 4.2 Bilingvální komunikační přístup v zahraničním školství

Počátky bilingválního komunikačního přístupu v zahraničním školství sahají na začátek 80. let, kdy v severovýchodních evropských státech, konkrétně ve Švédsku a Dánsku, došlo k prosazení bilingválního vzdělávání (Jabůrek, 1998).

Volání po změně přišlo jak z řad učitelů, tak rodičů. Domnívali se, že výsledky hovořící o kvalitě výuky nejsou uspokojivé. Děti s použitelnými zbytky sluchu byly zařazovány do slyšících tříd, kde se praktikovala orální metoda. Ostatní neslyšící žáci byli vzdělávání převážně pomocí znakového jazyka, protože orální metoda u nich byla neúspěšná (Jabůrek, 1998).

V roce 1968 švédský parlament schválil zákon o technických pomůckách pro sluchově postižené, ve kterém byla zmínka o tlumočnických službách. V letech 1975-1979 pod vedením I. Ahlgrenové byl odstartován výzkum, během kterého se slyšící rodiče neslyšícího dítěte učili znakový jazyk a zároveň se dostávali do kontaktu s neslyšícími. Neslyšící děti slyšících rodičů rovněž přicházely do kontaktu s neslyšícími dospělými a to jak při plánovaných setkáních, tak v jeslích nebo mateřské škole. Po dvou letech nebyli dospělí neslyšící schopni rozeznat, které dítě má slyšící a které neslyšící rodiče. Tento projekt ověřil hypotézu, že znakový jazyk se může stát prvním jazykem neslyšícího dítěte slyšících rodičů (Jabůrek 1998).

Dvojjazyčné vzdělávání je jediným způsobem, jak poskytnou neslyšícím dětem rovné příležitosti a umožnit jim stát se plnohodnotnými občany. Věta v tomto znění zazněla na závěr konference o znakovém jazyce v Ål v Norsku, kterou společně uspořádala Světová federace neslyšících (WFD), Evropská unie neslyšících (EUD) a Ål Experiential College (World Federation of the Deaf, ©2016).

Být dvojjazyčným v národním znakovém jazyce a písemném jazyce země, kde jedinec žije, je základním právem neslyšících dětí. Národní znakové jazyky jsou mateřským jazykem neslyšících a jediným jazykem, který mohou plně a bez námahy získat. Pro fungování ve společnosti je pro neslyšící děti nezbytné, aby se kvalifikovali v příslušném (psaném) jazyce země. Proto musí být ve školství zajištěn smysluplný bilingvální přístup co

nejdříve a po celou dobu výuky, včetně programů celoživotního vzdělávání (World Federation of the Deaf, ©2016).

## **Švédsko**

Uzákonění dvojjazyčného vzdělávání ve Švédsku se datuje rokem 1981. Bilingvální komunikační přístup funguje na principu skandinávského modelu, kdy prvním jazykem neslyšícího dítěte je jazyk znakový a druhým jazykem mluvená forma jazyka většinové společnosti. Menší důraz je potom kladen na mluvenou řeč, ta se hodí pro ty, kteří jsou schopni ji využívat. Důležitější než mluva je totiž umět pochopit psanou formu (Jabůrek 1998).

Co se týká časové posloupnosti, tak v mateřské škole se dítě učí výhradně švédskému znakovému jazyku. Mluvenému jazyku se věnuje až na základní škole. K této posloupnosti se přistupuje na základě zásady, že mluvený jazyk se vyučuje, až když si dítě plně osvojí znakový jazyk. Švédský znakový jazyk na základní škole je nejenom jazykem výuky, ale také samostatným předmětem, kterému jsou věnovány dvě hodiny týdně. V ostatních předmětech se švédský znakový jazyk užívá pro výklad a psaná švédština pro zapsání. Užívají se učebnice pro běžné základní školy (Jabůrek, 1998).

Ani kurikulum speciálních škol pro sluchově postižené se od běžných základních škol nikterak neodlišuje. Zvláštní obsah vzdělávání mají akorát pro výuku cizích jazyků a výchova pohybová a dramatická nahrazují výchovu hudební (Jabůrek 1998).

Pravdou je, že když se výzkum v rámci dvojjazyčného vzdělávání neslyšících začal formovat, tedy kolem roku 1980, výsledky vzdělávání neslyšících ve Švédsku byly podobné tomu, co bylo možno nalézt jinde na celém světě. Čtení a psaní jazyka majoritní společnosti bylo dovedností, kterou zvládlo jen málo neslyšících absolventů, nemluvě o jejich nedostatcích v ústních znalostech v daném jazyce (Conrad, 1979; Kretschmer Jr., R. R.; Kretschmer, L. W., 1978; Svartholm, 1984, cit. podle Svartholm, 2014).

Model bilingvální výuky je založen na předpokladu, že neslyšící mají jako svůj první jazyk švédský znakový jazyk. U druhého jazyka se předpokládá, že je převážně písemnou jazykovou formou jazyka společnosti, nikoliv mluva a to jednoduše proto, že písemný jazyk je vizuálně přístupný v plném rozsahu, ale řeč není. To však neznamená, že je řeč z výuky

vyloučena. Místo toho zastává jinou roli. V této bilingvální perspektivě se řeč považuje hlavně za doplněk znakového jazyka a písemného jazyka. Nepovažuje se za prostředek k učení jazyka jako takového. Namísto toho se na mluvu a odezírání hledí hlavně jako způsob, jak procvičit již existující znalosti o jazyce (Svartholm, 2014).

Ve dvojjazyčné škole nebo programu musí mít studenti možnost naučit se svůj druhý jazyk prostřednictvím kvalitní výuky. Tím chceme říci, že učitel má nejen základní znalosti o dvou jazycích a jejich strukturách a typických rysech, ale že má také jazykově založené pedagogické a metodologické školení, které dokazuje, že je kompetentní osobou pro výuku v bilingvální třídě (Svartholm, 2014).

