

FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY  
V PRAZE

ÚSTAV ČESKÉHO JAZYKA a TEORIE KOMUNIKACE

Bakalářská práce

Marie Nováková

**Bilingvální vzdělávání neslyšících**

**– popis současné situace u nás**

Bilingual Education of the Deaf in the Czech Republic –  
a Description of Current Situation

Praha 2013

Mgr. Andrea Hudáková PhD.

## **Poděkování**

*Chtěla bych poděkovat Mgr. Andree Hudákové PhD. za odborné vedení a lidskou podporu při psaní bakalářské práce.*

*Dále chci anonymně poděkovat všem ředitelům a zástupcům ředitelů škol pro sluchově postižené, kteří mi umožnili provést v jejich škole výzkumnou sondu pro potřeby bakalářské práce.*

## **Prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

V Praze dne 22. května 2013

Marie Nováková

---

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zaměřuje na bilingvismus a bilingvální vzdělávání v obecné rovině a na bilingvismus a bilingvální vzdělávání u dětí a žáků se sluchovým postižením, především neslyšících. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části popisuje autorka, na základě studia především cizojazyčné literatury, rysy bilingvismu a bilingválního vzdělávání v obecné rovině a pak ve spojitosti s neslyšícími. V empirické části se pak autorka na základě informací získaných výzkumným šetřením snaží odpovědět na otázku, zda a v jaké formě je bilingvální přístup aplikován ve školách pro sluchově postižené v České republice.

## **Klíčová slova**

Neslyšící, vzdělávání, škola, jazyk, kultura, bilingvismus, bikulturalismus, znakový jazyk, mluvený jazyk, menšina, většinový jazyk, první jazyk, mateřský jazyk, druhý jazyk, cizí jazyk.

## **Abstract**

These bachelor thesis focus on bilingualism and bilingual education in general and bilingualism and bilingual education related with the hearing impaired, especially Deaf, pupils and children. Thesis are divided into a theoretical and empirical part. In the theoretical part, the author describes the features of bilingualism and bilingual education in general and also related with the deaf. In empirical part, the autor, based on the inquiry, tries to answer whether, and in which ways, there is a bilingual approach at the schools for hearing impaired in the Czech Republic.

## **Key Words**

Deaf, Education, School, Language, Culture, Bilingualism, Biculturalism, Sign Language, Spoken Language, Minority, Majority Language, First Language, Mother Language, Second Language, Foreign Language.

# Obsah

ÚVOD .....	8
<b>1 BILINGVISMUS.....</b>	<b>9</b>
1.1 MATEŘSKÝ/PRVNÍ JAZYK; CIZÍ/DRUHÝ JAZYK. L1 A L2 .....	10
1.1.1 <i>Osvojování si jazyka a učení se jazyku</i> .....	12
1.1.2 <i>„Code mixing“ a „code switching“</i> .....	13
1.2 BILINGVISMUS A BIKULTURALISMUS. JAZYK A KULTURA.....	14
1.3 BILINGVNÍ RODINA .....	15
<b>2 BILINGVÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>16</b>
2.1 ARGUMENTY PRO ZAVEDENÍ BILINGVÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ U NESLYŠÍCÍCH .....	20
2.2 RYSY A ZÁSADY BILINGVÁLNÍHO A-BIKULTURNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NESLYŠÍCÍCH.....	21
2.3 BILINGVÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE SVĚTĚ .....	24
2.3.1 <i>Nový Zéland</i> .....	24
2.3.2 <i>Kanada</i> .....	25
2.3.3 <i>Švédsko</i> .....	25
2.3.4 <i>USA</i> .....	25
2.4 BILINGVÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NESLYŠÍCÍCH VE SVĚTĚ .....	26
2.4.1 <i>Švédsko</i> .....	26
2.4.2 <i>Finsko</i> .....	27
2.4.3 <i>Německo</i> .....	28
2.4.4 <i>Dánsko</i> .....	28
2.4.5 <i>USA</i> .....	29
2.4.6 <i>Velká Británie</i> .....	30
2.5 MONOLINGVÁLNÍ A MONOKULTURNÍ PROUDY VE VZDĚLÁVÁNÍ NESLYŠÍCÍCH.....	30
2.5.1 <i>Orální proud</i> .....	30
2.5.2 <i>Totální komunikace</i> .....	31
<b>3 SITUACE V ČESKÉ REPUBLICE – LEGISLATIVA.....</b>	<b>33</b>
<b>4 EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>36</b>
4.1 METODOLOGIE .....	36
4.1.1 <i>Charakteristika zkoumaného vzorku</i> .....	36
4.1.2 <i>Výzkumná sonda</i> .....	38
4.1.3 <i>Cíle výzkumného šetření</i> .....	39
4.1.4 <i>Hypotézy</i> .....	39
4.1.5 <i>Průběh výzkumného šetření</i> .....	40
4.2 VYHODNOCENÍ VŠECH ZKOUMANÝCH ŠKOL.....	41
4.3 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉ SONDY – VŠECHNY ZKOUMANÉ ŠKOLY.....	65
4.4 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉ SONDY – ŠKOLY S BILINGVÁLNÍM PŘÍSTUPEM.....	70
4.4.1 <i>Shrnutí ankety – školy s bilingválním přístupem</i> .....	73
4.5 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉ SONDY - ŠKOLY S BILINGVÁLNÍM PŘÍSTUPEM.....	75
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>79</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>81</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>82</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>83</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>84</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>84</b>

<b>POUŽITÉ ZDROJE .....</b>	<b>85</b>
TIŠTĚNÉ ZDROJE, ZE KTERÝCH JSME ČERPALI PŘÍMO .....	85
TIŠTĚNÉ ZDROJE, ZE KTERÝCH JSME ČERPALI ZPROSTŘEDKOVANĚ .....	87
ELEKTRONICKÉ ZDROJE .....	88
ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY .....	92
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>94</b>

## Úvod

V této bakalářské práci se snažíme usouvztažnit obecné aspekty bilingvismu a bilingvismu u neslyšících. Snažíme se odpovědět na otázku, co to znamená bilingvismus v obecné rovině a co znamená bilingvismus v souvislosti se sluchově postiženými a především pak neslyšícími lidmi a žáky.

Porovnáváme bilingvální přístupy ke vzdělávání, a to jak s ohledem na „běžnou“ situaci mluvených jazyků, tak s ohledem na bilingvismus u sluchově postižených a neslyšících dětí a žáků. Snažíme se tyto dva různé případy bilingvismu představit a porovnat. Na základě těchto teoretických východisek chceme odpovědět na otázku, jaký je stav bilingválního vzdělávání neslyšících v České republice v současné době, popsat tuto situaci. V teoretické části se zabýváme především přístupy ke vzdělávání neslyšících (*Deaf*). Většina cizojazyčné literatury, se kterou pracujeme, používá toto označení, v této literatuře však již mnohdy nebývá přesně definováno, co je v tomto termínu obsaženo z hlediska sluchově postižených dětí a žáků jako celku. Proto v překladu do češtiny, ač jsme si vědomi jisté míry zjednodušení, hovoříme o neslyšících žácích. Např. Pickersgill (2001) popisuje neslyšícího žáka, jako takového žáka, který preferuje znakový jazyk v tom smyslu, že si tento jazyk osvojuje s nejmenšími obtížemi a, má-li možnost volby, tento jazyk pro komunikaci upřednostňuje. S touto definicí neslyšícího žáka bychom se pro potřeby práce mohli ztotožnit. Nicméně, v rámci výzkumné sondy empirické části této bakalářské práce nebylo možné vyčlenit v rámci škol pouze žáky neslyšící, zabýváme se spíše popisem ve školách jako celku. Tímto dochází k jakémusi rozporu, kdy se v teoretické části zabýváme bilingválním vzděláváním *neslyšících* žáků, zatímco v rámci empirické části skupinu neslyšících žáků ve školách pro sluchově postižené nijak nevymezujeme.

Pojem bilingvismus u neslyšících vztahujeme pouze na národní znakový a národní mluvený jazyk (popř. další jazykové prostředky vycházející z těchto jazyků). Nezahrnujeme do tohoto pojmu další (cizí) jazyky.

V souvislosti s terminologií ještě další termín, se kterým jsme se setkali při studiu cizojazyčné literatury, to je termín *education*. Tento termín můžeme v angličtině přeložit jako *vzdělávání*, ale také *výchova*. Vzhledem k tématu a povaze bakalářské práce s tímto termínem pracujeme ve smyslu *vzdělávání*.

# 1 Bilingvismus

Jak jsme již poznamenali v Úvodu, teoretickou část této bakalářské práce budeme věnovat nejen bilingvistice a bilingvnímu vzdělávání neslyšících, ale i bilingvistice a bilingvnímu vzdělávání v obecné rovině. Pro začátek se proto seznámíme s „obecnou“ definicí bilingvistice, jak je termín *bilingvismus* nejčastěji vykládán.

*Bilingvismus* můžeme do češtiny přeložit jako *dvojjazyčnost*, tedy situaci, kdy je jedinec kompetentní ve dvou různých jazycích. Pro představu uvádíme definici z Encyklopedického slovníku češtiny (2002, s. 53), který popisuje bilingvismus jako „*Schopnost užívat dva jazyky, popř. více jazyků (dvojjazyčnost, popř. vícejazyčnost. Rozlišuje se bilingvismus (a) individuální a (b) skupinový, zejm. celospolečenský, státní (v tomto druhém případě se někdy užívá i termín multilingvismus, a to i tehdy, jde-li o užívání jen dvou jazyků). Opak bilingvistice i multilingvistice je označován jako monolingvismus (jednojazyčnost).*“

Z této definice vidíme, že pojem bilingvistice je velmi široký. Hovořit můžeme o několika typech bilingvistice, na bilingvismus můžeme nahlížet z různých perspektiv (srov. Skutnabb-Kangas, 1981).

„*Většina z nás se ale asi nepokládá za bilingvní hned po tom, co si osvojí nějaký jazyk na školní úrovni. Zdá se tedy, že se v povědomí většiny obyvatel udržuje představa, že osoba je bilingvní potud, pokud ovládá oba jazyky na úrovni rodilého mluvčího*“ (Jabůrek, 1998, s. 6). Ve skutečnosti ale jen malá část bilingvních jedinců ovládá oba jazyky na srovnatelné úrovni.

Označit jedince za bilingvního tedy můžeme na základě velmi rozličných kritérií. Bloomfield považuje za bilingvního takového jedince, který ovládá „*...dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího*“<sup>1</sup> (1935, s. 56, citováno z Hamers, 2000). Např. Grosjean (2010) je v požadavcích na bilingvního jedince méně náročný a spíše pragmatický. Podle Grosjeana je „*...bilingvní ten, kdo dokáže funkčně užívat dva jazyky s ohledem na dané podmínky...*“<sup>2</sup>. Tento výrok bychom mohli podpořit definicí Li Weie (2004) „*...v běžnej praxi termín bilingvista označuje človeka, ktorý úplne ovláda obiva jazyky v konverzačnej interakcii.*“ Další Grosjeanův (2010) popis bychom mohli vztáhnout i na bilingvní situaci neslyšících, jak uvidíme v následujících kapitolách: „*Bilingvní jsou ti lidé, kteří užívají dva nebo více jazyků (...) ve svém každodenním životě.*“<sup>3</sup>

Pro představu o tom, co znamená bilingvismus v obecné rovině, se v této bakalářské práci spokojíme s tímto stručným přehledem různých definic a popisů bilingvistice, potažmo bilingvního jedince. V návaznosti na toto základní povědomí o bilingvistice navážeme nyní popisem a vysvětlením toho, co znamená bilingvismus v souvislosti se sluchově postiženými, zejména neslyšícími jedinci<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> „*the native-like control of two languages*“

<sup>2</sup> „*...bilingual is someone, who can function in each language according to given needs.*“

<sup>3</sup> „*Bilinguals are those who use two or more languages (...) in their everyday lives.*“

<sup>4</sup> Jak již bylo řečeno v Úvodu, na základě terminologie, která je užívána v nastudované literatuře budeme nadále užívat většinou termín *neslyšící*

Všeobecně vzato, na hluchotu může být nazíráno ze dvou pohledů (srov. Baker, 2011, Hrubý 1999). *Medicínský pohled (medical view)* pohlíží na hluchotu jako na defekt, který vyčleňuje neslyšící lidi od „normální“ slyšící společnosti. Tuto odlišnost je třeba eliminovat tím, že se sluchově postižení (pokud to bude jen trochu možné) naučí mluvit. „*Od neslyšících lidí se očekává, že se stanou tak „normálními“, jak to jen bude možné, a to tak, že se vyhnou užívání čistě vizuálních způsobů komunikace, jako je znakový jazyk, a naučí se mluvený jazyk...*“<sup>5</sup> (Baker, 2011, s. 363).

Naproti tomu, druhý „*kulturní*“ (Hrubý, 1998) pohled na hluchotu a neslyšící lidi z perspektivy kulturní a jazykové. Znakový jazyk<sup>6</sup> je nahlížen jako přirozený jazyk, kterým neslyšící „...*přidávají rozmanitost a více "barvy" do světa jazyků*“<sup>7</sup> (Baker, 2011, s. 364). Znakový jazyk tedy není chápán jako cosi nežádoucího a „jiného“, co neslyšícím zabraňuje začlenit se do slyšící společnosti, ale jako přirozený, rovnocenný jazyk, který je nástrojem chápání světa a obohacením světa. Z tohoto vnímání hluchoty vychází filozofie bilingválního a bikulturního vzdělávání neslyšících dětí a žáků. „*Ve vzdělávání neslyšících dětí roste zacílení na jazykový vývoj prostřednictvím znakování a později na bilingvismus, prostřednictvím gramotnosti ve většinovém jazyce*“<sup>8</sup> (Baker, 2011, 364).

Hlavním východiskem je uznání znakového jazyka jako jazyka plnohodnotného a rovnocenného s jazykem mluveným (Jabůrek, 1998). Někdy je v literatuře tento pohled na neslyšící lidi a hluchotu jako *bilingvální* (např. Jabůrek, 1998a).

Anglicky píšící autoři označují bilingvismus neslyšících jako *sign bilingualism* (viz Marschark, Spencer, 2010), tedy *znakový bilingvismus*. Popisují tak situaci, kdy neslyšící příslušníci národa komunikují mezi sebou národním znakovým jazykem, ale vzhledem k tomu, že jsou menšinou ve společnosti, která užívá jazyk jiný, ovládají v různé míře a formě (mluvené nebo psané) i jazyk většinové společnosti. Také se v zahraniční literatuře můžeme setkat s termínem *Deaf Bilingualism*, neboli *bilingvismus neslyšících* (Pickersgill, 2001).

## 1.1 Mateřský/první jazyk; cizí/druhý jazyk. L1 a L2

Termín *mateřský jazyk*, je s tématem bilingvismu úzce spojen. Je-li někdo bilingvní, tedy „*má*“ dva jazyky, který jazyk je vlastně jeho jazykem mateřským?

„*Většina lidí na světě nemá s určením svého mateřského jazyka žádný problém...*“<sup>9</sup> (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 12). Většina z nás si prostě řekne, že mateřský jazyk je ten, který jsme si v dětství osvojili od svých rodičů. V souvislosti s bilingvismem se ale situace poněkud

---

<sup>5</sup> „*Deaf people are expected to become as „normal“ as possible by avoiding purely visual methods of communication such as sign language, and by learning spoken language...*“

<sup>6</sup> Znakový jazyk můžeme definovat jako jazyk užívaný „*menšinovými komunitami neslyšících různých národů. Znakový jazyk se od mluveného (a slyšeného) jazyka na první pohled liší způsobem své existence: je to zrakem vnímaný jazyk*“ (Encyklopedický slovník češtiny, 2002, s. 194). Zatímco mluvený jazyk produkujeme zvukem a vnímáme sluchem, existuje tedy audio-orálně, znakový jazyk produkujeme pohybem v prostoru a vnímáme ho zrakem, existuje vizuálně motoricky.

<sup>7</sup> „*By signing, they add diversity and much color to the languages of the world.*“

<sup>8</sup> „*In Deaf children's education the focus is increasingly on language development through signing, and later on bilingualism through literacy in the majority language*“

<sup>9</sup> „*Most people in the world have no difficulty in determining what their mother tongue is...*“

komplikuje. Na základě jakých kritérií můžeme jazyk označit jako jazyk mateřský<sup>10</sup>? Skutnabb-Kangas<sup>11</sup> (1981) popisuje, na základě jakých kritérií je možné určit mateřský, nebo chceme-li první jazyk jedince v bilingvní situaci:

- **Kritérium původu** – jedinec se narodí do bilingvní rodiny, oba jazyky se učí od narození, každý od rodilého mluvčího daného jazyka. Za mateřský jazyk je považován ten jazyk, který se jedinec učí první, je tedy v tomto slova smyslu možné říci, že má dva mateřské jazyky. Toto kritérium se vztahuje i na situace, kdy jedinec užívá od raného věku paralelně dva různé jazyky pro komunikaci (nemusí se nutně vztahovat k rodině).
- **Kritérium kompetence** – za mateřský jazyk je považován jazyk, který jedinec ovládá nejlépe. V rámci tohoto kritéria se rozděluje více podtypů, z nichž některé odpovídají částečnému bilingvistu. Jedná se o: kompletní zvládnutí dvou jazyků (ale ne na úrovni rodilého mluvčího), zvládnutí dvou jazyků na úrovni rodilého mluvčího, zvládnutí dvou jazyků na srovnatelné úrovni, kromě mateřského jazyka schopnost produkovat smysluplné výpovědi ještě v jiném, než mateřském jazyce, alespoň částečná znalost dalšího jazyka, mluvčí vstupuje do kontaktu s druhým jazykem, ale neovládá jej.
- **Kritérium funkce** – za mateřský jazyk je považován ten jazyk, který je mluvčím nejvíce užíván. Definice bilingvistu vzhledem k tomuto kritériu je poněkud širší. Mluvčí užívá, nebo je schopen užívat, dva (a více) jazyků v různých prostředích či situacích.
- **Kritérium postoje** (identity a identifikace) – mateřský jazyk je ten, který jedinec sám za mateřský považuje. Bilingvní jedinec se tedy identifikuje se dvěma jazyky, potažmo se dvěma různými kulturami, které jsou s jazykem spjaté. Mateřský jazyk také může být nahlížen z pozice okolí jedince. To znamená, že lidé v okolí bilingvisty si jej spojují s nějakým jazykem. Takový jedinec se potom sám za bilingvního ani považovat nemusí, ale ostatní ho jako bilingvního identifikují.

Webster uvádí, že mateřský jazyk je „...*jazyk přirozeně osvojený v batolecím věku (...)* první jazyk jednotlivce...“<sup>12</sup> (zdroj neuveden, citováno z Bouvet, 1990, s. 78).

U neslyšících osob ale nastává komplikace: většina (cca 90-95%) neslyšících dětí se rodí slyšícím rodičům (Hrubý, 1999). Problém často nastává zejména u neslyšících dětí slyšících rodičů, kteří neovládají znakový jazyk, nebo o hluchotě svého dítěte ještě nevědí. „...*k tomu, aby se dítě rozvíjelo normálně a naučilo se později i normálně číst a psát, musí dostat plnohodnotný jazyk co nejdříve*“ (Hrubý, 1999, s. 64).

V literatuře se často setkáváme s tím, že synonymem pro mateřský jazyk je termín *první jazyk* (*first language*). Pro přehlednost se pak užívá zkratka *L1* pro jazyk *první/mateřský*, který se většinou osvojuje, a *L2* pro jazyk *druhý/cizí* (srov. Hamers, 2000), který se učí. Skutnabb-Kangas pak rozlišuje jazyk cizí a jazyk druhý. Cizí jazyk je jazyk, který „...*není užíván (mluvčím nebo ostatními) v bezprostředním okolí ve smyslu každodenní komunikace*...“<sup>13</sup>

<sup>10</sup> Skutnabb-Kangas používá termín *mother tongue*

<sup>11</sup> V této bakalářské práci nepřechylujeme ženské podoby jmen

<sup>12</sup> „...*the language naturally acquired in infancy...; one's first language*...“

<sup>13</sup> „...*not used (by the speaker or by others) in the immediate environment as a daily means of communication*...“

(Skutnabb-Kangas, 1981, s. 140). Druhý jazyk je ten, který „...je užíván v prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje, i když toto prostředí třeba není pro jedince bezprostředně blízké...“<sup>14</sup> (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 140). Dále v práci budeme užívat pro označení mateřského/prvního jazyka a jazyka cizího/druhého těchto zkratek, *L1* a *L2*.

### 1.1.1 Osvojování si jazyka a učení se jazyku

Jak jsme již uvedli výše v textu, *L1* si většina jedinců osvojuje. Osvojování si jazyka je „postupné formování jazykové kompetence v mysli dítěte“ (Encyklopedický slovník češtiny, 2002, s. 300) a je součástí kognitivního a sociálního vývoje každého dítěte. K osvojování jazyka dochází spontánně v raném věku dítěte, kdy se u dítěte rozvíjí jazyk na základě svých kognitivních schopností při kontaktu s nejbližšími osobami, většinou s matkou. Dítě je za normální situace obklopeno jazykem, rodí se do světa, kde „...jazyk již existuje plně formován a nesen řečí, kterou od počátku jedinec přijímá od svého okolí...“<sup>15</sup> (Bouvet, 1990, s. 8).

Naproti tomu učení se je vědomý proces (Johnson, 2008, s. 80). Učení se jazyku probíhá většinou ve fázi, kdy už je první jazyk osvojen, na základě pravidel (*rule isolation*). K učení většinou dochází za nějakým účelem, k učení jsme něčím motivováni. Druhý nebo cizí jazyk většinou se učíme.

V současné době již lingvistika zná důležitost včasného osvojení si jazyka. Má-li dítě osvojený nějaký jazyk od raného věku, vytvoří se v mozku struktury, díky kterým se později může učit a chápat jazyk nový. Tyto struktury se ale mohou utvářet pouze do té doby, než nastane tzv. *kritické období*<sup>16</sup> (srov. Grosjean 2010). Po tomto období (někteří autoři uvádějí už 3 roky věku) jsou dané mozkové struktury uzavřeny a již pro dítě není možné si osvojit jakýkoliv jazyk na takové úrovni, jaké by dosáhli při raném osvojení jazyka. „Osvojování jazyka probíhá velmi rychle, a pokud v kritickém období nemá dítě přiměřený kontakt s jazykem, osvojování struktury se nejen zpožďuje, zpomaluje a komplikuje, ale s rostoucím věkem dítěte i znemožňuje“ (Hronová, 2005, čerpáno z Hudáková, 2009). Děti, které se ocitly ve stavu tzv. *bezjazyčí* (Červinková-Houšková, 2004, Macurová, nedatováno) tzn. že, neměly od raného věku kontakt plnohodnotný s plnohodnotným jazykem, (v případě neslyšících dětí s takovým jazykem, který by pro ně byl smyslově přístupný) vstupují do života se značným deficitem, v oblasti učení se jazykům, ať už se jedná o jazyk znakový, nebo většinový jazyk (mluvený a psaný). Jabůrek se proto přiklání k označování znakového jazyka jako prvního jazyka neslyšících. „Znakový jazyk je prvním jazykem neslyšících, protože si ho mohou spontánně osvojit a používat (...) Zároveň je pro ně jazykem jejich bezprostředního poznávání světa“ (Jabůrek, 1998a, s. 13).

<sup>14</sup> „...used daily in the speaker's own environment, perhaps not in the immediate environment...“

<sup>15</sup> „...language already is, fully formed and supported by speech, which from the outset records each of his relations with others...“

<sup>16</sup> Kritické období pro rozvoj řeči je období, do kdy je dětský mozek nejvíce otevřený osvojování si jazyka. Pokud se mu do tohoto období nedostane přirozeného kontaktu se smyslově přístupným jazykem, bude si jazyk osvojovat mnohem obtížněji a pravděpodobně ho nikdy nezvládne na pokročilé úrovni (srov. Hrubý 1999, Hudáková, 2009). „Z tohoto vyplývá jasný požadavek – pokud nemůžeme dát sluchově postiženému dítěti včas jazyk mluvený, musíme mu dát jiný plnohodnotný jazyk – jazyk znakový“ (Hrubý, 1999 s. 83).

V menšinovém případě neslyšících dětí neslyšících rodičů: „Znakový jazyk neslyšícího dítěte se vyvíjí ve stejném věku a po stejných krocích, jako mluvený jazyk u slyšícího dítěte“<sup>17</sup> (Alhgren, Hyltestam, 1994, s. 55).

### 1.1.2 „Code mixing“ a „code switching“

Ve spojitosti s bilingvismem se často setkáme s termíny *code switching* (přepínání) a *code mixing* (míchání). Názory odborníků, co vlastně *přepínání* a *míchání* jazyků (jazykových kódů) je, nejsou jednotné. Grosjean považuje za *přepínání* (*code switching*) jakési „výpůjčky“ s druhého jazyka, než ve kterém aktuálně probíhá komunikace<sup>18</sup> (2010). Podobně se k přepínání jazykových kódů staví i Li Wei. K přepnutí kódu dojde ve chvíli, „...*ked' bilingvistovi (...) nezíde na um slovo v niektore m jazyku*“ (Li Wei, 2004). *Code mixing*, neboli míchání jazykových kódů popisuje Muysken (2000) jako situaci, kdy se „...*lexikální jednotky a gramatické prvky dvou jazyků vyskytují v jedné větě*...“<sup>19</sup>. Li Wei (2004, s. 33) zmiňuje vsouvislosti s mícháním kódů zvláštní situaci, která nastává, probíhá-li jeden z jazyků jiným, než audio-orálním kanálem: „...*dve odlišné modality umožňujú súčasne komunikovať v dvoch jazykoch. Výskumy potvrdili, že pre takúto simultánnu bimodálnu rečovú produkciu je príznačné používanie lexém z obidvoch jazykov, ale iba jedného súboru gramatických pravidiel, zvyčajne z orálneho jazyka*.“

Vzhledem k tomu, že znakové jazyky „existují“ v jiném „prostředí“, než jazyky mluvené, termín *code mixing* dostává v kontextu znakových a národních mluvených jazyků zcela jiný rozměr. Podstata tzv. *znakových jazyků* je totiž právě v mísení dvou jazykových kódů. Zatímco u mluvených jazyků není možné užívat výrazové prostředky obou jazyků zároveň, v případě jazyků, které mají odlišnou modalitu, je možné mluvit a znakovat zároveň. Je tedy možné mísit jak gramatiku, tak výrazové prostředky dvou jazyků. Tento způsob míchání dvou jazyků nazýváme jako *simultánní komunikaci* nebo *mluvu podporovanou znaky* (viz Spencer, Marschark, 2010) Národní znakované jazyky většinou kopírují gramatickou strukturu většinových jazyků mluvených, ale vizualizují je prostřednictvím znaků ze znakového jazyka.

Je ale nutné podotknout, že znakované jazyky jsou umělými komunikačními kódy, nikoliv přirozenými jazyky. Tyto komunikační kódy vznikly jako prostředek, který usnadňuje komunikaci mezi neslyšícími uživateli (nejen) znakového jazyka a slyšícími lidmi, kteří znakový jazyk<sup>20</sup> neovládají. Vznikly z kontaktu dvou přirozených jazyků, jazyka znakového a

<sup>17</sup> „*The deaf child develops sign language at the same age and following the same steps of development as the hearing child does with spoken language.*“

<sup>18</sup> „*Bilinguals can simply bring in the other language for a word, a phrase (...) or they can actually change language they are speaking.*“

<sup>19</sup> „...*lexical items and grammatical features from two languages appear in one sentence.*“

<sup>20</sup> V souvislosti s termíny znakový jazyk (znakovaná čeština) a znakový jazyk považujeme za důležité, se v českém prostředí zmínit o termínu *znaková řeč*. V českém prostředí se stále ještě v některých případech s tímto termínem setkáme. V minulosti byla tímto termínem označována komunikace neslyšících lidí obecně, často i znakový jazyk (srov. Růžičková, 1997; Gabrielová, Paur, Zeman, 1988) Dle našich zkušeností je tento termín v současné době stále vžitý mezi laiky, i některými odborníky. Podle znění zákona 155/1998 Sb., Zákona o znakové

většinového, mluveného a psaného jazyka (Hrubý, 1999). Je ale nutné si uvědomit, že tento komunikační systém gramaticky zcela závisí na většinovém jazyce. V českém prostředí nazýváme tento kontaktní jazykový prostředek *znakovaná čeština*<sup>21</sup>. „...posloupnost znaků ukazovaných ve znakované češtině nedává bez aktivní znalosti češtiny většinou smysl...“ (Hrubý, 1998, s. 72).

## 1.2 Bilingvismus a bikulturalismus. Jazyk a kultura

*Bilingvismus a bikulturalismus*, tedy dva jazyky a dvě kultury jsou pojmy, které se často, ale ne nutně vždy, pojí. Jazyk a kultura jsou dva vzájemně podmíněné fenomény. Jazyk je neoddělitelnou součástí kultury a v rámci kultury formuje myšlení jedince. „...struktura a povaha jazyka, který daná kulturní skupina užívá, formuje způsob myšlení příslušníků této kultury...“<sup>22</sup> (Whorf, 1956, citováno z Hamers, 2000) Je jasné, že jazyk a kultura daného národa jsou dvě neoddělitelné složky. Vzhledem k této provázanosti jazyka a kultury se často setkáváme s termínem *bikulturalismus*. Ne vždy se ale bilingvismus a bikulturalismus podmiňují. Na rozdíl od učení se jazyku totiž „...stát se bikulturním není pouze kognitivním procesem, který by se mohl uskutečnit i bez kontaktu se členy dané kultury“<sup>23</sup> (Paulson, 1992, s. 120, citováno z Byram, 1998). Zatímco bilingvními se můžeme stát i bez kontaktu s rodilými mluvčími druhého jazyka, v případě bikulturalismu je v každém případě nutný kontakt s příslušníky dané jazykové, a tím pádem i kulturní, skupiny.

„Úplná hluchota, ke které dojde před vytvořením řeči, je jediné zdravotní postižení a asi jediná vnější podmínka vůbec, která vede k tomu, že se člověk stává členem kulturní a jazykové menšiny“ (Hrubý, 1999, s. 47). Pro *prelingválně*<sup>24</sup> neslyšící osoby, pro které je mluvený jazyk smyslově nepřístupný, je komunikace prostřednictvím vizuálně-motorických komunikačních prostředků zcela přirozená. Na rozdíl od mluveného jazyka, který probíhá audio-orálním kanálem, neslyšící osoby ho tedy nemají možnost vnímat, je znakový jazyk vizuálně motorický, tedy vnímatelný zrakem. Neslyšící tvoří komunitu. „Neslyšící lidé se obvykle rádi stýkají mezi sebou, protože nemají problémy se vzájemnou komunikací a mají podobné zkušenosti“ (Freeman, Carbin, Boese, 1992, s. 202).

Právě odlišný jazyk a obtížná komunikace s okolním světem činí z neslyšících velmi soudržnou menšinu. Jestliže, jak jsme již uvedli výše, „...struktura a povaha jazyka, který daná kulturní skupina užívá, formuje způsob myšlení příslušníků této kultury...“ (Whorf, 1956, citováno z Hamers, 2000), potom jsou neslyšící menšinou, jejichž pohled na svět je zákonitě

---

řeči (který byl v roce 2008 novelizován), je termín znaková řeč souhrnným označením českého znakového jazyka a znakované češtiny. V současné době se od užívání tohoto termínu opouští, právě pro jeho nejasnost.