Zvláštní postavení ve vzdělávání ve Švédsku má anglický jazyk, který představuje pro většinu neslyšících žáků tzv. třetí jazyk. Ve Švédsku, podobně jako v mnoha dalších zemích, má angličtina prominentní postavení vedle oficiálního jazyka (jazyků), v neposlední řadě v oblasti podnikání a vysokoškolského vzdělávání. Také hraje důležitou roli při komunikaci na mezinárodní úrovni. Výuka angličtiny je stejně důležitá jak pro slyšící, tak pro neslyšící (Svartholm, 2014).

Skupina uživatelů švédského znakového jazyka v současnosti prochází velkou změnou. Většina uživatelů švédského znakového jazyka totiž ve skutečnosti slyší - rodiče, sourozenci, příbuzní, učitelé, asistenti atd., zkrátka všichni v okolí neslyšícího dítěte, které se učí znakovat. Pak je tu také skupina slyšících dětí neslyšících rodičů a tlumočníci a lidé, kteří se naučili znakový jazyk jen z opravdového zájmu o jazyk. Můžeme se domnívat, že tento poměr představuje zhruba 8-10 osob, které slyší a ovládají švédský znakový jazyk na jednoho neslyšícího, který rovněž komunikuje prostřednictvím švédského znakového jazyka. Samotní neslyšící jsou tedy skutečně již menšinou mezi znakovými (Svartholm, 2014).

V budoucnosti budou neslyšící uživatelé znakového jazyka v ještě menším zastoupení a to v důsledku vzrůstajícího počtu kochleárních implantátů. Dnes je Švédsku pouze velmi málo neslyšících dětí v předškolním věku, které nejsou implantované. Převážná většina neslyšících dětí, více než 90 %, dostává implantát a dnes už k tomu dochází velmi brzy po zjištění sluchové vady. Švédsko má ve skutečnosti nejvyšší poměr implantací

vzhledem k jeho velikosti obyvatel. U těchto dětí zdůrazňujeme potřebu bilingválního přístupu (Svartholm, 2014).

Bilingvální přístup je ve Švédsku i nadále uplatňován ve školách pro sluchově postižené, ale děti mají i další možnosti, jako například upravené třídy pro děti s vadami sluchu v hlavním vzdělávacím proudu, avšak ty jsou omezeny podle míry ztráty sluchu (Doherty, 2012).

## **Dánsko**

V šedesátých letech se v dánských školách pro sluchově postižené začal uplatňovat přístup totální komunikace. Tento přístup kombinoval dánský mluvený jazyk a několik forem vizuální podpory např. znaky nebo prstovou abecedu. V 70. letech bylo založeno Centrum totální komunikace sídlící v Kodani, kde začal rozsáhlý výzkum znakového jazyka. Výsledky výzkumu značně napomohly otevření první experimentální třídy s bilingválním přístupem ke vzdělávání v roce 1982 v budově školy pro neslyšící v Kodani (Jabůrek, 1998).

Na základě publikace *Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark – Description of a Project 1982 - 1992* od Wendy Lewis si přiblížíme průběh projektu trvajících od roku 1982 do roku 1992.

Před začátkem školní docházky měly děti možnost jeden rok navštěvovat přípravnou třídu. Některé děti ukončily školní docházku po devíti letech, ty, které chtěly pokračovat v dalším vzdělávání, ji dokončily po deseti letech (Lewis, 1995).

Co se týká výuky, tak prvním jazykem a zároveň mateřským je znakový jazyk. Děti ho užívají jak ve výuce, tak v komunikaci s dospělými a ostatními dětmi. Dánský jazyk je považován za první cizí jazyk, protože ho užívají pouze během vyučování. Důležitější je psaná podoba dánštiny než mluvená dánština.

Zpočátku se jednalo o 9 dětí – 6 dívek a 3 chlapce. V době nástupu všem dětem bylo šest let. 7 jich bylo neslyšících a 2 nedoslýchavé. Žáci neměli stejnou úroveň dánského znakového jazyka, někteří užívali spíše znakovanou dánštinu. Nejprve se tedy musela srovnat úroveň osvojení dánského znakového jazyka. K tomu skupina dospěla při dosažení

devíti let věku. Jedna dívka se během projektu odstěhovala a změnila školu, ve stejné době přišel nový chlapec a nová dívka.

Dvě děti začaly přijímat znakový jazyk ve 3 měsících, jedno v 15 měsících a zbylé děti mezi dvěma a třemi a půl lety věku. Dříve se čekalo než děti dosáhnou 4 nebo 5 let věku, někdy ještě déle. Děti měly příležitosti potkávat se s jinými dětmi se sluchovým postižením ještě před začátkem základního vzdělávání.

Výuka probíhala pod vedením slyšících učitelek, které ovládaly dánský znakový jazyk a neslyšících učitelek. Slyšící učitelky zastávají názor (Lewis, 1995), že nebyly ideálním jazykovým vzorem, ale zároveň dostatečně ovládaly znakový jazyk na to, aby ho mohly společně s dětmi zkoumat.

Hodina věnovaná znakovému jazyku jako takovému byla zařazována jednou až dvakrát týdně. Ze začátku se dětem snažily vštípit, že znaky jsou tvořeny různými pozicemi rukou a pohyby. Také záleží na orientaci znaku v prostoru a nesmí se opomenout vhodný výraz obličeje. Ve druhé třídě byla dvakrát týdně samostatná hodina znakového jazyka a ve třídě byla zároveň přítomna jedna neslyšící učitelka a jedna slyšící. Díky tomu děti měly ideální jazykový vzor pro komunikaci ve znakovém jazyce a zároveň mohly z předmětu získat maximální užitek.

Hodina dánského jazyka nebyla v prvním roce zařazena. V dalších letech její aplikace probíhala tak, že se během hodiny používal dánský znakový jazyk i mluvená dánština a to pod vedením slyšící i neslyšící učitelky. Důležité je říci, že jazyky nikdy nebyly užívány simultánně a vždy bylo jasně dáno najevo, který jazyk bude použit. To mohlo být provedeno třemi způsoby: 1) nasazením zesilujícího mikrofону v hodině dánštiny – užíval se pouze v této hodině; 2) učitelka přestala mluvit a začala používat znakový jazyk; 3) užitím znakového jazyka v souvislosti s určitými aktivitami: sdělení pokynů k provedení úkolu a překladu neznámého dánského slova.