<sup>21</sup> V anglicky mluvícím prostředí se setkáme s termíny *manuálně kódovaná angličtina*, *manually coded English* (Watson, 2001), „přesně znakovaná angličtina“, *signing exact english* (Baker, Knight, 2001)

<sup>22</sup> „...the structure and nature of the language used by a cultural group shapes the way in which its members think...“

<sup>23</sup> „...becoming bicultural is not just a cognitive process which can be carried out apart from members of the culture.“

<sup>24</sup> Prelingválně neslyšící se již neslyšící narodili, nebo ohluchli ještě před tím, než měli možnost osvojit si mluvený jazyk (Hrubý, 1999)

jiný: je totiž vnímán v mnohem větší míře vizuálně, a nikoliv na základě významů nesených zvukem (Ogden, Classen, 2004). Z toho vyplývají odlišné zkušenosti, sociální normy, specifický druh humoru atd. Mezi kulturní a sociální odlišnosti, které přímo vyplývají z vizuálně-motorické formy existence znakových jazyků, patří především následující: *větší význam fyzického kontaktu (physical contact), jiné konverzační normy (conversational style)* přímo vyplývající z nutnosti vnímat jazyk zrakem a produkovat jej pohybem, a „*vizuální orientace*“ (*visual orientation*) neslyšících lidí (Ogden, Classen 2004, s. 61).

Neslyšící jsou zcela jistě v rámci státu, ve kterém žijí, jazykovou a kulturní menšinou. V současné době sílí povědomí neslyšících o vlastní kulturní identitě, Andersson (1994, s. 10) vyjadřuje víru, že povědomí neslyšících lidí o vlastní kulturní a jazykové identitě poroste „*Věřím, že neslyšící lidé ve většině států budou nakonec sami sebe považovat za lingvistickou minoritu, a nikoliv za skupinu lidí s postižením...*“<sup>25</sup>

### 1.3 Bilingvní rodina

Pravděpodobně nejsnazším způsobem, prostřednictvím kterého se člověk může stát bilingvním, je bilingvní rodina. Asi nejznámějším případem bilingvní rodiny je situace, kdy má každý z rodičů jiný mateřský jazyk.

Bilingvní rodina je případem tzv. přirozeného bilingvismu<sup>26</sup>. Záleží pak na rozhodnutí rodičů, zda budou své dítě vychovávat monolingválně, nebo bilingválně. Rozhodnou-li se rodiče pro bilingvální výchovu, měli by si určit jakési *komunikační strategie*, kterých budou směrem k dítěti využívat. Pro ilustraci toho, jak je možné oddělovat dva jazyky v rámci rodiny, uvedeme rozdělení metod (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011):

- „*Jedna osoba-jeden jazyk*“ je asi nejznámější metoda, kdy „...*každý z rodičů komunikuje s dítětem od narození důsledně ve svém vlastním jazyce*“ (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 100)
- „*Jazyk rodiny-jazyk okolní společnosti*“ se nejčastěji uplatní u rodin, které jsou v dané společnosti z hlediska jazyka minoritní
- „*Volba jazyka podle situace*“ se řídí změnou místa, tématu nebo posunem v čase
- „*Určující je první věta*“ komunikace se přizpůsobí tomu, kdo začne (v konkrétním jazyce) hovořit.

„Rodinných“ bilingválních modelů samozřejmě existuje celá řada, je to do značné míry individuální záležitost každé rodiny (viz Harding-Esch, Riley, 2008).

---

<sup>25</sup> „*I believe that deaf people in most countries will eventually regard themselves as a linguistic minority instead of a disability group...*“

<sup>26</sup> Rozdělení bilingvismu na *přirozený* a *umělý* nahlíží bilingvismus z perspektivy způsobu, jakým osvojení probíhá a prostředí, kde probíhá. Bilingvismus přirozený: Mluví se učí oba jazyky v přirozené komunikaci, bez formálního vyučování. Bilingvismus umělý, také označovaný jako školní, je výsledkem formálního vyučování ve škole (Hudáková, 2009).

V současné době je bilingvní rodina poměrně častým jevem. Jak jsme ale již uvedli, neslyšící dítě se v rodině je zřídka stane přirozeně bilingvním<sup>27</sup>. Důvodem je fakt, že mluvený jazyk, jazyk rodičů je dítěti smyslově nepřístupný, slyšící rodiče, kterým se narodí neslyšící dítě, zase naopak v drtivé většině případů neovládají jazyk znakový. Potenciál pro to, stát se přirozeně bilingvním, je pro neslyšící dítě tedy značně limitován. Taktéž s oddělováním dvou jazyků jako nezávislých systémů nastává problém, z důvodu odlišné modality obou jazyků (viz výše).

## 2 BILINGVÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Bilingvismus a v návaznosti na něj *bilingvální vzdělávání* jsou dnes velmi rozšířené fenomény. Je tomu tak díky rostoucí globalizaci světa (lidé více cestují, stěhují se za prací, atp.). Kdy můžeme ale vlastně říci, že daný vzdělávací program je bilingvální? I v tomto případě se v odborné literatuře pracuje s různými definicemi. Blanc a Hamers tvrdí, že bilingvální takové „...vzdělávací programy, které v různých úrovních zahrnují dva nebo více jazyků“<sup>28</sup> (Hamers, 2000). Cummins a Corson pak považují za důležité, aby byly oba jazyky používány jako jazyky vyučovací: „*Termín bilingvální vzdělávání se většinou používá pro takové programy, kdy jsou dva (nebo více) jazyků užívány jako jazyky vyučovací ve stejném čase v průběhu školní docházky*“<sup>29</sup> (1997. s. xi).

Ramirez (1985) uvádí nejčastější „důvody“ zavedení bilingvální vzdělávacích programů do škol:

- „*Asimilovat jednotlivce nebo skupiny do majoritní společnosti*“<sup>30</sup> – v tomto případě můžeme mluvit o tzv. asimilačním bilingválním modelu<sup>31</sup>, cílem bilingválního vyučování je naučit jazykovou menšinu jazyku většinové společnosti.
- „*Umožnit lidem komunikovat ve světě*“<sup>32</sup> – výuka cizího jazyka, např. angličtiny, jako předmětu, který má žákům „rozšířit obzory“ a umožní jim např. komunikovat na cestách do zahraničí.
- „*Znovuzačlenit do společnosti odlišné politické nebo sociálně izolované skupiny*“<sup>33</sup> – cílem je opět asimilace, zapojení menšin do většinového světa prostřednictvím sdíleného jazyka.

Jak sám autor dodává, bilingvální programy se zaměřují především dvěma směry: poskytnout druhý, většinový jazyk žákům, kteří pocházejí z některé menšinové skupiny, a tedy i jejich prvním jazykem je jazyk menšinový. Druhým směrem je výuka cizího jazyka (např. angličtiny) proto, aby měli žáci kompetenci i v jiném jazyce, než ve svém mateřském.

---

<sup>27</sup> V rámci systému, ve kterém jsou neslyšící děti a žáci vzdělávání a v rámci péče o děti se sluchovým postižením, lze ale tuto situaci do značné míry ovlivnit. Viz např. Bergmann (1994).

<sup>28</sup> „...educational programs involving two or more languages to varying degrees...“

<sup>29</sup> „The term bilingual education usually refers to the use of two (or more) languages of instruction at the same point in the student's school career.“

<sup>30</sup> „To assimilate individuals or groups into the mainstream of society“

<sup>31</sup> Viz níže

<sup>32</sup> „To enable people to communicate with the outsider world“

<sup>33</sup> „To reconcile different political or socially separate communities“

Z hlediska *globální perspektivy* (Ramirez, 1985) není bilingvální výuka pouze prostředkem k jazykové kompetenci, ale i prostředem k pochopení a získání vhledu do historie a kultury. „...poskytnout žákům společně s funkční jazykovou kompetencí také skutečné porozumění historii a kultuře, která ovlivňuje hodnoty, víru a postoje odlišné kulturní skupiny...“<sup>34</sup> (Rand, 1981, čerpáno z Ramirez, 1985).

Bilingvální vzdělávání by tedy nemělo být pouhým učením se jazyku, ale i klíčem k objevování kultury, která je daným jazykem nesena. Jazyk a kultura by měly být chápány jako dvě neoddelitelné složky, učit se jazyku by mělo znamenat učit se náhledu na jinou kulturu, a v širší perspektivě tak získat vědomí diverzity světa.

V návaznosti na cíle, které si bilingvální vzdělávací politika klade, vydělujeme různé typy bilingválního vzdělávání.

J. Fishman (Fishman, Lovas, 1970, čerpáno z Skutnabb-Kangas, 1981, s. 124) vypracoval typologii systémů bilingválního vzdělávání s ohledem na cíle, kterých chceme ve vzdělávání dosáhnout:

- **Přechodový bilingvismus** (*Transitional bilingualism*), kde mateřský jazyk ve škole slouží pouze k překonání jazykové bariéry. Poté probíhá výuka výhradně ve většinovém jazyce
- **Monogramotnostní bilingvismus** (*Monoliterate bilingualism*), tedy že pouze v jednom jazyce je ve škole získávána gramotnost, tedy schopnost číst a psát
- **Částečný bilingvismus** (*Partial bilingualism*) označuje stav, kdy jsou v mateřském jazyce vyučovány pouze některé předměty, a to především ty, které souvisí s etnicitou dítěte
- **Kompletní bilingvismus** (*Complete bilingualism*), tedy situace ve škole, která umožňuje dítěti rozvíjet se rovnoměrně v obou jazycích, bez toho, aby se na jeden jazyk nahlíželo jako na „méně důležitý“, nebo „primitivní“.

Garcíaova typologie také rozlišuje bilingvální vzdělávací programy s ohledem na jejich cíle. Ze sociolingvistického hlediska kategorizuje García bilingvální vzdělávací programy v souvislosti s tím, jak se staví k většinovému jazyku („*National Language Goals*“) (García, 1982, s. 128, čerpáno z Ramirez 1985). Mimo jiné definuje dva proudy:

- **Asimilační proud**, kde bilingvální výuka slouží k začlenění dané (jazykové) menšiny do většinové společnosti
- **Pluralistický proud** umožňuje menšině žít v rámci většinové společnosti, ale přitom zachovávat svůj jazyk a kulturu, a to i na „půdě“ školy. Tento přístup bychom mohli označit jako *bilingvální* a *bikulturní*. Toto označení pro pluralistické bilingvální programy užíváme v této práci.

---

<sup>34</sup> „...to provide students with a functional language competence as well as with an in-depth understanding of history and culture influencing the values, beliefs and attitudes of a different cultural group.“

Fishman a Lovas (Fishman, Lovas, 1970, čerpáno z Ramirez, 1985) dělí bilingvismus ve školách na

- **částečný** (*partial*), kdy je jazyk menšiny využíván jako jazyk vyučovací pouze pro předměty, které nějakým způsobem přímo souvisí s etnicitou nebo kulturou dané menšiny
- **Plně bilingvní výuka** (*full bilingualism*) je naopak taková, kde se studenti rozvíjí ve všech sférách a školních předmětech v obou jazycích.

Bilingvální programy vzdělávání neslyšících vycházejí z *kulturního*, nebo chceme-li, *bilingválního pohledu* na hluchotu a neslyšící. V případě bilingvismu neslyšících stojí vedle sebe dva jazyky – *menšinový* národní jazyk znakový a *většinový* národní jazyk mluvený. Jak tvrdí Evans (2004), *bilingvální vzdělávání neslyšících (Bilingual Deaf Education)* se od ostatních bilingválních vzdělávacích programů podstatně liší, a to tím, že dané jazyky probíhají jiným kanálem (*language modality*), mluvený jazyk kanálem *audio-orálním* (v případě bilingválních a biculturních programů bychom měli spíše mluvit o vnímání jazyka prostřednictvím čtení a produkce pomocí psaní), zatímco znakový jazyk probíhá kanálem *vizuálně-motorickým*.

Znakový jazyk je vnímán zrakem a produkován pohybem. Bilingvální programy zaměřené na slyšící populaci tedy, na rozdíl od programů pro neslyšící, vůbec nemusí řešit problém, který souvisí s odlišnou „formou existence“ dvou jazyků a z toho vyplývající jevy, mezi které patří *simultánní*, nebo jinak řečeno, *bimodální komunikace*<sup>35</sup>. V ryze bilingválních vzdělávacích programech se od bimodální, nebo chceme-li simultánní, komunikace upouští. „*Bilingvální vzdělávání vychází z poznatků lingvistiky, podle kterých znakový národní jazyk žádným jazykem není – je to jenom uměle vytvořený systém bez vlastních atributů jazyka*“ (Hrubý, 1999, s. 63).

Jak ale uvedeme dále v práci, ne všechny vzdělávací programy pro neslyšící, které se nazývají bilingvními, jsou skutečně bilingvní, co do smyslu užívání dvou jazyků jako striktně oddělených systémů. Bilingvální a biculturní přístup ke vzdělávání neslyšících chápe znakový jazyk jako „...*jediný přirozený vizuálně-motorický prostředek, na jehož základě si může neslyšící dítě spontánně osvojovat znalosti a uspokojovat své emocionální a sociální potřeby*“ (Jabůrek, 1998a, s. 12).

Mluvený jazyk většinové společnosti je potom jazykem, prostřednictvím kterého se neslyšící člověk může zapojit do společnosti světa, který ho obklopuje, světa „slyšícího“ (Jabůrek, 1998a). Neslyšící jsou, dá se říci, „cizinci ve své vlastní zemi“; zvládnutí většinového jazyka, tedy být bilingvními, je pro ně téměř nutností. Cílem bilingválních vzdělávacích programů je, aby se neslyšící děti „...*staly bilingvními a biculturními a aby plně participovaly jak na životě slyšící společnosti, tak na životě ‚Neslyšícího světa‘. Hluchota není nahlížena jako překážka jazykového vývoje, výkonu v oblasti vzdělávání nebo jako překážka sociální integrace. Naopak, v jazykovém a kulturním pluralismu spočívají jisté hodnoty, a ty by měla společnost oceňovat*“ (Pickersgill, 2001, s. 91). „*Gramotnost je pro bilingvní neslyšící osoby základním předpokladem jejich rovnoprávné participace na životě slyšící společnosti*“ (Swanwick, 2001, s.

---

<sup>35</sup> Viz Macurová (1998)

111). Jazyk většinové společnosti potřebují neslyšící nejen pro komunikaci se slyšící společností, ale i v komunikaci vzájemné. „*Nepostradatelná je psaná čeština dokonce i v intrakulturní komunikaci neslyšících, je totiž jazykem jakéhokoliv vzájemného kontaktu neslyšících na dálku (dopisy, maily, textové zprávy) – jejich vlastní jazyk neexistuje v psané podobě*“ (Macurová, 2006).

I v případě *bilingvismu neslyšících*, kdy je národní znakový jazyk jazykem menšinovým a národní mluvený jazyk jazykem většinovým mluvíme, v souvislosti se vzděláváním, o dvou typech bilingvismu, a to bilingvismu asimilačním a pluralistickým (Macurová, 1993-94):

- **Asimilační model** využívá menšinového jazyka pouze jako prostředku k tomu, aby se dítě naučilo jazyk většinový, tedy do doby, než je dítě schopno „přizpůsobit“ svou komunikaci většině, která ho obklopuje. Poté se od výuky v menšinovém jazyce upouští. Ve Fishmanově typologii (Fishman, Lovas, 1970, čerpáno z Skutnabb-Kangas, 1981, s. 124) bychom tento typ označili jako *přechodový bilingvismus*<sup>36</sup>.
- V **pluralistickém modelu** mají naopak oba jazyky stejnou hodnotu a jsou stejně důležité, menšinový jazyk není pouhým prostředkem, jako je tomu v případě asimilačního modelu. Oba jazyky jsou pro dítě potřebné, první jazyk pro rozvoj myšlení, kognitivních schopností, socializace, vědomí vlastní identity a kultur Jazyk druhý dítě potřebuje pro dobré fungování ve většinovém světě, lepší přístup k informacím a vzdělání. Dítěti je umožněno vzdělávat se ve svém prvním jazyce, zároveň ale má možnost a právo naučit se ovládat jazyk většinový. Jiným termínem bychom tento typ bilingvismu mohli označit jako *kompletní/plný bilingvismus*<sup>37</sup> (Fishman, Lovas, 1970; čerpáno z Skutnabb-Kangas, 1981, s. 124). Také bychom tento přístup k bilingvismu mohli popsat jako přístup bilingvální a bikulturní (Hudáková, 2009). Toto označení pro pluralistické bilingvální programy užíváme v naší práci.