Škola měla k dispozici velkou sbírku videokazet, mezi nimiž byla celá řada hraných filmů o neslyšících. Žákům byl puštěn například anglický film „Dummy“, ve kterém je hlavní postavou neslyšící dívka, která vyrůstá bez styku se znakovým jazykem nebo jinými neslyšícími a končí jako prostitutka. Další film „Jmenujete se Jonáš“ je americký film, který

pojednává o podobném problému, ale s mnohem šťastnějším koncem, ve kterém je chlapec přijat do školy pro neslyšící poté, co byl diagnostikován jako psychotický a retardovaný. Takové filmy měly přirozeně silný emocionální efekt a daly vzniknout spoustě diskusí a srovnávání s dánskými podmínkami.

Není pochyb, že ovládnutí znakového jazyka spojuje žáky v soudržnou skupinu a zároveň je spojuje se všemi ostatními uživateli znakového jazyka.

Mohla by vyvstat otázka, co je vlastně speciálního na tomto projektu. Pravdou je, že zde není příliš odlišností od nynějšího klasického vyučování, ale právě to je to pozoruhodné. V počátcích, kdy byla experimentální třída otevřena, nebyl takový způsob vyučování obvyklý. Ani nebylo vyučování postaveno na stejných či podobných metodách a filozofii. V té době děti, které neovládaly dánštinu, byly považovány za osoby, které nemají žádný jazyk. A pravděpodobně většina neslyšících dětí měla pouze malé povědomí o dánštině, když začala ve svých 6-7 letech chodit na základní školu, protože rodiče nebyli schopni s dětmi komunikovat. Pouze neslyšící děti neslyšících rodičů prodělaly vývoj normální pro jejich věk.

Skupina dětí, která začala v experimentální třídě, měla mnohem lepší příležitost komunikovat doma, protože jejich rodiče ovládali znakový jazyk.

Rodiče spolu začali být v kontaktu, když dětem byly 3-4 roky. Skupina rodičů zahrnovala také neslyšící rodiče a slyšící rodiče, kteří měli neslyšící rodiče. To znamená, že někteří rodiče znali znakový jazyk a věděli, jaký je život pro neslyšící. Své znalosti mohli potom předat celé skupině. Prvním jazykem dětí byl znakový jazyk, který byl považován za plnohodnotný. To bylo v té době nové.

Žáci si navykli na komunikaci prostřednictvím svého jazyka, a že jsou respektováni jako rovnocenné lidské bytosti. Podle názoru učitelek, které se na projektu podílely, by nikdy nebylo možné dosáhnout výše popsané akademické úrovně, což je úroveň rovnající se úrovni slyšící mládeže, kdyby nebyly tyto podmínky přijaty. Tito žáci se naučili užívat dánský znakový jazyk ve všech situacích, ve kterých slyšící dítě použije dánštinu.

Jejich prostředí jim bylo schopno poskytnout takové jazykové modely, které jim umožnily získat jazyk, který mohl podpořit jejich společenský a kognitivní vývoj. Dříve to nebyla obvyklá zkušenost neslyšících dětí slyšících rodičů.

Tento vliv se nyní odráží v chování žáků, v jejich zapojení a vztazích s okolím. Ve škole to může být viděno například v takových předmětech, jako jsou sociální studie, aktuální dění, znakový jazyk a dánština.

Naučit se číst byl obrovský krok vpřed, směrem k získávání nových poznatků. Po získání dvou jazyků mají nyní ještě lepší možnost pochopit svět kolem sebe. Díky tomu jsou schopni číst „mezi řádky“ a porozumět i složitější literatuře. Samozřejmě existují slova a výrazy, které vyžadují vysvětlení, ale to je běžné i u slyšících dětí. Dokáží se vcítit do pocitů postav a představit si sami sebe v jejich situaci.

Písemný projev ještě není bezchybný, stále existují gramatická pravidla, která si ještě plně neautomatizovali. Ale už ušli dlouhou cestu k tomu, aby mohli psát tak, že čtenář textu nepozná, že text byl napsán neslyšícím. Předpokládá se, že pokud budou i nadále číst tolik jako v současné době, další pilování a výuka písemné dánštiny jim umožní za pár let ovládat dánštinu na běžné úrovni.

Učitelky se vyjádřily, že považují experiment za úspěšný. Projekt splnil své cíle. Můžeme říci, že když jsou správné jazykové předpoklady, je možné dosáhnout normálního jazykového vývoje odpovídajícímu věku jedince a časem bilingvismu.

V roce 2000 navštívila Britta Hansen, ředitelka Centra pro výzkum znakového jazyka založeného v roce 1973, dnešní základní školu pro sluchově postižené v Holečkově ulici č.p. 4 na Praze 5. Uskutečnila zde seminář s lektory z Dánska, ve kterém byly nastíněny trendy v pokroku v bilingválním vzdělávání neslyšících dětí v Dánsku.

V Dánsku se učí bilingválně od počátku osmdesátých let a bilingvální výchova je součástí národní politiky Dánska od roku 1990.

## Německo

Vývoj situace bilingválního přístupu ve vzdělávání v Německu budeme popisovat na základě etapové zprávy o hamburském bilingválním školním experimentu, který byl popsán v publikaci od Klaus – B .Günther a kol. (2000).

Výuka probíhá pod společným vedením slyšící učitelky neslyšících a neslyšící pedagožky. Zvláštní hodiny jsou věnovány německému znakovému jazyku a výuce slyšení a mluvení. Při probírání nového tématu se většinou postupuje tak, že téma nejprve uvede neslyšící pedagožka ve znakovém jazyce a následně se probírá společně se slyšící učitelkou v mluvené a psané formě. Ale lze zvolit i opačný postup, ke kterému se stále častěji inklinuje.