---

<sup>36</sup> *transitional bilingualism*

<sup>37</sup> *complete bilingualism*

## 2.1 Argumenty pro zavedení bilingválního vzdělávání u neslyšících

K velmi významné události došlo v roce 1960. V tomto roce publikoval americký lingvista W. Stokoe studii „*Sign language structure*“ (1960)<sup>38</sup>. V této své práci Stokoe dokazuje, že znakový jazyk neslyšících nese všechny znaky přirozeného jazyka a je, stejně jako jazyky mluvené, plnohodnotným jazykovým komunikačním prostředkem. Do této doby nebyl znakový jazyk lingvisty považován za opravdový jazyk, ale za jakousi gestikulaci, která sice může sloužit k dorozumívání, ale nemá gramatiku, ani nenese jiné znaky přirozených jazyků. Jak uvádí Macurová: „*Od 60. let se ve světě rozvíjí tzv. lingvistika znakových jazyků (sign linguistics) – a podává o strukturní a funkční srovnatelnosti znakových jazyků s jazyky mluvenými další důkazy*“ (Macurová, 2001).

Další skutečností, která mluvila pro změnu v systému vzdělávání sluchově postižených, bylo znepokojení nad úrovní jazykových znalostí absolventů orálních vzdělávacích programů. Skutečně neslyšící a těžce sluchově postižení absolventi byli nezdědka prakticky negramotní. „*Nespokojenost s výsledky vzdělávání sluchově postižených vedly v šedesátých letech znovu k zavedení manuálních pomocných systémů do výchovy a vzdělávání sluchově postižených*“ (Jabůrek, 1998, s. 12). Bergmann hovoří o situaci (nejen) v Dánsku: „*V roce 1960 učitelé neslyšících došli k závěru, že metody orálního vzdělávání selhaly*“ (Alhgren, Hyltestam, 1994, s. 84). Výzkumy výsledků vzdělávání neslyšících prováděli např. Conrad ve Velké Británii (Conrad, 1979, čerpáno z Macurová 1993-94) a Hansen v Dánsku (Hansen, 1990, čerpáno z Macurová, 1993-94).

Ke změnám přispěl také celkový obrat ve společnosti a jejím vnímání minorit. Tyto změny se samozřejmě promítly i do vzdělávání žáků s postižením. Janesick (1990) mimo jiné uvádí tyto dva argumenty: „*Vzestup integrativních programů v běžných školách*“<sup>39</sup> (1990, s. 103) a „*zvýšení povědomí o bilingválních a speciálně vzdělávacích programech z důvodu vyšší informovanosti o vzdělávání lidí se speciálními potřebami*“<sup>40</sup> (Janesick, 1990, s. 103). K těmto změnám patří i jiné vnímání bilingvismu obecně, a to jak u minorit, tak většinové společnosti. Skutnabb Kansas hovoří o proměnách v postojích k bilingvismu minoritních skupin obecně: „*Začíná obrození minoritních skupin (...) Původní skupiny obyvatel napříč celým světem se začínají organizovat (...) Stále více z nich si nárokuje právo rozhodovat o tom, jak a v jakém jazyce budou vzdělávány jejich děti*“<sup>41</sup> (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 69).

<sup>38</sup> Stokoe jako první dokázal, že znaky znakového jazyka nejsou pouhými gesty, protože se dají rozložit na dílčí jednotky nesoucí význam – fonémy. Gesto takto rozložitelné není. Možnost vyčlenění fonémů je jedním z rysů přirozených jazyků.

<sup>39</sup> „*The rise of mainstreaming programs in the public school*“

<sup>40</sup> „*An increase in awareness of bilingual and special education programs...*“

<sup>41</sup> „*Minorities are beginning to arouse themselves... Indigenous populations throughout the world have started to organise... More and more of them are demanding the right to decide how and in what language their children should be educated.*“

## 2.2 Rysy a zásady bilingválního a-bikulturního vzdělávání neslyšících

Podle Pickersgill (2001) by měli být bilingvální a bikulturní programy pro neslyšící žáky realizovány v následujících složkách:

- **Jazyk a komunikace**

Znakový jazyk by měl být vnímán jako jazyk zprostředkující vzdělání. Zároveň ale musí být kladen důraz na jazyk většinový a mezi těmito dvěma jazyky musí existovat jasně vymezené hranice (podle Pickersgill lze jazyky oddělovat vazbou na osobu, čas, téma a místo).

- **Vzdělávací kurikulum**

Znakový jazyk i jazyk většinový jsou vyučovacími jazyky a zároveň předmětem studia. Na vytváření kurikula by se měli podílet neslyšící. Kurikulum bilingválních programů by mělo akcentovat jazykovou a kulturní pluralitu.

- **Personál**

Personál utváří bilingvní prostředí školy, bilingvní by měli být ideálně všichni pracovníci školy. Důležitou roli hraje přítomnost neslyšících pedagogů, ale i nepedagogických pracovníků.

- **Vazby na komunitu**

Neslyšící dítě by mělo mít možnost si v rámci bilingválních vzdělávacích programů vytvářet vazby na komunitu neslyšících.

Gregory a Swanwick (Swanwick, Gregory, 2007) z Velké Británie mluví o *filozofii a politice* bilingválního a bikulturního vzdělávání. „*Filozofie znakového bilingvismu přístupu ke vzdělávání má kořeny v pohledu na problematiku neslyšících z perspektivy jazykové a kulturní menšiny...*“<sup>42</sup> (Gregory, Swanwick, 2007, s. 9). Autoři shrnují filozofii bilingválního a bikulturního přístupu ke vzdělávání neslyšících do následujících bodů:

- Respektování rovnosti příležitostí bez ohledu na jazyk, etnicitu, rasu, pohlaví a postižení.
- Respektování hodnoty různorodé společnosti, včetně jazykové a kulturní plurality.
- Respekt k jazyku a kultuře Neslyšících
- Odstranění útlaku a naopak posilování pozice Neslyšících
- Respektování faktu, že neslyšící děti mají stejný potenciál pro učení se a rozvoj jazyka jako slyšící děti a mají právo na rozvoj dovedností, vědomostí a získávání zkušeností, stejně jako slyšící děti

V návaznosti na tyto body je ve vzdělávací politice nutné:

- Přístupovat k neslyšícímu dítěti s ohledem na jeho kulturní a jazykové preference.
- Zajistit, aby neslyšící děti mohly dosáhnout stejné úrovně studijních výsledků, sociální odpovědnosti a zaměstnání jako slyšící děti

---

<sup>42</sup> „*The philosophy of the sign bilingual approach to education has its roots in a linguistic and cultural minority view of deafness...*“

- Dělat rozhodnutí ohledně vzdělávání neslyšícího dítěte s ohledem na jeho skutečných jeho síly a možnosti, nikoliv s ohledem předsudky „*To přece nemůže zvládnout!*“
- Přistupovat k neslyšícím žákům tak, že se potenciálně mohou stát členy jak společnosti slyšících, tak i neslyšících.
- Uznávat znakový jazyk jako zcela zásadní pro vývoj a vzdělávání neslyšícího žáka. „*Jednou z charakteristik znakově bilingválních programů je sdílený respekt pro jazyk a kulturu jednotlivce přijetí nezastupitelnosti významu dospělých neslyšících*“<sup>43</sup> (Gregory, Swanwick, 2007, s. 18).

Marschark a Spencer (Spencer, Marschark, 2010, s. 75) hovoří o bilingválním a bikulturním, nebo také *znakově bilingválním* programu. „*Znakově bilingvální programy poskytují jazykově bohaté prostředí v očekávání, že u dítěte dojde k rozvoji jazyka na základě kontaktu s rodilými mluvčími znakového jazyka a z kontaktu s většinovým jazykem v psané formě dojde k rozvoji tohoto druhého jazyka*“<sup>44</sup> (Spencer, Marschark, 2010, s. 75).

Jak jsme již ale uvedli výše, většina neslyšících dětí se rodí do slyšících rodin, k osvojení prvního jazyka tedy často nemůže dojít přirozeným způsobem, v rodině. Evans (Evans, 2004) zdůrazňuje, že i pro tyto děti by znakový jazyk měl přijít jako první, většinový jazyk, v tomto případě angličtina by měl být vyučován jako jazyk druhý. Bilingvální programy pro neslyšící tedy často musí začínat monoligvní výukou jazyka, který je pro žáky smyslově přístupný, a teprve poté se přistupuje k výuce jazyka většinového.

Z důvodu absence jazykových vzorů v rodině je proto více než vhodná přítomnost neslyšících učitelů, přirozených vzorů znakového jazyka. Přítomnost přirozených jazykových a kulturních vzorů, tedy neslyšících učitelů (ale i dospělých neslyšících obecně) je jedním z důležitých prvků bilingválních a bikulturních programů pro neslyšící žáky.

Jako argument pro „oprávněnost“ *znakově bilingválních* programů ve školách citují Cumminse a jeho *language interdependence theory, teorie vzájemné provázanosti jazyků* (Cummins, 1989, čerpáno z Marschark, Spencer, 2007, s. 75). Teorie vzájemné provázanosti jazyků říká, že dovednosti získané při osvojování si/učení se jednoho jazyka transferujeme do jazyka druhého, a díky těmto transferům se druhý jazyk učíme snáze: „...*všem jazykům jsou společné „jádrové dovednosti“ a tyto dovednosti získané u prvního jazyka se transferují do získání dovedností v jazyce druhém...*“<sup>45</sup> (Marschark, Spencer, 2007, s. 75). Vztáhneme-li tento výrok na situaci neslyšícího dítěte, je zřejmé, že získá-li dítě přístup ke kompletnímu, přirozenému a smyslově přístupnému jazyku co nejdříve „...*naučit se přirozenému, komplexnímu jazyku v průběhu prvních let života...*“<sup>46</sup> (Cummins, 1989, čerpáno z Marschark, Spencer, 2007,

<sup>43</sup> „*One of the characteristics of sign bilingual provision is a shared respect for individual language and culture and recognition of the central role of deaf adults.*“

<sup>44</sup> „*Sign/bilingual programs provide rich language environments in the expectation that children’s language skills will develop through natural interactions with fluent signers, and written representations of the surrounding culture’s spoken language will become their second language.*“

<sup>45</sup> „...*all languages share core proficiencies and that skills developed in a first language will transfer to skills in a second language.*“

<sup>46</sup> „...*to learn a natural, complete language during the early years of life.*“

s. 75), bude mít v budoucnu méně problémů s učením jazyka cizího. Zejména v případě neslyšícího dítěte neslyšících rodičů, kdy lze označit znakový jazyk za jazyk mateřský, je tak položen „základ“ pro učení se dalším jazykům. V zahraniční literatuře je tento fenomén označován jako *výhoda získaná znakovým jazykem*<sup>47</sup> (Meier, Newport, 1990, čerpáno z Hyltestam, Ahlgren, 1994).

Bailes (Bailes, 2004) definovala pilíře bilingvální-bikulturního přístupu k výuce na škole (*Metro Deaf School*, viz níže) do několika bodů:

- „*Poskytnutí jazykového vzoru ASL a angličtiny*“<sup>48</sup> (2004, s. 129) - je velmi důležité, poskytnout neslyšícímu dítěti jazykový vzor (neslyšícího učitele), tím spíše, že děti často nemají tento jazykový vzor v rodině<sup>49</sup>.
- „*ASL*<sup>50</sup>*jako první a přirozený jazyk pro neslyšící dítě*“<sup>51</sup> – znakový jazyk je pro neslyšící dítě vnímatelný, měl by tedy být prvním jazykem, se kterým dítě přijde do kontaktu a tím pádem má možnost si osvojit. U neslyšících dětí však značně situaci komplikuje fakt, že většina těchto dětí se rodí do slyšících rodin.
- „*Poskytnutí metajazykového povědomí a znalostí*“<sup>52</sup> (2004, s. 132). Je důležité učit nejen jazyk, ale také „o jazyku“. Dítě by mělo mít možnost vlastní jazyk reflektovat, dostává se mu tak širšího povědomí o jazycích obecně, má tedy posléze menší problém přijmout druhý jazyk jako rovnocenný komunikační prostředek. Je důležité oba jazyky od začátku prezentovat jako nezávislé, striktně oddělované systémy. „*Učitelé (...) poskytují metajazykové povědomí a znalosti amerického znakového jazyka a angličtiny jako dvou oddělených jazyků...*“<sup>53</sup> (2004, s. 132). „*Učitelé (...) provádějí přímé srovnávání obou jazyků na úrovni jejich pravidel a struktury*“<sup>54</sup> (2004, s. 132).

Z českých autorů shrnuje rysy bilingválních a bikulturních vzdělávacích programů pro neslyšící Hudáková<sup>55</sup> (2009):

- Prelingválně neslyšící dítě by mělo být vystaveno znakovému jazyku co nejdříve, aby mohlo, pokud možno, docházet k přirozenému osvojování tohoto jazyka. Je důležité, aby šlo opravdu o znakový jazyk, přirozený jazyk, a ne umělý kontaktní komunikační systém, jakým je např. u nás znakovaná čeština.

---

<sup>47</sup> „*Sign language advantage*“

<sup>48</sup> „*Provision of Language Models in ASL and English*“

<sup>49</sup> „*Because most of the children were from homes in which ASL was not the first language... the teachers became language models.*“

<sup>50</sup> ASL je zkratka pro „*American Sign Language*“, tedy *americký znakový jazyk*

<sup>51</sup> „*ASL as the First and Natural Language for Deaf Children*“

<sup>52</sup> „*Promoting Metalinguistic Awareness and Knowledge*“

<sup>53</sup> „*The teachers... ..promotes metalinguistic awareness and knowledge of ASL and English as separate languages...*“

<sup>54</sup> „*...making explicit comparisons between their rules and structures.*“

<sup>55</sup> Hudáková, na rozdíl od některých jiných autorů, kteří pracují pouze s pojmem neslyšící (*Deaf*) specifikuje žáka prelingválně neslyšícího.

- Prelingválně neslyšící děti by měli mít možnost kontaktu se členy komunity Neslyšících. Především bilingvální dospělý Neslyšící je pro dítě velmi potřebným vzorem. Prostřednictvím setkávání se s touto komunitou má dítě možnost poznávat sebe samo jako člena jazykové a kulturní minority.
- Nejen pedagogičtí pracovníci, ale i ostatní personál ve škole by měl být bilingvní, tzn. že slyšící zaměstnanci by měli ovládat na velmi dobré úrovni jazyk znakový, a naopak zaměstnanci s vadou sluchu by měli umět bezproblémově komunikovat v psaném jazyce. Důležité je, aby dítě mělo možnost i ve škole poznávat učitele a zaměstnance hlásící se ke komunitě Neslyšících.
- Znakový jazyk i jazyk většinové společnosti mají ve vzdělávání neslyšících žáků stále a jasně určené místo. Zpočátku se vyučuje v jazyce prvním, tzn. v jazyce znakovém. Ale ani s rostoucími kompetencemi v jazyce většinovém nesmí docházet k upořádání jazyka znakového. Samozřejmě nesmí docházet ani k opačné situaci, oba jazyky mají být užívány na vysoké úrovni a má jim být přiznána stejná prestiž. Skutečně bilingválně-bikulturní přístup má být tedy jasně pluralitní, se stejným důrazem na oba jazyky.
- Oba jazyky jsou jako jazyky vyučovacími, tak vyučovanými, jsou tedy jak prostředkem, tak i objektem studia.
- Žáci musí od začátku pochopit svébytnost obou jazyků, proto je vhodné používat oba jazyky odděleně. Jedním z přístupů je vázanost jazyků na konkrétní osoby.
- Bilingvismus a bikulturalismus jsou dvě provázané a neodělitelné složky. Nemůžeme mluvit o skutečném bilingvistu neslyšících žáků, pokud není rovněž kladen důraz na kulturní odlišnost neslyšících.

## 2.3 Bilingvální vzdělávání ve světě

Informace o bilingválních vzdělávacích programech čerpáme z encyklopedie *Bilingual Education* (Cummins, Corson, 1997).