Hamburský model na rozdíl od skandinávského nepovažuje za nezbytné, aby si dítě nejprve osvojilo znakový jazyk a až potom se učilo mluvené a psané podobě. Podle hamburského modelu se jazykové systémy mohou vzájemně překrývat a děti se je mohou učit současně. Je dokázáno, že znakový jazyk se děti učí rychleji než mluvenou a psanou formu. I když tempo učení se mluvenému jazyku je pomalejší, tak německý jazyk je od samého začátku projektu chápán jako rovnocenný a je aplikován stálou interakcí s německým znakovým jazykem, které dítě ovládá na úrovni přiměřené svému věku. Rovněž přístup ke znakovému jazyku se liší. Stoupenci skandinávského modelu znakový jazyk kritizují, hamburský model užívání znakové němčiny podporuje.

Znakovaný jazyk se v Německu označuje jako znaky doprovázející mluvenou řeč, v originále Lautsprachbegleitenden Gebärden (Jabůrek, 1998).

Koncepce bilingválního modelu vzdělávání je založena na přesvědčení, že na základě znalostí znakového jazyka, které budou odpovídající věku jedince, bude možné neslyšícímu dítěti poskytnout ve všech školních oborech vzdělávání výuku srovnatelnou s výukou dítěte bez vady sluchu, hlavně pak v předmětech jako je matematika, jazyk a literatura, a věcné znalosti.

Experiment třídy se staršími žáky začal školního roku 1992/1993, kdy byli nově přijati tři žáci. Ti už měli zkušenost s bilingvální výchovou z mateřské školy pro neslyšící. Dále k nim přibyl chlapec, který neznal mluvený ani znakový jazyk a chlapec, který znal

pouze úplné základy komunikace a měl poruchy učení. Ve výsledku se tedy jednalo o dvě děti běžně nadané a tři děti, které měly poruchy učení a také další sociokulturní problémy a potřebovaly individuální péči.

V počátcích výuky němčiny se často k výuce využívaly obrázkové a populárně odborné knihy. Během vyučování znakového jazyka děti rády pracovaly se slabikářovými povídkami ve znakovém jazyce a k tomu používaly prstovou abecedu, znakovanou řeč a hláskový manuální systém.

Na konci 2. a začátku 3. školního roku se začaly učit psát. Vedle toho se nadále vyvíjelo čtení. Ve 4. ročníku si přečetly krátký úsek textu a pak byly vyzvány, aby text přepravěly ve znakovém jazyce. Obsah učiva odpovídal tehdejšími směrnici a učebním plánům běžných škol.

Experiment třídy mladších žáků začal v létě 1993 s pěti dětmi pocházejícími ze speciálního denního zařízení Hammer Strasse a s jedním dítětem z Lüneburgu. Pět dětí se dorozumívalo podle společného jazykového kódu, který se skládal ze znakového jazyka, znakované řeči a několika slov. Tři děti byly ve školním věku, jeden chlapec krátce po nástupu do školy oslavil šesté narozeniny. Další chlapec musel získat speciální povolení, aby mu bylo umožněno navštěvovat základní školu, protože šest mu bylo až v pololetí. Jedné dívce bylo již 7 a ½ roku, ale byla ve vývoji opožděná, takže vhodný čas započít školní docházku pro ni nastal až nyní. Do druhého ročníku přibyl 6 a ½ letý chlapec, který nikdy předtím nenavštěvoval mateřskou školu. Celková věková struktura byla neobvykle nízká.

Ve výuce se kladl důraz na individuální přístup a žáci nebyli hodnoceni známkami. Celková atmosféra třídy byla pozitivní, děti byly zvědavé a k práci přistupovaly radostně. Přesto nastaly situace, kdy se promítala rozdílná sociální zralost dětí při sociální uznání ve třídě. Při úkolech, kdy si děti měly zvolit své partnery pro skupinovou spolupráci, se opakovalo, že dvě děti byly vybrány až jako poslední.

Sociální uznání se buduje nejenom na školní půdě, ale i v době volna. Děti by měly být v kontaktu s jinými neslyšícími dětmi i mimo školu a snažit se vynikat v mimoškolních aktivitách, aby se mohly cítit rovnocenně.

Mimo jiné je důležité zapojení rodičů. Rodiče byli pravidelně zváni do školy, aby sledovali, co se aktuálně v hodinách probírá a mohli potom doma s dětmi opakovat.

V hodinách učitelky s dětmi rozebíraly věkově přiměřená témata a literaturu. Práce s psaným slovem byly zvláště stěžejní. Zpočátku byla dotace znakového jazyka jedna hodina týdně, od druhého ročníku dvě hodiny týdně. V té době neexistoval rozvrh pro vyučování znakového jazyka, takže neslyšící učitelka si ho sama vymýšlela a upravovala podle zkušeností získaných během praktického vyučování.

Týmovým diskuzím pedagogů byla věnována jedna hodina týdně. V rámci těchto diskuzí se například dohadovalo o vyučování pro daný týden, plánovaly výlety, posuzovaly jednotlivé výkony, řešily se sociální konflikty žáků, připravovaly se demonstrační materiály pro externí propagaci a připravovaly se projekty pro obě třídy školního experimentu.

Učitelky považují svou týmovou práci při bilingválním vyučování za ideální, protože žáci měli přirozený jazykový vzor ve znakovém jazyce i mluvené řeči a viděly vzájemnou spolupráci a partnerské chování obou učitelek v hodinách.

Předpokladem pro správné fungování bilingválního vyučování je, aby obě učitelky uměly znakový jazyk a ovládaly mluvený jazyk. V tomto případě byly znalosti znakového jazyka slyšící učitelky na nižší úrovni, ale postupně se zlepšovaly během interakce s neslyšící učitelkou a dětmi a v kurzech znakového jazyka. Neslyšící učitelka ovládala mluvenou i psanou formu na dobré úrovni a znakový jazyk byl jejím mateřským jazykem.

Přísné rozdělení, kdy jedna učitelka užívá pouze jeden jazyk, neexistovalo. V bilingválních hodinách byl hlavní komunikační prostředek znakový jazyk a psaná a mluvená forma se používala v hodinách, které vedla pouze slyšící učitelka.

### **4.3 Design výzkumu**

Hlavním cílem výzkumu bylo analyzovat aplikaci bilingválního přístupu v zahraničí a v České republice na základě studia domácí i cizojazyčné literatury a následně poukázat na společné a rozdílné znaky.

Pro cíle naší práce se výzkum zaměřuje na dvě třídy vybraných pražských základních škol, ve kterých se můžeme s aplikací bilingválního přístupu setkat. Zvolena byla metoda pozorování a studium a analýza dokumentů.

Pozorování je metoda, kterou můžeme definovat jako „sledování smyslově vnímatelných jevů, zejm. chování osob, interakce učitel-žáci, průběhu skupinové práce, průběhu konfliktu aj.“ (Průcha a kol., 2009, s.213)

„Analýza dokumentu nebo také obsahová analýza se v pedagogice využívá ke zkoumání písemného nebo vizuálního materiálu (kurikulární dokumenty, vzdělávací programy, školní dokumentace, učebnice ad.).“ (Maňák a kol., 2005, s.10)

Před započítím pozorování byly stanoveny 3 výzkumné otázky:

- 1) Jaké je pedagogické složení třídy?
- 2) Jaké je postavení českého znakového jazyka ve výuce?
- 3) Jak se liší užití bilingválního přístupu v zahraničí a u nás?

Pro zachování anonymity budeme nadále používat označení ZŠ A a ZŠ B. Jména žáků nebudou použita, při označení žák nerozlišujeme pohlaví.

## **Popis zkoumaného souboru**

### **ZŠ A**

ZŠ A navštěvují kromě žáků s vadami sluchu a narušenou komunikační schopností i žáci s jinými přidruženými vadami včetně problémového chování. Ve třídách pro neslyšící žáky se užívá pouze znakový jazyk. V bilingválních třídách se užívá znakový jazyk a mluvená čeština.

Při náslechu v ZŠ A se jednalo o třídu 1. stupně, která se skládala ze šesti žáků. Jsou zde zařazeni dva žáci z bývalé základní školy praktické a jeden žák sem byl zařazen, aby se naučil jiný podpůrný prostředek komunikace, jelikož mluvenou řeč neovládá, ale žádnou sluchovou vadu nemá. Třída je rozmanitá z hlediska věkové skladby a hloubky sluchové vady.

Většina žáků je buď uživatelem sluchadel nebo kochleárního implantátu.

Ve třídě je jedna slyšící učitelka, která ovládá znakový jazyk a rovněž slyšící asistentka pedagoga. Asistentka ovládá základy znakového jazyka, ve kterém se i nadále zdokonaluje. Asistentka pedagoga je ve třídě rovnocenným mluvním vzorem. Náplň vyučovacích hodin je převážně v režii učitelky a funguje zde výborná spolupráce.

Prvním jazykem žáků je český znakový jazyk, ale mluvený i znakový jazyk jsou považovány za rovnocenné komunikační prostředky. Většina vyučovacích hodin probíhá ve znakovém jazyce, ačkoliv i dle slov paní učitelky se spíše jedná o znakovanou češtinu. Výjimkou tedy není užití mluvené češtiny za vizuálně motorické podpory. Pokud se něco vysvětluje v mluvené češtině a žák nerozumí, je mu to vysvětleno pomocí znakového jazyka nebo znakované češtiny.

Žáci mají ve škole přirozené jazykové vzory v podobě slyšících i neslyšících pedagogů. S neslyšícími pedagogy přicházejí do kontaktu zejména o velké přestávce, kdy se všichni žáci školy setkávají v jídelně. Součástí školy je internát, kde vedle sebe působí slyšící a neslyšící vychovatel, který je pro děti přirozeným jazykovým vzorem. Škola zaměstnává neslyšící pedagogické i nepedagogické pracovníky. Všichni pedagogičtí pracovníci školy ovládají znakový jazyk.

Jednou týdně děti navštěvují plavecký bazén, kde mají výuku plavání s externím slyšícím učitelem, který znakový jazyk neovládá.

Problém se zaměstnáváním neslyšících pedagogů spočívá dle zástupce ředitele v nedostatečném vzdělání. Zákon neumožňuje, aby výuka byla vedena člověkem, který nemá vysokoškolské vzdělání a školní vzdělávací systém trpí nedostatkem vysokoškolsky pedagogicky vzdělaných neslyšících. To může být jeden z důvodů, proč ve třídě vedle sebe působí slyšící pedagog a slyšící asistent.

Na začátku každého dne si žáci do sešitu zapíší, jaký je dnes den, jaký den byl včera a jaký bude zítra, jaké je venku počasí a kdo dnes ve škole chybí. Jedná se o jakousi rutinu, která žákům pomáhá zorientovat se v čase. Téměř ve všech hodinách se používá interaktivní tabule.

Žáci jsou hodnoceni známkami, za práci v hodině dostávají samolepky do sešitu. Pokud některý žák nepracuje tak, jak mu bylo zadáno, samolepku nedostane. Po každé hodině se ke jménům jednotlivých žáků, která jsou napsaná na tabuli, připíše smajlík. Ten, kdo pracoval dobře, dostane usmívajícího se smajlíka, kdo vyrušoval a nesnažil se, dostane zamračeného smajlíka. Pro děti to znamená motivaci pro práci v hodině.

V hodinách je kladen důraz na sluchový trénink a nácvik odezírání. Předmět znakový jazyk není samostatně vyučován, neboť český znakový jazyk se používá téměř ve všech vyučovacích hodinách a učí se i jeho odlišná gramatika.

V hodině matematiky děti používají stovkovou tabuli a počítadlo. Hodina je vedena téměř výhradně ve znakovém jazyce. V hodině českého jazyka se střídá výuka ve znakovém jazyce a mluvené češtině. Žáci například nahlas opakují slova po učitelce a skloňují slovesa nebo píšou diktát na základě užití slov ve znakovém jazyce.

Každý žák navštěvuje individuální logopedii jednou až dvakrát týdně.