### 2.3.1 Nový Zéland

Bilingvální vzdělávání Maorů patří do skupiny *Programů pro skupiny původních obyvatel*<sup>56</sup> (Durie, 1997, s. 15-23) Na Novém Zélandě existují různé typy škol, v některých se vyučuje pouze v maorštině, v některých jsou některé předměty vyučovány v maorštině, jiné v angličtině. *Maorské vzdělávací programy* probíhají v různých formách v mateřských školách a na obou stupních škol základních, přičemž některé školy zcela podléhají komunitní samosprávě místních Maorských kmenů. Nejen, že se zde vyučuje v maorštině, žáci se v rámci školní docházky seznamují s maorskou kulturou a tradicemi. Angličtině je pak vyučována jako cizí

<sup>56</sup> *Programs for Indigenous Groups*

jazyk, nutný pro kontakt s okolním světem. Oba jazyky (které jsou oba oficiálními jazyky státu) jsou zastoupené v programech v různé míře a formě, cíl je ale vždy stejný: „*Očekávání byla taková, že výsledkem Maori – anglického bilingválního vzdělávání budou děti kompetentní v obou jazycích*“<sup>57</sup> (Durie, 1997, s. 16).

### 2.3.2 Kanada

Bilingvální situaci v Kanadě popisuje Gérin-Lajoie, (1997, s. 167-175). *Programech pro národní minoritní skupiny*<sup>58</sup>. Mnoho Kanadčanů, jejichž mateřským jazykem je francouzština, žije mimo provincii, kde je francouzština užívána většinou. Přestože oficiálními jazyky státu jsou angličtina a francouzština, stává se někdy Kanadčan, jehož prvním jazykem je francouzština, na území mimo provincii Québec minoritou. Na území mimo frankofonní provincie existují školy pro žáky, jejichž prvním jazykem je francouzština. Vyučuje se ve francouzštině, přičemž angličtina je vyučována jako druhý jazyk.

### 2.3.3 Švédsko

Jako jeden z příkladů *Programů pro skupiny migrantů*<sup>59</sup> popisuje Skutnabb-Kangas (1997, s. 217-225). situaci početné finské menšiny žijící ve Švédsku. Finové ve Švédsku tvoří nejpočetnější minoritu ve skandinávských zemích vůbec. Finské děti mají možnost navštěvovat školy, kde se vyučuje ve finštině, zatímco švédština je vyučována jako druhý jazyk. Děti ve školách často učí plně bilingvní pedagogové, kompetentní jak ve finštině, tak ve švédštině. Výzkumy prováděné na školácích dokazují, že děti, které byli vyučovány finsky a zároveň se učili švédsky, jsou velmi dobře identifikované se svou pozicí bilingvního a bikulturního jedince.

### 2.3.4 USA

V USA jsou v některých školách uskutečňovány bilingvální *Programy pro členy majoritní společnosti*<sup>60</sup>. Jeden ze článků popisuje situaci v USA (Lindholm, 1997, s. 271-279) a tamní model bilingválního vzdělávání, takzvaný *Two Way Bilingual Model*.

Situace ve třídách, kde jsou jak děti americké, tak děti hispánské, pro které je prvním jazykem španělština, je východiskem pro vyučování prostřednictvím dvou jazyků. Danou menšinou ale nemusejí být jen Hispánci (původně se s tímto modelem výuky začalo ve třídách s hispánskou menšinou), model je možné využít ve všech třídách, kde se nachází minorita dětí s odlišným mateřským jazykem. Výuka probíhá podle modelu 90:10, nebo 50:50. Zpočátku probíhá většina výuky a instrukcí v menšinovém jazyce, postupně se jazyky ve vzájemném poměru vyrovnají. Učitelé nikdy jazyky nemíchají. Zpočátku školní výuky, někdy vyučují v tandemu, konkrétní jazyk je tedy spjat s konkrétní osobou. Ve vyšších ročnících se jazyky již neváží na učitele, ale na dané předměty, polovina předmětů je vyučována v angličtině, polovina v menšinovém jazyce.

---

<sup>57</sup> „*The expectation was that bilingual Maori-English schooling would produce competently bilingual children.*“

<sup>58</sup> *Programs for National Minority Groups*

<sup>59</sup> *Programs for International (Migrant) Groups*

<sup>60</sup> *Programs for Dominant Language Groups*

Pohnutky rodičů, kteří se rozhodnou začlenit své dítě do modelu, jsou většinou integrativní povahy. Jak z malých Američanů, tak z malých Hispánců se takto mohou stát bilingvní jedinci.

## 2.4 Bilingvní vzdělávání neslyšících ve světě

### 2.4.1 Švédsko<sup>61</sup>

Jedním z nejznámějších bilingvních a bikulturních modelů vzdělávání je model užívaný ve Švédsku, zvaný také *švédský*, nebo *skandinávský* bilingvní model bilingvního vzdělávání neslyšících.

*„V roce 1983 se švédské ministerstvo školství rozhodlo udělat zásadní krok: vytvořilo koncepci vzdělávání žáku s vadou sluchu. Podle ní se děti co nejdříve po zjištění vady sluchu dělí na dvě základní skupiny: 1. děti, jejichž mateřským/prvním jazykem bude mluvená švédština, a 2. děti, jejichž prvním/mateřským jazykem bude švédský znakový jazyk. Obě skupiny dětí jsou vzdělávány bilingvně“* (Hudáková, 2008). Neslyšící děti, jejichž prvním jazykem je švédský znakový jazyk, budou žít jako členové komunity švédských neslyšících, zároveň ale budou muset žít v rámci většinové společnosti slyšících Švédů.

Švédština se vyučuje jako cizí jazyk, často *kontrastivní metodou*, tedy srovnáváním se švédským znakovým jazykem. Pro děti, které mají jako první jazyk švédštinu, a tedy se identifikují spíše s majoritní švédskou kulturou a společností je švédský znakový jazyk možností, jak *„...rozšiřovat a zlepšovat jejich vzdělávací a sociální šance“* (Pickersgill, 2001, s. 91, čerpáno z Hudáková, 2009). Za zmínku jistě stojí, že kurikulum základních speciálních škol pro sluchově postižené se neliší od kurikula základních škol pro děti intaktní. Zvláštní kurikulum mají školy pro sluchově postižené pouze pro výuku cizích jazyků, hudební výchova je nahrazena výchovou pohybovou a dramatickou (Jabůrek, 1998).

Po deseti letech školní docházky by měl absolvent základní školy pro sluchově postižené, jehož prvním jazykem je švédský znakový jazyk, ovládat následující (Hudáková, 2009): *„Po deseti letech školní docházky – švédský znakový jazyk: aktivně se účastnit komunikace, sdílet myšlenky a názory ostatních lidí, prezentovat vlastní práci jasně a srozumitelně; rozumět projevům v švédském znakovém jazyce odpovídajícímu věku žáka, umet projev souvisle reprodukovat; reflektovat některé literární práce, které odrážejí způsob života a myšlení neslyšících lidí; reflektovat a ohodnotit obsah a výrazové prostředky použité ve filmech, v divadelních představeních a v poezii v švédském znakovém jazyce; mít metajazykové povědomí a znalosti rozdílnosti mezi švédským znakovým jazykem a švédštinou; umet užívat tlumočnicka do a z švédského znakového jazyka pro různé situace; švédština: četba a reflexe vybraných literárních děl a autorů; čtení věcné literatury odpovídající věku žáka (s dobrým porozuměním obsahu textu); produkce psaného textu tak, aby byl obsah sdělovaného jasný a srozumitelný a aby pisatel dosáhl svého záměru; dovednost komunikovat s různými lidmi o různých záležitostech.“*

---

<sup>61</sup> Považujeme za nutné uvést, že čerpáme ze starších zdrojů, bylo by vhodné dohledat v novějších zdrojích informace o aktuální situaci

Jak dokazují švédské zprávy o výsledcích vzdělávání, oproti metodě orální<sup>62</sup> dosáhla užívaná metoda bilingvální u neslyšících žáků jednoznačně pozitivních výsledků. Ahlgren uvádí (Ahlgren, 1994, čerpáno z Jabůrek, 1998a): „*Skupina dětí, kterou jsem sledovala, měla v jedenácti letech úroveň<sup>63</sup> srovnatelnou se slyšícími dětmi (...) Řekla bych, že mezi dětmi, které opouštějí školu pro neslyšící, je nejméně 50% dětí, které si osvojili dostatečnou schopnost čtení.*“

Švédští neslyšící žáci se v rámci bilingválních a bikulturních programů také učí využívat služby tlumočnicka v různých situacích.

Je nutno podotknout, že ve Švédsku má bilingvální vzdělávání obecně (ale i u neslyšících) poměrně dlouhodobou tradici (viz Evans, 2004). Bilingvální systém vzdělávání neslyšících je rozvinutý a pracuje se dvěma oddělenými jazyky – švédským znakovým jazykem a švédštinou. V systému bilingválního vzdělávání se počítá i s dětmi, pro které pravděpodobně nebude znakový jazyk jazykem preferovaným. Pro tyto děti znamená výuka znakového jazyka a ve znakovém jazyce to, co Lindhom (1997, s. 271) označuje jako *immersion education*, tedy *ponoření se do studia druhého jazyka za účelem rozšíření vlastních obzorů a komunikačních možností*. Na základě výzkumů lingvistky Ahlgren švédský parlament na přelomu let 1980 a 1981 přijal zákon, který říká, že „...*neslyšící děti musí být vzdělávány způsobem, který podporuje nabývání znalostí v obou jazycích, švédském znakovém jazyce a švédštině s důrazem na gramotnost...*“<sup>64</sup> (Alhgren, 1994; citováno z Gibson, Small, Mason, 1997, s. 235).

Švédský model bilingválního vzdělávání (srov. Chlumecká, 2006, Hudáková, 2009) je považován za model „ryze“ bilingvální a bikulturní, využívá se švédského znakového jazyka a švédštiny v psané formě (Jabůrek, 1998a). „*Společným znakem různých variant klasického modelu je, že znakový jazyk je obecným vyučovacím předmětem...*“ (Günther, 2000, s. 9). Velký důraz je kladen na většinový jazyk, švédštinu, v psané podobě. „*Znakový jazyk je nejdůležitější. Psaná řeč je prakticky stejně důležitá. Naproti tomu, mluvená řeč méně*“ (Alhgren, citováno z Jabůrek 1998a).

#### 2.4.2 Finsko<sup>65</sup>

Ze severských zemí bychom se ještě zmínili o Finsku. Znakový jazyk je zde v rámci bilingválního programu považován za „...*prostředek poznávání světa a prostředkem, který jim (neslyšícím žákům)<sup>66</sup> umožní řídit svůj život*“<sup>67</sup> (Jabůrek, 1998b, s. 7). Děti se po celých devět let docházky do základní školy učí jak finštině, tak i finskému znakovému jazyku, přičemž pro neslyšící děti je finský znakový jazyk považován za jazyk první, finština za jazyk druhý, a je

---

<sup>62</sup> Viz níže

<sup>63</sup> Byla sledována úroveň porozumění a užívání psaného švédského jazyka a zvládnutí matematických testů

<sup>64</sup> „*Deaf children must be educated in the way that fosters proficiency in both Swedish Sign Language and Swedish with an emphasis on literacy...*“

<sup>65</sup> Považujeme za nutné uvést, že námi načerpané informace pocházejí ze zdrojů staršího data, v současné době může být situace jiná.

<sup>66</sup> Poznámka autorky bakalářské práce

vyučována jako cizí jazyk. Děti jsou vedeny k aktivnímu užívání psané finštiny, v centru zájmu je čtení s důrazem na porozumění obsahu.

Znakový jazyk je nejen jazykem, ve kterém se vyučuje, ale také jazykem vyučovaným. Cílem předmětu *Finský znakový jazyk* je „...aby se žáci naučili svůj jazyk milovat a vážit si ho“ (Jabůrek, 1998b, s. 7). Finský znakový jazyk je chápán jako jazyk, se kterým se dítě identifikuje, prostřednictvím kterého poznává svět. Ve školách vyučují neslyšící učitelé, pro které vznikl speciální obor na vysoké škole v Jyväskylä.

Vzdělávací programy ve finských školách pro neslyšící (týká se škol v Helsinkách, Turku a Oulu) lze z dostupných informací označit jako bilingvální a bikulturní, popřípadě pluralistický. Oba jazyky jsou chápány jako stejně důležité, dítě je chápáno jako bikulturní jedinec, který se vždy bude muset pohybovat v rámci dvou světů-slyšícího a neslyšícího, a dvou jazyků-znakového a mluveného/psaného většinového jazyka.

### 2.4.3 Německo

Klaus-B. Günther (Günther, 2000) hovoří o tzv. *hamburském bilingválním modelu*, jehož vznik iniciovali rodiče neslyšících žáků na počátku 90. let.

Tento experiment se lišil od tzv. *skandinávského modelu* tím, že němčina, většinový jazyk, nebyl vyučován jako jazyk cizí, ale byl zároveň s německým znakovým jazykem užíván pro komunikaci a vyučování (cca v jedné třetině vyučovacích hodin). Znakový jazyk byl pak vyučován také samostatně, stejně jako němčina v psané i mluvené formě. Při čtení německých textů se také hodně pracuje se znakovou němčinou. Bilingvální vyučování bylo pojato formou *jedna osoba-jeden jazyk*, kdy slyšící a neslyšící pedagog vyučují zároveň, jako tým. Zároveň ale dochází k využívání simultánní komunikace, což znamená, že jazyky nejsou v rámci tohoto bilingválního modelu chápány jako oddělené systémy. A. Staab tuto bilingvální koncepci hodnotí: „*Po tříleté práci v hamburském bilingválním školním experimentu a ze své vlastní životní zkušenosti jako neslyšící musím říci, že pokládám bilingvální výuku za optimální formu výchovy a vzdělání neslyšících (...) Bilingvizmus má pro neslyšící a sluchově silně postižené děti tu výhodu, že jim může být díky znakovému jazyku poskytováno vědění zcela přirozeně bezproblémovou (ničím neomezovanou) možností interakce tak jako u slyšících dětí.*“ (Günther, 2000, s. 35).

Z obecného pohledu na bilingvismus bychom v rámci *hamburského bilingválního modelu* označili za problematický bod především užívání znakované němčiny. Tento bilingvální model se liší od skandinávských modelů právě intenzivním střídáním znakového jazyka, znakovaného jazyka, mluvené a psané řeči, v rámci výuky němčiny pak probíhá také sluchový trénink a výuka mluvení (Chlumecká, 2006).

### 2.4.4 Dánsko

Informace čerpáme z článku „*Kapitoly k bilingválnímu vzdělávání Učební osnovy jazykových předmětů v dánské bilingvní škole v Kodani*“ (1999). Jedná se o zpracování učebních osnov učitelů a rodičů žáku kodaňské školy.

Tyto osnovy nejsou rozděleny do ročníků, ale *fází*. Ve třídách nejsou jen neslyšící žáci „Z učebních osnov pro znakový jazyk je patrné, že se jedná o výuku mateřského jazyka pro řadu žáků a že je to zároveň důležitý druhý jazyk pro ostatní žáky“ (Kapitoly k bilingválnímu vzdělávání: Učební osnovy jazykových předmětů v dánské bilingvní škole v Kodani, 1999, s. 5).

Dánský znakový jazyk je chápán jako základ „...pro jazykový rozvoj u neslyšících a těžce sluchově postižených.“ (Kapitoly k bilingválnímu vzdělávání: Učební osnovy jazykových předmětů v dánské bilingvní škole v Kodani, 1999, s. 7) a je chápán jako hlavní prostředek osobnostního i kognitivního rozvoje neslyšících žáků. Pro žáky nedoslýchavé, kteří jsou schopni vnímat a naučit se/osvojit si mluvenou dánštinu, je pak prostředkem k obohacení jejich jazykového vývoje a dalším prostředkem pro komunikaci. V kodaňské škole pro sluchově postižené Kastelsvej je také kladen důraz na to, aby se neslyšící žáci v rámci různých školních událostí setkávali s tlumočníky znakového jazyka (Kapitoly k bilingválnímu vzdělávání: Učební osnovy jazykových předmětů v dánské bilingvní škole v Kodani, 1999).

V Dánsku zavedení bilingválního vzdělávání pro neslyšící přineslo výsledky. B. Hansen (1990, citováno z Gibson, Small, Mason, 1997) uvádí že „...gramotnost neslyšících studentů v dánštině dramaticky vzrostla od té doby, kdy vznikla první bilingvální třída pro neslyšící v Kodani v roce 1982.“<sup>68</sup>

## 2.4.5 USA

Bailes (2004, s. 128) popisuje situaci na *Metro Deaf School* v Minnesotě, USA.

Všichni učitelé na nižším stupni byli rodilými mluvčími amerického znakového jazyka (neslyšící z neslyšících rodin a CODA<sup>69</sup>). Znakový jazyk byl především u dětí v nižších ročnících prioritou. Teprve, když se žáci dostali na určitou úroveň ve znakovém jazyce, přistoupilo se k výuce angličtiny a k budování rovnováhy mezi oběma jazyky.

Jazykem učební komunikace je téměř vždy znakový jazyk: „ASL měl přední pozici při vyučování ve MDS<sup>70</sup>; instrukce byly předávány především v tomto jazyce. Byla tím zajištěna jasná a efektivní komunikace mezi učitelem a žáky prostřednictvím dostupného a srozumitelného jazyka“<sup>71</sup>(Bailes, 2004, s. 128-129). Angličtina je vyučovaným jazykem, důraz je kladen na čtení a psaní.

Bilingvální model užívaný v *Metro Deaf School*, a americké bilingvální modely obecně, bychom mohli srovnat s modelem *skandinávským*.

---

<sup>68</sup> „Deaf students' literacy in Danish has improved drastically since the first bilingual class for Deaf students was established in Copenhagen in 1982.“

<sup>69</sup> *Child of Deaf Adults*, anglický termín pro slyšící dítě neslyšících rodičů

<sup>70</sup> *Metro Deaf School*

<sup>71</sup> „ASL was prominent during the school days at MDS; instruction took place primarily in this language. This ensured clear and efficient communication between teacher and students in an accessible and comprehensible language.“

## 2.4.6 Velká Británie

Swanwick a Gregory (2007, s. 27-28) popisují situaci v *Firbeck Primary and Nursery School* v Nottinghamu. Tato škola je běžnou mateřskou a základní školou pro slyšící děti. Zároveň ale v této škole působí *Individual Needs Centre* pro těžce sluchově postižené žáky, kterých ve škole celkem jedenáct.

Se sluchově postiženými žáky pracují speciální pedagogové pro neslyšící a asistenti pedagogy, z nichž jeden je neslyšící. Při výuce se používá britský znakový jazyk, mluvená/psaná angličtina a také *Sign Supported English* (Swanwick, Gregory 2007, s. 7), tedy angličtina podporovaná znaky, která je využívána především při čtení anglických textů.

Protože je skupina sluchově postižených dětí zahrnuta do osnov běžné školy, ve výuce zbývá jen málo prostoru pro zařazení kultury neslyšících do výuky, z personálního hlediska je problémem malý počet neslyšících učitelů.

Právě v užívání znakového jazyka pro výuku angličtiny v kladení důrazu na mluvenou angličtinu lze označit tento bilingvální model jako model hamburského typu.

## 2.5 Monolingvální a monokulturní proudy ve vzdělávání neslyšících

Bilingvismus a bilingvální a bikulturní přístupy ke vzdělávání je jedním ze tří hlavních proudů ve vzdělávání neslyšících, respektive sluchově postižených žáků. Nyní se stručně seznámíme s přístupem orálním a s přístupem totální komunikace jako metody.

### 2.5.1 Orální proud

*Orální přístup* ke vzdělávání sluchově postižených žáků je *monolingvální* a *monokulturní* přístup (Hudáková, 2008), zaměřený na většinový jazyk v mluvené podobě a celkovou asimilaci do slyšící společnosti (srov. Hudáková, 2009, Baker, 2011, Hrubý 1999). Historicky je tento přístup, nazýván také německou metodou (první stoupenci této metody, zvaní oralisté, působili jako učitelé sluchově postižených v Německu, např. Samuel Heinicke (viz Hrubý, 1999).

Baker (2011) nazývá tento proud jako *tradiční přístup (traditional approach)*. V rámci orálního přístupu je rozlišováno mnoho směrů a metod (viz Hudáková, 2009, Hrubý, 1999), z nichž některé jsou zaměřeny pouze na využitelnost zbytků sluchu bez jakékoliv vizuální kontroly, některé z komunikace nevyklučují např. odezírání. Mezi tyto metody nevyklučující zrakovou podporu patří například *auditivně-orální metoda, mateřská reflexivní metoda* a jiné. Všechny metody vycházející z orálního přístupu z nich ale kladou důraz na trénink zbytků sluchu a rozvoj mluvené řeči.

Orální přístup vychází z předpokladu, že dítě s vadou sluchu by mělo být *monolingvní* a *monokulturní*, protože pokud bude ovládat mluvený jazyk, jazyk většinové společnosti, bude se moci do této společnosti začlenit a fungovat v ní. Bude tedy plně integrováno ve většinové společnosti, bude užívat její jazyk a bude se, pokud možno, cítit její součástí. „*Dvě základní premisy (...) jsou: mateřským jazykem dětí s vadou sluchu je mluvený jazyk okolní slyšící společnosti (monolingválnost) a dítě je – stejně jako všichni jeho vrstevníci bez vady sluchu – vedeno k začlenění do slyšící společnosti (monokulturnost)*“ (Hudáková, 2009).

## 2.5.2 Totální komunikace

Protože se postupem času ukázalo, že orální metoda není zdaleka vhodná pro všechny sluchově postižené a u některých žáků tento typ vzdělávání naprosto selhával, bylo nutné dosavadní výsadní postavení tohoto přístupu zrevidovat. *Metoda totální komunikace* vychází z těchto principů (Hrubý, 1999):

- schopnost myslet není odvislá od schopnosti mluvit
- tzv. kritické období pro rozvoj řeči přichází zhruba v šesti letech věku, podle některých odborníků ale mnohem dříve
- neslyšící dítě má právo být vzděláváno prostředky a metodami, které jsou pro něj smyslově přístupné a umožní mu rozvoj jazyka a komunikačních kompetencí

Stoupenci metody totální komunikace se přiklání k názoru, že by se při vzdělávání sluchově postižených žáků měly využívat všechny dostupné prostředky, tedy mluvení, psaný jazyk, znakový jazyk, znakový jazyk, řeč podporovaná znaky, prstová abeceda a přirozená gesta. Často se dané prostředky komunikace kombinují.

Chápeme-li totální komunikaci jako metodu<sup>72</sup>, mluví se někdy o tzv. *simultánní komunikaci*, popř. *bimodálním modelu*. „... užívá sice většinového (mluveného) jazyka, paralelně s ním však, jako jeho „podporu“, také různé prostředky vizuální, tedy ty, k jejichž užívání je dítě smyslově vybaveno...“ (Macurová, 1993-94, s. 13). Spencer a Marschark (2010, s. 66) označují metody totální komunikace jako *znakovanou* nebo *manuální komunikaci*. Komunikační prostředky by být voleny podle individuálních potřeb žáků, pedagog by měl komunikaci co nejvíce přizpůsobit konkrétnímu žákovi.

Totální komunikace jako metoda znamenala po období dominance orálního přístupu velký přínos pro těžce sluchově postižené žáky a je hojně užívána dodnes. Na druhé straně stojí početná skupina lingvistů a pedagogů, která na totální komunikaci kritizuje přílišné používání umělých komunikačních prostředků, jakými jsou znakové národní jazyky, na úkor přirozených jazyků, tedy jazyka znakového a národního jazyka mluveného nebo psaného. Např. Hansen zkoumala situaci v dánských školách pro sluchově postižené a došla k závěru, že užívání této simultánní komunikace je „*lingvisticky značně nekonzistentní*“ (1990, čerpáno z Macurová, 1994, s. 13). Upozorňuje na to, že děti, které jsou dlouhodobě vystaveny pouze takovému způsobu komunikace, nebudou ve výsledku umět jazyk ani jeden. Tyto děti budou „...“*pololingvní*“: *za účelem „komunikačního přežití“ budou mísit dva jazyky, aniž by jim bylo jasné, kde jeden končí a druhý začíná.*“ (Hansen, 1990, čerpáno z Macurová, 1994).

---

<sup>72</sup> Někteří autoři (Hudáková, 2008, Freeman, Carbin, Boese, 1992) pak rozlišují mezi *metodou* a *filozofií* totální komunikace: „*Bilingvální a bikulturní pojetí chápe totální komunikaci jako filozofii, v rámci níž svobodně existují mluvený a znakový jazyk a kultura lidí slyšících a lidí neslyšících (...)* Monolingvální a monokulturní pojetí chápe totální komunikaci jako komunikační metodu, v níž jde o paralelní (simultánní) mluvení a „*znakování*“ (Hudáková, 2009). Nicméně, častěji se v literatuře setkáme totální komunikaci právě jako monolingvální a monokulturní metodou a pro potřeby naší práce chápeme totální komunikaci, není-li uvedeno jinak, právě jako monolingvální a monokulturní metodu.

Pro potřeby naší práce považujeme za nutné zdůraznit následující: užívání metody totální komunikace, tedy užívání simultánní komunikace, je do značné míry výsledkem snahy „přizpůsobit“ komunikaci ve školách slyšícím učitelům, nikoliv neslyšícím dětem a žákům. Naučit se znakový jazyk je totiž pro slyšícího člověka mnohem snazší, než zvládnout odpovídající úroveň znakový jazyk (viz. Baker, Knight, 2001).

### 3 Situace v České republice – legislativa

Jak se vyjadřuje k bilingválnímu vzdělávání obecně a k bilingválnímu vzdělávání neslyšících česká legislativa? V první řadě bychom měli zmínit Listinu základních práv a svobod. Citujeme: „*Občanům příslušejícím k národnostním a etnickým menšinám se za podmínek stanovených zákonem zaručuje též a) právo na vzdělání v jejich jazyku...*“ (Listina základních práv a svobod, Článek 25, odst. 2).

V souvislosti s bilingvismem neslyšících bychom jistě měli připomenout *Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením*<sup>73</sup>. V Článku *Vzdělávání* se vyjadřuje k neslyšícím a znakovému jazyku takto: „*...umožní studium znakového jazyka a podporu jazykové identity společnosti neslyšících...*“ (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, Článek 24)

„*...zajistí, aby nevidomým, neslyšícím a hluchoslepým osobám, a zejména dětem, bylo poskytováno vzdělávání v jazycích a způsobech a prostředcích komunikace, které jsou pro dotyčnou osobu nejvhodnější, a v prostředcích, která maximalizují vzdělávací pokroky a sociální rozvoj*“ (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, Článek 24).

„*S cílem přispět k zajištění realizace tohoto práva, státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, přijmou příslušná opatření pro zaměstnávání učitelů, včetně učitelů se zdravotním postižením, kteří ovládají znakový jazyk...*“ (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, Článek 24).

*Úmluva o právech osob se zdravotním postižením* se vyjadřuje i k právu neslyšících na kulturní sebeurčení: „*Osoby se zdravotním postižením mají nárok, na rovnoprávném základě s ostatními, na uznání a podporu své specifické kulturní a jazykové identity, včetně znakového jazyka a kultury neslyšících*“ (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, Článek 30).

Co pro českou legislativu znamenají termíny *neslyšící* a *znakový jazyk* vysvětluje „*Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*“<sup>74</sup>. „*Za neslyšící se pro účely tohoto zákona považují osoby, které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem*“ (Zákon č. 423/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, § 2, odst. 1).

„*Český znakový jazyk je základním komunikačním systémem těch neslyšících osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace.*“ (Zákon č. 423/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, § 4, odst. 1)

Znakový jazyk je potom definován v § 4 jako „*...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*

<sup>73</sup> Česká republika podepsala Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením v roce 2007

<sup>74</sup> Tento zákon č. 423/2008 Sb. je úplným zněním zákona, č. 155/1998 Sb., „Zákon o znakové řeči“, jak jej mění zákon č. 384/2008 Sb.

*má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.“*

Kromě českého znakového jazyka tento zákon v § 6 vysvětluje, co jsou to komunikační systémy vycházející z českého jazyka: *„Komunikačními systémy neslyšících a hluchoslepých osob vycházejícími z českého jazyka jsou znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči...“*

*„Znakovaná čeština využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka.“*

Dle § 7 mají potom neslyšící právo na *„...vzdělávání s využitím komunikačních systémů neslyšících (...) osob (...) výuku komunikačních systémů neslyšících (...) osob...“*

Jak pracují české školy se žáky, jejich prvním jazykem je jiný jazyk, než čeština? Závazným dokumentem je *Rámcový vzdělávací program (RVP)*, na základě kterého škola vytváří vlastní *Školní vzdělávací program (ŠVP)*. RVP řeší problematiku vzdělávání v jiném jazyce, než českém v kapitole 8 *„Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“*. *„Do této skupiny patří žáci, kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace“* (Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání, část D, kapitola 8). Hlavním problémem těchto žáků je nedostatečná znalost vzdělávacího jazyka. *„U těchto žáků bude proto nutné nejen věnovat pozornost osvojení českého jazyka, ale i seznámení s českým prostředím, jeho kulturními zvyklostmi a tradicemi. Na druhé straně je však třeba zajistit těmto žákům, ve shodě se školským zákonem a za podmínek stanovených tímto zákonem, vzdělávání v jazyce příslušné národnostní menšiny a zajistit možnost získávat v průběhu školní docházky i takové informace, které jim umožní vybírat si z nich prvky pro budování své vlastní identity“* (Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání, část D, kapitola 8, 8. 2). *„Dlouhodobým cílem školy musí být integrace žáků z odlišného kulturního a sociálně znevýhodňujícího prostředí, ochrana jejich minoritní kultury a podpora jejich úspěšnosti v majoritní společnosti“* (Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání, část D, kapitola 8, 8. 2).

V souvislosti se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami hovoří RVP o znakovém jazyce: *„Do ŠVP se zařazují speciální vyučovací předměty a předměty speciálně pedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám žáků podle druhu zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění. Jde zejména o logopedickou péči, znakový jazyk...“* (Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání, část D, kapitola 8, 8. 4).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) se vyjadřuje ke vzdělávání dětí taktéž v kapitole 8: *„...u dětí se sluchovým postižením (...) vzdělávání dítěte probíhá ve vhodném komunikačním systému...“* (Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání, kapitola 8, 8.1).

Dle vyhlášky č. 147/2011 Sb.<sup>75</sup> o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných jsou žáci s těžkým sluchovým postižením vzdělávání v rámci speciálního vzdělávání, část druhá, § 3 je jednou z forem speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením *vzdělávání „...ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen „speciální škola“)...“*

Podle § 5 patří mezi typy speciálních škol, mimo jiné, mateřské školy pro sluchově postižené a základní školy pro sluchově postižené.

Citujeme ze školského zákona č. 472/2011 Sb.<sup>76</sup> „Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“, § 16 *Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami: „Dětem, žákům a studentům neslyšícím a hluchoslepým se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob podle jiného právního předpisu<sup>77</sup> ...“*

Dle zákona o pedagogických pracovnících č. 198/2012<sup>78</sup> § 22 *Společná ustanovení k získávání odborné kvalifikace* by měli učitelé, kteří vyučují neslyšící žáky ovládat znakový jazyk: *„Předpokladem odborné kvalifikace učitelů vykonávajících přímou pedagogickou činnost s dětmi, žáky a studenty, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, je také prokázaná znalost českého znakového jazyka, případně dalších komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob.“*

---

<sup>75</sup> Novelizovaná vyhláška č. 73/2005 Sb.,

<sup>76</sup> Novelizovaný zákon č. 561/2004 Sb.

<sup>77</sup> Tímto předpisem je Zákon č. 423/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob

<sup>78</sup> Novelizovaný zákon č. 563/2004 Sb.