## **ZŠ B**

ZŠ B navštěvují žáci se sluchovým postižením, narušenou komunikační schopností a žáci s kombinovanými vadami. Ve třídách pro žáky se sluchovým postižením se aplikuje bilingvální přístup, ve třídách pro žáky s narušenou komunikační schopností je užívána totální komunikace.

Při náslechu v ZŠ B se rovněž jednalo o třídu 1. stupně. Ve třídě bylo přítomno 5 žáků a neslyšící učitel užívající znakový jazyk a slyšící učitelka, rovněž užívající znakový jazyk. Neslyšící učitel mluvenou češtinu neovládal.

Všichni žáci byli uživateli sluchadel nebo kochleárního implantátu. Věková skladba třídy byla homogenní.

Znakový jazyk je vyučován jako samostatný předmět. Hodina znakového jazyka byla vedena téměř výhradně neslyšícím pedagogem a důraz byl kladen na gramatiku, která je jiná než v mluveném jazyce.

Prvním jazykem žáků je český znakový jazyk. Mluvená forma českého jazyka stojí v pozadí, při výuce je kladen důraz na psanou podobu češtiny.

V hodině matematiky byla přítomna pouze slyšící pedagožka a výuka probíhala střídavě ve znakovém jazyce a v mluvené češtině. Užití jazykových systémů se střídalo.

Lavice byly rozestavěny do půlkruhu tak, aby všichni žáci dobře viděli na učitele. Během výuky se užívala interaktivní tabule.

Ve škole mají děti přirozené jazykové vzory v podobě slyšících i neslyšících pedagogů. S ostatními žáky a pedagogy se setkávají vždy o velké přestávce v jídelně, kde děti pobývající na internátu dostávají svačinu. Všichni pedagogičtí pracovníci školy ovládají znakový jazyk.

#### **4.4 Komparace a výsledky šetření**

##### **ZŠ A**

Ve třídě působí slyšící pedagog a slyšící asistent, tudíž zde není přirozený jazykový vzor v podobě rodilého neslyšícího pedagoga. Vzor uživatele znakového jazyka zde zastává slyšící pedagožka. Český znakový jazyk je respektován jako první jazyk většiny žáků. Není dodržováno striktní oddělení českého znakového jazyka a mluvené češtiny. Znakovaná čeština rovněž není v souladu s užitím čisté bilingvální metody, ovšem hamburský model ji nevyklučuje.

Přístup užívaný ve vzdělávání žáků a studentů na ZŠ A využívá prvky bilingvální komunikace, ale jeho aplikace neodpovídá zásadám skandinávského modelu neboli čisté bilingvální komunikace. Užitý přístup je v souladu se zásadami hamburského modelu, můžeme zde vidět větší důraz na orální komunikaci a odezírání než v ZŠ B. Bilingvální přístup ke vzdělávání zde byl takto uzpůsoben z důvodu velice rozmanité skladby třídy.

##### **ZŠ B**

Ve třídě v ZŠ B působí ve většině hodinách slyšící a neslyšící pedagog. Oba učitelé užívají český znakový jazyk, neslyšící učitel mluvený jazyk neužívá. Užití znakového a mluveného jazyka je odděleno. Český znakový jazyk je respektován jako první jazyk žáků. Přístup užívaný ve vzdělávání žáků můžeme dle nastudované literatury označit za vyhovující skandinávskému modelu.

#### **Komparace a výsledky šetření**

Na základě výzkumného šetření jsme došli k závěru, že se od sebe tyto vybrané třídy pražských škol v aplikaci bilingválního přístupu odlišují. To může být způsobeno různými faktory např. různorodé složení třídy. Je důležité si připomenout, že vycházíme z náslechnů

uskutečněných ve dvou třídách, nemůžeme tedy vypožorované skutečnosti ve vybrané třídě aplikovat na celou školu. V jiných třídách může být situace odlišná, jedná se o příklady z praxe dvou škol.

Obě třídy pracují s menším počtem žáků převážně s těžkou sluchovou vadou. Třídy s menším počtem žáků dávají více prostoru pro individuální přístup, který je při práci se sluchově postiženými dětmi stěžejní. Důraz na individualitu můžeme vidět i ve skandinávských zemích, které jsou kolébkou bilingvního přístupu ve vzdělávání sluchově postižených žáků.

Pedagogické složení je odlišné. Zatím co v ZŠ B vedle sebe působí slyšící a neslyšící pedagog, ve třídě v ZŠ A se pracuje s modelem slyšící pedagog a slyšící asistent. Tím pádem žáci v ZŠ A nemají ve třídě přirozený mluvní vzor v podobě rodilého neslyšícího. Nutnost působení přirozeného mluvního vzoru v podobě rodilého neslyšícího uživatele znakového jazyka zdůrazňuje model skandinávský i hamburský. Je to zejména proto, že neslyšící pedagog nejenže komunikuje s dětmi ve znakovém jazyce, ale zároveň jim poskytuje možnost identifikace s prostředím a kulturou neslyšících.

Další rozdíl spočívá v preferovaných komunikačních systémech. Ačkoliv v obou třídách je český znakový jazyk uznáván jako první jazyk většiny žáků, v ZŠ A se při výuce inklinuje k užívání znakové češtiny. V ZŠ B se užívá převážně český znakový jazyk a mluvený jazyk se užívá odděleně. Na jazyk majoritní společnosti je kladen důraz zejména v jeho psané podobě.

V ZŠ A se můžeme setkat s intenzivnějším sluchovým tréninkem než v ZŠ B.

V ZŠ A se nevyučuje samostatný předmět český znakový jazyk, v ZŠ B je tento předmět samostatně vyučován. V jeho hodinách je kladen důraz na výuku gramatiky, které se liší od gramatiky českého jazyka. V zahraničí se rovněž doporučuje zařadit samostatný předmět český znakový jazyk.

V obou školách je žákům poskytována individuální logopedická péče.