## 4 Empirická část

Po prostudování odborné literatury a porovnání bilingválních přístupů obecně a bilingválních přístupů užívaných ve vzdělávání neslyšících dětí jsme se rozhodli provést výzkumnou sondu, jíž jsme se snažili zmapovat přístupy ke vzdělávání dětí a žáků ve všech školách pro sluchově postižené v České republice, a to především v mateřských školách a na prvním stupni škol základních – zajímalo nás pouze vzdělávání dětí bez mentálního postižení, nikoliv vzdělávání dětí vzdělávaných dle vzdělávacích programů základních škol praktických a speciálních.

### 4.1 Metodologie

#### 4.1.1 Charakteristika zkoumaného vzorku

Do výzkumného šetření jsme se snažili zahrnout všech 14 vzdělávacích zařízení pro sluchově postižené v České republice, jejichž seznam členíme kvůli přehlednosti podle krajů, ve kterých se školy nacházejí. Kvůli zachování anonymity škol v rámci výzkumného šetření, školy nadále v empirické části práce nejmenujeme jejich skutečnými názvy, ale označujeme je náhodně přiřazenými písmeny abecedy.

#### **Kraj Hlavní město Praha**

1. Bilingvální mateřská škola Pipan, Hábova 1571, Praha 5
2. Gymnázium, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Ječná 27, Praha 2<sup>79</sup>
3. Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Holečkova 4, Praha 5
4. Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5

#### **Jihočeský kraj**

5. Mateřská škola, Základní škola a Střední škola pro sluchově postižené, Riegrova 3, České Budějovice

#### **Jihomoravský kraj**

6. Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené, Šrámkova 419/1, Brno
7. Mateřská škola, Základní škola a Dětský domov pro sluchově postižené, Široká 42, Ivančice
8. Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené, Školní 3208, Kyjov

#### **Královéhradecký kraj**

9. Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Štefánikova 549, Hradec Králové

---

<sup>79</sup> Dle informací získaných z webových stránek školy se škola v současné době nazývá Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Ječná 27, Praha 2

### **Liberecký kraj**

10. Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, E. Krásnohorské 921, Liberec<sup>80</sup>

### **Moravskoslezský kraj**

11. Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Spartakovců 1153, Ostrava

### **Plzeňský kraj**

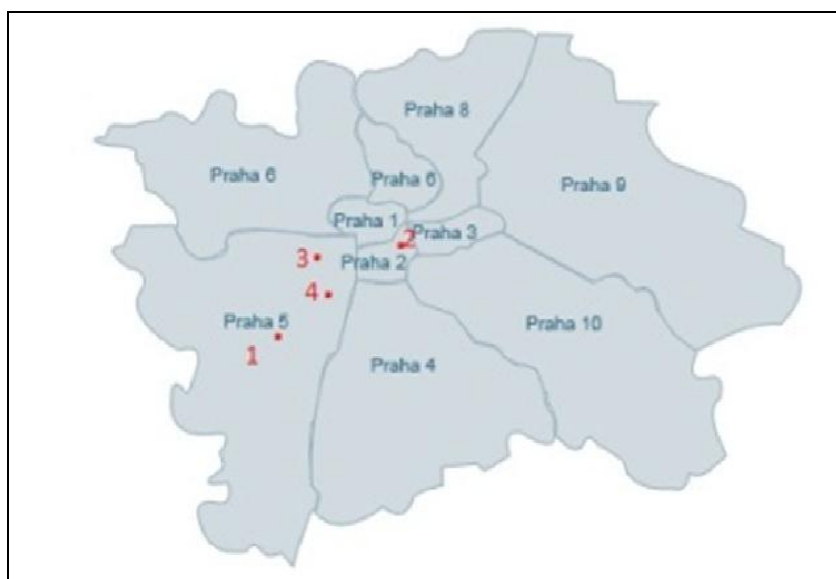
12. Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Mohylová 30, Plzeň

### **Olomoucký kraj**

13. Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Kosmonautů 4, Olomouc

### **Zlínský kraj**

14. Mateřská škola, Základní škola a Střední škola pro sluchově postižené, Vsetínská 454, Valašské Meziříčí



Obrázek 1 Mapa Prahy<sup>81</sup>

<sup>80</sup> Dle webových stránek se školské zařízení v současné době nazývá Základní a Mateřská škola logopedická

<sup>81</sup> <http://www.realitnimaklerpraha.cz/zacnete-podnikat/cenova-mapa-prahy/>



Obrázek 2 Mapa krajů ČR<sup>82</sup>

## 4.1.2 Výzkumná sonda

Naším záměrem bylo, zahrnout do výzkumného šetření v ideálním případě všechny školy pro sluchově postižené v ČR, nejen tedy školy, které svůj přístup ke vzdělávání dětí a žáků deklarují jako bilingvní, nebo bilingvní a bikulturní. Domníváme se totiž, že některé školy mohou praktikovat bilingvní, nebo bilingvní a bikulturní přístup ke vzdělávání, aniž by si toho byly vědomy, nebo svůj přístup z nějakých důvodů nechtějí veřejně deklarovat.

Výzkumná sonda měla 3 složky: anketa pro vedení školy (ředitelé, nebo jejich zástupci), analýza školních vzdělávacích programů mateřských škol a základních škol, ve školách, které deklarují bilingvismus (pokud nám bylo umožněno) i náslech.

### 4.1.2.1 Anketa

Nepilotovaná nestandardizovaná anketa<sup>83</sup> byla určena k vyplnění vedením školy, ředitelem nebo jeho zástupcem. Dvě úvodní otázky byly zaměřeny na popis „filozofie“ školy, ostatní otázky jsou členěny do okruhů – *jazyk a komunikace, personál a vazby na komunitu*. Původně jsme zamýšleli, že by bylo vhodné vyplňovat dotazník společně s respondenty formou rozhovoru, vzhledem k časové vytíženosti respondentů to ale nebylo vždy možné. Cílem těchto dotazníků bylo získat náhled na přístup vedení školy ke vzdělávání sluchově postižených žáků v širším kontextu, a ne pouze v souvislosti s položenými hypotézami.

<sup>82</sup> Zdroj mapy: <http://www.zemepis.com/krajecr.php>

<sup>83</sup> Viz v příloze

#### **4.1.2.2 Analýza školního vzdělávacího programu**

V rámci výzkumné sondy jsme zkoumané školy požádali o nahlédnutí do jejich školních vzdělávacích programů mateřských škol a základních škol (první stupeň). Cílem analýzy ŠVP bylo zjistit, zda nese kurikulum dané školy rysy bilingválního a bikulturního přístupu ke vzdělávání. V ŠVP jsme analyzovali především popis jazyka (nebo komunikačních prostředků), ve kterých probíhá výuka a (v ŠVP ZV) také předměty, které jsou ve škole vyučovány v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Zaměřili jsme se především na obecnou charakteristiku školy a vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. V rámci vzdělávací této vzdělávací oblasti se zabýváme pouze zastoupením vzdělávacích oborů Český jazyk a Český znakový jazyk.

#### **4.1.2.3 Náslech**

Ve vybraných školách jsme absolvovali náslech v rozsahu 2-10 hodin. Naším záměrem bylo, uskutečnit náslech ve všech školách, které deklarují bilingvální přístup ke vzdělávání dětí a žáků, toto nám bohužel nebylo ve všech případech umožněno. Cílem těchto náslechů bylo vidět vyučování v dané škole v praxi a umožnilo nám dát si informace získané analýzou ŠVP a ankety do souvislostí. Naším původním záměrem bylo, uskutečnit náslech ve všech školách, které se nějakým způsobem prezentují jako bilingvální. Toto nám bohužel nebylo umožněno.

#### **4.1.3 Cíle výzkumného šetření**

Na základě studia odborné, většinou zahraniční, literatury jsme se rozhodli provést výzkumnou sondu ve školách pro sluchově postižené v České republice. Naším cílem bylo zjistit, které prvky bilingválního a bikulturního přístupu ke vzdělávání sluchově postižených, se objevují ve školách pro sluchově postižené žáky v České republice. Pro výzkumnou sondu jsme, v návaznosti na studium odborné literatury a naši předchozí znalost prostředí škol pro sluchově postižené, stanovili hypotézy.

#### **4.1.4 Hypotézy**

Hypotéza 1

- Domníváme se, že ve většině škol pro sluchově postižené je pro učební i běžnou komunikaci užívána simultánní komunikace. Domníváme se, že se tak děje i ve školách, které se hlásí k bilingválnímu proudu vzdělávání svých žáků.

Hypotéza 2

- Domníváme se, že ve většině škol pro sluchově postižené není český znakový jazyk vyučován jako samostatný předmět.

Hypotéza 3

- Domníváme se, ve většině škol pro sluchově postižené nemají děti a žáci dostatečnou možnost setkávat se s dospělými neslyšícími lidmi, nositeli českého znakového jazyka a kultury neslyšících.

Hypotéza 4

- Domníváme se, že cílem ve vzdělávání většiny škol pro sluchově postižené v České republice je asimilace dětí a žáků do většinové společnosti, nikoliv jejich bilingvismus a bikulturalismus.

#### **4.1.5 Průběh výzkumného šetření**

Výzkumné šetření na školách probíhalo cca po dobu jednoho roku, v období od prosince 2011 do listopadu 2012.

Vedoucí práce adresovala ředitelům škol oficiální dopis se žádostí o spolupráci a umožnění provedení výzkumné sondy. Poté jsme oslovovali vedení škol prostřednictvím e-mailu nebo telefonátů a žádali jsme o umožnění návštěvy školy, během které by proběhlo výzkumné šetření. Bohužel ne vždy jsme byli úspěšní.

Někteří ředitelé škol odmítli účast školy na výzkumném šetření v jakékoliv formě, na ostatních školách proběhlo výzkumné šetření v různé formě a rozsahu. Někteří z ředitelů škol poskytli pouze ŠVP k nahlédnutí. Někteří ředitelé (popř. jejich zástupci) přislíbili vyplnění dotazníku a následné zaslání, ale bohužel se nám nepodařilo získat zpracovaný dotazník ani po opakovaných urgencích. Nepodařilo se nám tedy získat data ze všech škol.

Vzhledem k zachování anonymity výzkumného šetření jsme se rozhodli v této části práce nepracovat se skutečnými názvy škol. Jednotlivým školám jsme náhodně přiřadili písmeno abecedy a vyhodnocení výzkumného šetření v naší práci provádíme pod tímto písmenem. Výzkumnou sondu vyhodnocujeme ve dvou fázích, nejprve v rámci všech zkoumaných subjektů, v druhé části vyhodnocení výzkumné sondy se věnujeme pouze školách které deklarují bilingvální přístup ke vzdělávání svých žáků.

## 4.2 Vyhodnocení všech zkoumaných škol

Vzhledem k zachování anonymity výzkumného šetření jsme se rozhodli v této části práce nepracovat se skutečnými názvy škol. Jednotlivým školám jsme náhodně přiřadili písmeno abecedy a vyhodnocení výzkumného šetření v naší práci provádíme pod tímto písmenem. Výzkumnou sondu vyhodnocujeme ve dvou fázích, nejprve v rámci všech zkoumaných škol; v druhé části vyhodnocení výzkumné sondy se věnujeme pouze školách které deklarují bilingvní přístup ke vzdělávání svých žáků.

### **Škola A** (výzkumné šetření proběhlo v rámci MŠ a ZŠ)

Na webových stránkách<sup>84</sup> školy je uvedeno, že vzdělávání probíhá prostřednictvím orální metody. Přijímání jsou žáci, u nichž je předpoklad rozvoje mluvené řeči. Ve škole je užívána mluvená řeč, a také je od dětí a žáků vyžadována. Důraz je kladen na logopedickou péči a úroveň vzdělání srovnatelná se slyšícími dětmi a žáky (viz webové stránky školy)<sup>85</sup>.

#### Analýza ankety

- Auditivně-orální metoda vzdělávání
- Učební i běžná komunikace probíhá mluveným jazykem
- Ve všech předmětech probíhá logopedická interakce
- Znakový jazyk není vyučovaným předmětem
- Jedním z cílů ve vzdělávání je zvládnutí českého jazyka
- Je-li to možné, žáci jsou směřováni do integrace

#### Analýza ŠVP

##### ŠVP ZŠ

- V rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace jsou vyčleněny obory Český jazyk a Cizí jazyk.
- Na prvním stupni ZŠ je hodinová dotace na český jazyk 9 hodin týdně. Průběžně v těchto hodinách také probíhá nácvik mluvené řeči.

##### ŠVP MŠ

- Výuka v MŠ se zaměřuje na přípravu ke vzdělávání na ZŠ, trénink sluchu, nácvik odezírání a mluvené řeči.

#### Analýza náslechu

Ve škole A neproběhl v rámci výzkumného šetření náslechu.“

## **Závěr**

---

<sup>84</sup> Z důvodu zachování anonymity škol v rámci výzkumné sondy zjištěné informace pouze parafrázujeme, necitujeme. Ze stejného důvodu neuvádíme zdroj.

<sup>85</sup> V rámci zachování anonymity výzkumné sondy záměrně necitujeme z webových stránek

Škola A se vzdělává žáky jednou z orálních, monolingválních a monokulturních metod.

- Pro běžnou i učební komunikaci je užíván mluvený a psaný český jazyk.
- Se znakovým jazykem se ve výuce vůbec nepracuje, tudíž není vyučováním předmětem
- Ve škole nepůsobí pedagogové, kteří by byli nositeli ZJ, nepodařilo se zjistit, zda jsou tito učitelé nositeli kultury neslyšících.
- Postoj školy A ke vzdělávání dětí a žáků bychom mohli označit jako asimilační.

#### **Vztažení k hypotézám**

- Hypotéza 1 se nepotvrdila
- Hypotéza 2 se potvrdila
- Hypotézu 3 nelze na základě získaných informací potvrdit, ani vyvrátit
- Hypotéza 4 se potvrdila

## **Škola B** (výzkumné šetření proběhlo v rámci MŠ a ZŠ)

Webové stránky uvádí, že škola se snaží poskytovat žákům vzdělání v plnohodnotném komunikačním prostředí (viz webové stránky školy).

Na informačních tabulích (viz přílohy) ve škole je prostředí školy bilingvální a bikulturní.

### Analýza ankety

Vedení školy nám neumožnilo provést v rámci výzkumného šetření anketu.

### Analýza ŠVP

#### ŠVP ZV

- Základem bilingválního přístupu ve škole je působení slyšícího pedagoga a sluchově postiženého pedagoga (nebo asistenta pedagoga) ve třídě.

- V rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace jsou vyučovány předměty Český znakový jazyk (jedna hodina týdně) a Český jazyk.

- Výuka probíhá na prvním stupni v rozsahu 10-12 hodin týdně.

#### ŠVP PV

- Důraz je kladen na hledání a rozvoj vhodného komunikačního kanálu, v mateřské škole působí neslyšící a slyšící pedagog, kulturní a jazykové vzory.

### Analýza náslechu

Náslech v základní škole probíhal po dobu cca 4 hodin v bilingválně vedené třídě, dle vyjádření paní učitelky se jedná o jedinou „čistě bilingvální vedenou“ třídu ve škole (podotýkáme, že se týká 1. Stupně ZŠ) Vyučují společně slyšící a neslyšící učitelka, prvním jazykem všech dětí ve třídě je znakový jazyk. Obě učitelky vyučují ve znakovém jazyce, pro výuku češtiny, především pak pro vysvětlení správného slovosledu. Využívá především slyšící paní učitelka znakovou češtinu.

### **Závěr**

Škola B vykazuje některé rysy bilingválního a bikulturního (žáci mají možnost být v rámci školy součástí komunity neslyšících, mají přirozené jazykové vzory znakového jazyka). Přístup můžeme označit jako pluralitní v tom smyslu, že škola klade důraz biculturalismus. Zásady bilingvismu ale porušuje škola v užívání simultánní komunikace jako komunikačního prostředku.