V zahraničí jsou slyšící a neslyšící pedagog rovnocennými partnery, u nás bývá často rodilým mluvčím českého znakového jazyka asistent pedagoga, který má zpravidla nižší kompetence. V našem případě byl v jedné třídě slyšící asistent a ve druhé neslyšící pedagog,

takže tento výrok nemůžeme ani v jednom případě použít a diskutovat o jeho pravdivosti v praxi. Ovšem vyzorovali jsme, že spolupráce mezi pedagogickými pracovníky fungovala v obou případech.

Zjistili jsme, že u nás i v zahraničí je český znakový jazyk respektován jako první jazyk žáků, ale v zahraničí oba pedagogové ovládají znakový jazyk i mluvenou a psanou podobu jazyka majoritní společnosti, u nás jsme se v obou třídách setkali s tím, že jeden z pedagogů ovládal druhý jazyk na výrazně nižší úrovni.

Na základě pozorování bychom se mohli domnívat, že aplikace bilingválního přístupu v ZŠ B se blíží skandinávskému bilingválnímu modelu. ZŠ A využívá prvky hamburského bilingválního modelu.

Otázkou zůstává, kdo je kompetentní osobou, která může takové závěry udělat. Hlavním cílem práce bylo analyzovat bilingvální přístup v zahraničí a v České republice konkrétně v Praze. Cíl práce byl naplněn a výzkumné otázky byly zodpovězeny.

## Závěr

Bakalářská práce se zabývala aplikací bilingvální přístupu v českém a zahraničním školství. Jedná se o nejnovější přístup v oblasti vzdělávání a také v současnosti nejvíce používaný v celosvětovém měřítku. Výhodou bilingválního přístupu je využití jak jazyka mluveného, tak znakového. Dítě tak přijímá informace v obou jazykových kódech a může se identifikovat se skupinou neslyšících a zároveň se učí jazyku užívanému většinou společností.

V České republice datujeme historii bilingválního vzdělávání od devadesátých let, ale ve světě je tento přístup znám už od šedesátých let. Přesto tento přístup můžeme považovat za relativně mladý oproti ostatním přístupům užívaným ve vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením. Jeho kořeny pochází ze skandinávských zemí, jejichž způsob aplikace přístupu byl popsán na základě studia domácí a cizojazyčné literatury. Následně byla provedena komparace mezi užíváním bilingválního přístupu v zahraničí a v České republice. Bilingvální přístup se podle místa vzniku a v některých ohledech odlišných zásad aplikace dělí na skandinávský model a hamburský model.

Pro empirickou část byl zvolen výzkumný vzorek skládající se ze dvou tříd pražských škol, které se hlásí k užívání bilingválního přístupu ve výuce. Zvolena byla metoda pozorování. V rámci výzkumu byly stanoveny tři výzkumné otázky.

Na základě vypořádaných skutečností jsme došli k závěru, že aplikace bilingválního přístupu u nás a v zahraničí se v některých ohledech liší, jelikož školy si ho přizpůsobují dle svých možností. Vyskytuje se zde několik rozdílných znaků, které se úplně neshodují s metodikou, kterou jsme nastudovali v cizojazyčné literatuře, ale zároveň můžeme konstatovat, že se zřejmě jedná o fungující model výuky, který se v praxi osvědčil. Důležité je zmínit, že my v tomto případě nejsme kompetentní osobou, která by mohla vyvozovat závěry, zda je bilingvální výuka v tomto pojetí v pořádku či nikoliv.

Přínosem práce je analýza bilingválního přístupu v zahraničí a ve třídách pražských škol a následná komparace. Detailně byly popsány první experimentální třídy v Dánsku a Německu, ve kterých se bilingvální přístup osvědčil a na základě toho se později rozšířil do ostatních států světa. Na základě pozorování jsme uskutečnili komparaci mezi třídami

navzájem a zahraničím. Zdá se, že jedna škola více inklinuje ke skandinávskému modelu a druhá k modelu hamburskému. Do budoucna by mohla práce zahrnovat širší výzkumný vzorek, který by obsáhl všechny školy v České republice, které tento přístup užívají.

## Seznam použitých informačních zdrojů

FREEMAN, Roger D. - GARBIN, Clifton F. - BOESE, Robert J. *Tvé dítě neslyší?: průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1992

GÜNTHER, K.-B. *Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy*. Praha: MŠMT, 2000. 57 s.

HAMPL, Igor, 2013. *Surdopedie: Studijní opora k inovovanému předmětu: Základy surdopedie (SSURD)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-327- 9.

HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu 2.díl*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-075-3.

HRUBÝ, Jaroslav., *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: FRPSP, 1999, ISBN 80-7216-006-0

HUDÁKOVÁ, Andrea. *Ve světě sluchového postižení: informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem*. Praha: Středisko rané péče Tamtam, 2005. ISBN 80-86792-27-7.

JABŮREK, Josef. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-052-4.

JANOTOVÁ, Naděžda. *Odezírání u sluchově postižených*. Praha: Septima, 1999. ISBN 978-80-7216-826-2.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-239-7.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.

LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

MACUROVÁ, A. Poznáváme český znakový jazyk (Úvodní poznámky). *Speciální pedagogika*, 11, 2001a, s. 69-75.

MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, ed. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. *Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. ISBN 80-7315-102-2.

MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada, 2014. *Sestra (Grada)*. ISBN 978-80-247-5034-7.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. *Edice pedagogické literatury*. ISBN 80-85931-65-6.

POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SKÁKALOVÁ, Tereza. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

SOURALOVÁ, Eva a Jiří LANGER. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1084-2.

ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-232-2.

WENDY LEWIS [HRSG.]. *Bilingual teaching of deaf children in Denmark: - Description of a project 1982-1992*. Aalborg: Dveskolernes Materialelaboratorium, 1995. ISBN 8789777301.

## Internetové zdroje

*AudioNIKA* [online], ©2018. [cit.9.4.2018]. Dostupné z: <http://www.audionika.cz/stranka/mohu-byt-kandidatem-na-sluchovy-implantat>

*FNO* [online], ©2009. [cit. 10.3.2018]. Dostupné z: <http://www.fno.cz/klinika-otorinolaryngologie-a-chirurgie-hlavy-a-krku/o-kochlearni-implantaci>

*Listina základních práv a svobod / HLAVA ČTVRTÁ / Čl.33.* [online]. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/listina-zakladnich-prav-a-svobod/hlava-4-clanek-33>

*Marie Doherty (2012) Policy and practice in deaf education: views and experiences of teachers, and of young people who are deaf in Northern Ireland and Sweden, European Journal of Special Needs Education* [online]. 2012, 27:3, 281-299, [cit. 24.3.2018]. ISSN 0885-6257 DOI: [10.1080/08856257.2012.678663](https://doi.org/10.1080/08856257.2012.678663) dostupné z: <https://www.tandfonline.com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/full/10.1080/08856257.2012.678663?scroll=top&needAccess=true>

*ParlamentníListy.cz* [online], ©2013. [cit. 10.3.2018]. Dostupné z: <https://www.parlamentnilisty.cz/zpravy/tiskovezpravy/20-let-od-vzniku-Centra-kochlearnich-implantaci-u-deti-v-Ceske-republice-291698>

Ruce.cz [online], ©2015. [cit. 10.3.2018]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/1142-kochlearni-implantat-u-deti>

*Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova* [online], ©2009. [cit. 15.3.2018]. Dostupné z: <http://www.skolaholeckova.cz/>

*Školavýmolova.cz: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené* [online], ©2011. [cit. 15.3.2018]. Dostupné z : <http://www.vymolova.cz/#!/intro>

*SVARTHOLM, Kristina. 35 years of bilingual deaf education - and then?. Educ. rev.* [online]. 2014, n.spe-2 [cit. 17.4.2018], pp.33-50. Dostupné z: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000600004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600004&lng=en&nrm=iso). ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37228>

*Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. [cit. 10.2.2018]. Dostupné z: <http://euroinstitut.net/files/Vyhlaska.pdf>

*Vyšší odborná škola, Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549* [online]. [cit. 15.3.2018]. Dostupné z: <http://neslhk.com/>

*WHO* [online], ©2018. [cit. 12.2.2018]. Dostupné z: [http://www.who.int/pbd/deafness/hearing\\_impairment\\_grades/en/](http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/)

*World Federation of the Deaf. Bilingualism as a basic human right for deaf children in education* [online], ©2016. [cit. 17.4.2018]. Dostupné z: <https://wfdeaf.org/news/bilingualism-as-a-basic-human-right-for-deaf-children-in-education/>

*Zákon č. 384/2008 Sb. o znakové řeči.* [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384>

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online]. [cit. 10.2.2018]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/soubor/sb138-08-pdf.aspx>

## **Seznam příloh**

Příloha 1. Vzdělávání neslyšících v Dánsku list 1

Příloha 2. Vzdělávání neslyšících v Dánsku list 2

**Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy,  
odbor speciálního vzdělávání a institucionální výchovy**

**Vzdělávání neslyšících v Dánsku  
seminář s lektory z Dánska**

**Termín:** ve dnech 25.5.- 26.5.2000  
**Místo konání:**  
**Speciální školy pro sluchově postižené  
Holečkova 4  
Praha 5**

**Britta Hansen, ředitelka Centra pro výzkum znakového jazyka, založeného v roce 1973**

**Trendy v pokroku v bilingválním vzdělávání neslyšících dětí v Dánsku**

*Anotace:*

Lingvistická situace v komunitě neslyšících je velmi složitá. Ačkoli si neslyšící v nedávných letech sami zvolili Dánský znakový jazyk (DZJ) jako svůj hlavní jazyk a dánštinu jako jazyk druhý, žádný ze sluchově postižených v současné době nevládne plynule oběma jazyky. Bilingvismus, se kterým se můžeme setkat mezi neslyšícími, bude vždy odlišný od bilingvismu, se kterým se lze setkat mezi slyšícími, protože neslyšící jsou vždy handicapováni tím, že neslyší mluvené slovo.

Po 100 letech převažujících orálních metod výuky se koncem šedesátých let v Dánsku začaly objevovat změny ve výuce neslyšících. Myšlenka Totální komunikace se prosadila do škol a brzy se stala hlavní metodou. Díky výsledkům ve výzkumu znakového jazyka a silné podpoře od Národní asociace neslyšících Dánska, stejně tak jako díky podpoře Asociace rodičů, byla první experimentální bilingvální třída otevřena v roce 1982. V přednášce bude tento vývoj popsán a diskutovány budou i jeho důsledky pro brzké rozpoznání, výchovu rodičů, učitelů i požadavky na profesionální tlumočníky během výuky dospělých a při volbě zaměstnání.

**Wendy Lewis:**

**Bilingvální výuka v Dánsku**

*Anotace:*

V Dánsku chápeme bilingvální vzdělávání neslyšících žáků jako vzdělávání probíhající ve znakovém jazyce, nebo alespoň v takovém znakovém jazyce, který se co možná nejvíce blíží znakovému jazyku neslyšících. Cílem této výchovy je jak výuka dánštiny,

tak výuka znakového jazyka, tak aby žáci mohli žít v Dánské společnosti a používat dánštinu v psaném styku, ale současně mohli používat znakový jazyk v rámci komunity neslyšících lidí. Všechny předměty jsou vyučovány ve znakovém jazyku, ale s postupující gramotností mohou žáci sami rozšiřovat své znalosti prostřednictvím tištěných materiálů v dánštině. Mluvená řeč je součástí kurikula a žáci jsou vychováváni k tomu, aby artikulovali a odezírali v dánštině. Avšak důraz na to není kladen, a také čas který je tomu věnován není převažující. Pro všechny absolventy škol (slyšící i neslyšící) v Dánsku máme centrální závěrečné zkoušky. Rodiče i učitelé na školách pro neslyšící mají zájem na tom, aby těmito zkouškami, které pořádá Ministerstvo školství vždy v květnu a červnu, prošlo co možná nejvíce slyšících i neslyšících žáků. V Dánsku učíme bilingválně od počátku osmdesátých let a bilingvální výchova je součástí naší národní politiky od roku 1990.