- V rámci školy jako celku se nepracuje s jazyky jako striktně oddělenými systémy. Je užívána, mimo jiné, simultánní komunikace.
- Znakový jazyk je dle ŠVP samostatným předmětem, v praxi je ale vyučován většinou v rámci ČJ.
- Děti a žáci mají ve škole přirozené jazykové vzory – neslyšící pedagogické pracovníky, kteří jsou uživateli ZJ a nositeli kultury neslyšících.

- Rysy přístupu ke vzdělávání nejsou výrazně asimilační, principům bilingvismu ale odporuje používání kontaktních prostředků.

#### **Vztažení k hypotézám**

- Hypotéza 1 se částečně potvrdila
- Hypotézu 2 nelze na základě získaných informací potvrdit, ani vyvrátit
- Hypotéza 3 se nepotvrdila
- Hypotéza 4 se částečně potvrdila

### **Škola C** (výzkumné šetření proběhlo v rámci MŠ a ZŠ)

Na webových stránkách škola uvádí, že metodika vzdělávání je koncipována tak, aby absolventi byli schopni samostatného fungování ve většinové společnosti (viz webové stránky školy).

Cílem vzdělávání v MŠ je rozvíjení komunikačních kompetencí tak, aby byly srovnatelné se slyšícími dětmi (viz webové stránky školy, citováno 12. 4. 2012).

V MŠ s dětmi pracuje slyšící učitel a neslyšící asistent.

#### Analýza ankety

Vedení školy nám neumožnilo provést v rámci výzkumného šetření anketu.

#### Analýza ŠVP

##### ŠVP ZV

- ŠVP je znakový jazyk chápán především jako prostředek k učení se českému jazyku.
- Pro učební i běžnou komunikaci je užíván český jazyk v mluvené podobě, znakový jazyk a simultánní komunikace.
- Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace jsou vyděleny vzdělávací obory Český jazyk a znakový jazyk
- Znakový jazyk je vyučován jako samostatný předmět. V 1. ročníku v rozsahu 7 hodin týdně, hodinová dotace na znakový jazyk v každém ročníku klesá a naopak převažuje výuka jazyka českého. V 4. – 6. ročníku je hodinová dotace pro český znakový jazyk 2 hodiny týdně.
- Základem bilingválního přístupu je přítomnost neslyšícího pedagoga, nebo asistenta pedagoga.

##### ŠVP PV

Cílem je rozvíjení komunikačních schopností sluchově postiženého dítěte.

#### Analýza náslechu

Vedení školy nám neumožnilo provést v rámci výzkumného šetření náslechu.

#### **Závěr**

Ve škole C nám bylo umožněno provést výzkumné šetření pouze na základě náhledů ŠVP, naše možnosti hodnocení jsou tedy značně omezené. Přístup školy bychom označili jako bilingvismus asimilačního typu, kdy je znakový jazyk chápán jako prostředek k

- Není možné zjistit, v jaké míře je využívána simultánní komunikace
- Dle ŠVP ZŠ je ZJ vyučován jako samostatný předmět
- Děti a žáci mají ve škole přirozené jazykové vzory – neslyšící pedagogické pracovníky, kteří jsou uživateli ZJ.
- Postoje školy jsou asimilační (ZJ slouží jako prostředek k naučení se ČJ, užívá se zejména v počátečním období)

**Vztažení k hypotézám**

- Hypotézu 1 nelze potvrdit, ani vyvrátit
- Hypotéza 2 se na základě získaných informací nepotvrdila
- Hypotéza 3 se nepotvrdila
- Hypotéza 4 se potvrdila

## **Škola D** (výzkumné šetření proběhlo v rámci MŠ)

Škola má termín *bilingvální* ve svém názvu. Dle informací na webových stránkách se škola snaží o bilingvní rozvoj dětí, v českém a českém znakovém jazyce (viz webové stránky školy).

### Analýza ankety

- Učební i běžná komunikace ve škole zahrnuje simultánní komunikaci, znakový jazyk a mluvený jazyk.
- Jeden neslyšící pedagog, preferující znakový jazyk
- Vzhledem k povaze zkoumaného subjektu znakový jazyk není vyučován jako samostatný předmět
- Jedním z cílů vzdělávání je rozvoj jazyka, ať již znakového nebo mluveného. Příprava na integraci do běžné školy

### Analýza ŠVP PV

- Cílem vzdělávání je zvyšování komunikační kompetence žáků ať již v mluveném, nebo znakovém jazyce a příprava dětí na integraci do běžných základních škol.

### Analýza náslechu

Náslech probíhal v mateřské škole po dobu cca 5 hodin. V době náslechu nebyl přítomen jediný žák, který by preferoval v komunikaci znakový jazyk, což se odrazilo na komunikačním prostředí ve třídě, komunikace probíhala víceméně v mluveném jazyce podporovaném znaky.

### **Závěr**

Ač se škola D profilovala jako bilingvální, v současné době zažívá odklon od tohoto přístupu ke vzdělávání. Tento jev je způsobem především jazykovými preferencemi žáků. Vzhledem ke skladbě dětí, kdy většina preferuje mluvený jazyk a učební i běžná komunikace se tomuto pochopitelně musí přizpůsobit, nelze mluvit o bilingvismu (kompetence v obou jazycích). Jediným prvkem, který by naznačoval bilingvální přístup je přítomnost neslyšícího jako jazykového vzoru.

- Pro komunikaci je hojně využíváno simultánní komunikace
- Vzhledem k povaze zkoumaného subjektu není ZJ vyučováním předmětem
- Děti mají ve škole přirozené jazykové vzory – neslyšícího pedagoga, který je uživateli ZJ. V rámci školy se setkávají pouze s tímto dospělým neslyšícím
- Vzhledem ke skladbě dětí je postoj školy spíše asimilační

### **Vztažení k hypotézám**

- Hypotéza 1 se potvrdila
- Hypotézu 2 nelze na základě získaných informací potvrdit, ani vyvrátit

- Hypotéza 3 se částečně potvrdila
- Hypotéza 4 se potvrdila

## **Škola E** (výzkumné šetření proběhlo v rámci MŠ a ZŠ)

Na webových stránkách je zveřejněna úvodní prezentace ve znakovém jazyce. V ZŠ jsou žáci vzděláváni metodou totální komunikace s důrazem na znakový jazyk a mluvenou řeč, odezírání a slovní zásobu. Ve výuce se pracuje se znaky i slovy (viz webové stránky školy).

### Analýza ankety

- Učební i běžná komunikace ve škole probíhá formou simultánní komunikace.
- Ve škole působí jeden sluchově postižený pedagog, a jeden vedoucí odpoledního kroužku, preferují znakový jazyk.
- Znakový jazyk není vyučován samostatně.

### Analýza ŠVP

#### ŠVP ZV

- Znakový jazyk popsán v ŠVP jako mateřský jazyk některých žáků.
- V rámci vzdělávací oblasti jazyk a Jazyková komunikace je zahrnut český jazyk a znakový jazyk.
- Hodinová dotace předmětu Český jazyk je 8-9 hodin týdně a jedna hodina týdně pro předmět znakový jazyk.

#### ŠVP PV

- Výuka v mateřské škole probíhá prostřednictvím totální komunikace. V ŠVP MŠ se nehovoří o znakovém jazyce, ale znakové řeči.

### Analýza náslechlů

Ve škole E neproběhl v rámci výzkumného šetření náslechl.

## **Závěr**

V přístupu školy E můžeme najít bilingvální prvky v tom ohledu, že respektuje znakový jazyk jako první jazyk některých žáků. Přístup ke vzdělávání ale nelze označit za skutečně bilingvní, z důvodu užívání simultánní komunikace jako hlavního komunikačního prostředku. Podle ŠVP ZŠ je znakový jazyk vyučován jako samostatný předmět, dle ankety tomu tak ale není v současné době.

- Komunikačním prostředkem je především simultánní komunikace
- Znakový jazyk je dle ŠVP samostatným předmětem, v praxi je ale vyučován většinou v rámci ČJ.
- Žáci mají možnost setkávat se s přirozeným jazykovým vzorem, jazykovým a kulturním vzorem, uživatelem českého znakového jazyka a nositelem kultury neslyšících
- Asimilační snahy školy spatřujeme v užívání simultánní komunikace

## **Vztažení k hypotézám**

- Hypotéza 1 se potvrdila
- Hypotézu 2 nelze na základě získaných informací potvrdit, ani vyvrátit

- Hypotéza 3 se nepotvrdila
- Hypotéza 4 se potvrdila

## **Škola F**

Vedení školy si nepřálo, aby byla škola do výzkumného šetření zařazena. Z webových stránek školy nelze načerpat žádné relevantní informace.

## **Škola G** (výzkumné šetření proběhlo v rámci MŠ a ZŠ)

V MŠ jsou využívány speciálně pedagogické metody totální komunikace (viz webové stránky).

V ZŠ je vyučovací metodou taktéž totální komunikace, vždy s ohledem na konkrétní potřeby žáka (viz webové stránky školy)

### Analýza ankety

- Učební i běžná komunikace ve škole probíhá prostřednictvím simultánní komunikace
- Ve škole působí jeden sluchově postižený pedagog a dva sluchově postižení asistenti pedagoga. Výzkumným šetřením nebyla zjištěna jazyková preference.
- Znakový jazyk není vyučován jako samostatný předmět
- Jedním z cílů vzdělávání je připravit žáky na život ve většinové společnosti.

### Analýza ŠVP

#### ŠVP ZV

- Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace je vyučována jako jeden předmět, zahrnuje český jazyk i znakový jazyk.
- Výuce v oblasti Jazyk a jazyková komunikace je na prvním stupni věnováno 9-12 hodin týdně.
- V ŠVP se pracuje s termíny znakový jazyk a znaková řeč, přičemž není vysvětleno, co je termínem znaková řeč myšleno

#### ŠVP PV

- V mateřské škole je pro komunikaci využívána metoda totální komunikace se zaměřením na počátky čtení, nácvik mluvené řeči a odezírání a rozšiřování slovní zásoby ve znakovém jazyce.

### Analýza náslechu

Na škole G neproběhl v rámci výzkumného šetření náslech.

## **Závěr**

Škola G se hlásí k metodám totální komunikace, závěry výzkumného šetření tomuto odpovídají. Intelektuální rozvoj žáka se snaží škola zajistit prostřednictvím všech dostupných metod. V průběhu výzkumného šetření jsme naráželi na značnou terminologickou nejednotnost, a to jak při analyzování ankety, tak při analyzování ŠVP.

- Komunikačním prostředkem je především simultánní komunikace
- ZJ není vyučován jako samostatný předmět
- Není možné zjistit, zda mají děti a žáci možnost setkávat se s přirozeným jazykovým vzorem, neslyšícím uživatelem ZJ
- Jedním z cílů školy je asimilace žáků do slyšícího prostředí

### **Vztažení k hypotézám**

- Hypotéza 1 se potvrdila
- Hypotéza 2 se potvrdila
- Hypotézu 3 nelze na základě získaných informací potvrdit, ani vyvrátit
- Hypotéza 4 se potvrdila

## **Škola H**

Vedení školy si nepřálo, aby byla škola do výzkumného šetření zařazena. Z webových stránek školy nelze načerpat žádné relevantní informace.

## **Škola I**

Vedení školy si nepřálo, aby byla škola do výzkumného šetření zařazena. Z webových stránek školy nelze načerpat žádné relevantní informace.

### **Škola J** (výzkumné šetření proběhlo v rámci ZŠ)

Na webových stránkách školy je zveřejněn ŠVP ZV, zda je jako vzdělávací metoda deklarována „metoda rozhovoru-mateřská reflexivní metoda“ (viz webové stránky školy).

#### Analýza ankety

Vedení školy nám neumožnilo provést v rámci výzkumného šetření anketu.

#### Analýza ŠVP

##### ŠVP ZV

- V rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace jsou vyčleněny obor Český jazyk.
- Na prvním stupni ZŠ je hodinová dotace na český jazyk 9 - 12 hodin týdně. Průběžně v těchto hodinách také probíhá nácvik mluvené řeči.

#### Analýza náslechu

Ve škole A neproběhl v rámci výzkumného šetření náslech.

#### **Závěr**

Výzkumné šetření proběhlo ve škole J pouze v omezeném rozsahu. Škola se hlásí k jedné z monolingválních a monokulturních metod ve vzdělávání sluchově postižených žáků a tuto metodu dle ŠVP také při výuce praktikuje.

- Dle dostupných informací není využívána simultánní komutace ve smyslu míchání znakového a mluveného jazyka
- ZJ není zařazen do výuky
- Není možné zjistit, zda mají děti a žáci možnost setkávat se s přirozeným jazykovým vzorem, neslyšícím uživatelem ZJ
- Snahy školy jsou asimilační

#### **Vztažení k hypotézám**

- Hypotéza 1 se nepotvrdila
- Hypotéza 2 se potvrdila
- Hypotézu 3 nelze na základě získaných informací potvrdit, ani vyvrátit
- Hypotéza 4 se potvrdila

## **Škola K** (výzkumné šetření proběhlo v rámci MŠ a ZŠ)

Škola na webových stránkách uvádí, že v MŠ probíhá vyučování na základě bilingválního přístupu.

V ZŠ se s žáky také pracuje na základě bilingválního přístupu, pracuje se ale i s prvky orální metody a totální komunikace (viz webové stránky školy).

### Analýza ankety

- Učební i běžná komunikace ve škole probíhá většinou prostřednictvím simultánní komunikace.
- Ve škole působí 3 sluchově postižení učitelé a 3 sluchově postižení asistenti pedagoga. Preferují znakový jazyk.
- Znakový jazyk je vyučován jako samostatný předmět v 5. a 6. ročníku v rozsahu jedna hodina týdně.
- Jedním z cílů ve vzdělávání je plná kompetence žáků v českém jazyce a příprava na úspěšné fungování ve slyšící společnosti.

### Analýza ŠVP

#### ŠVP ZV

- Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je zahrnut předmět český znakový jazyk a český jazyk.
- Jazyky jsou v 1. – 4. ročníku vyučovány v rámci jednoho vzdělávacího oboru. Od 5. ročníku je v rozvrhu zařazena jedna hodina znakového jazyka samostatně.
- Jedním z cílů je připravenost na život ve slyšící společnosti a participace na kulturním životě neslyšících
- Absolvent by měl být kompetentní ve znakovém i většinovém jazyce.

#### ŠVP PV

- ŠVP MŠ není v rámci výzkumného šetření k dispozici

### Analýza náslechlů

#### ZŠ

Náslechl proběhl v rozsahu jedné vyučovací hodiny. Ve třídě byli přítomni nedoslýchaví žáci a žáci s kochleárním implantátem (KI). Paní učitelka byla slyšící, používala znakovanou češtinu a mluvenou řeč.

#### MŠ

Náslechl proběhl v rozsahu cca jedné hodiny v oddělení dětí preferujících znakový jazyk. Přítomny byly 3 paní učitelky, jedna z nich neslyšící. Všechny používaly znakový jazyk.

### **Závěr**

Výzkumná sonda ve škole K proběhla téměř v kompletním rozsahu. Přístup školy K ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením nese určité rysy bilingvismu a bikulturalismu (přítomnost přirozených jazykových vzorů, důraz na bikulturalismus). Komunikace je ale

přizpůsobována spíše žákům, kteří v komunikaci preferují mluvenou řeč, a to především na ZŠ. V tomto směru můžeme přístup školy K označit za asimilačně bilingvální.

- Pro výuku i komunikaci jsou užívány kontaktní prostředky, ale i znakový jazyk
- Znakový jazyk je vyučován jako samostatný předmět.
- Žáci mají možnost se setkávat s přirozeným jazykovým vzorem, jazykovým vzorem, uživatelem ZJ
- Vzhledem ke skladbě žáků je částečně kladen důraz na asimilaci a integraci

#### **Vztažení k hypotézám**

- Hypotéza 1 se potvrdila
- Hypotéza 2 se nepotvrdila
- Hypotéza 3 se nepotvrdila
- Hypotéza 4 se potvrdila

## **Škola L** (výzkumné šetření proběhlo v rámci MŠ a ZŠ)

V mateřské škole se podle informací z webových stránek připravují k orální nebo manuální komunikaci. Mluvení a znaková řeč jsou prostředkem, nikoliv cílem (viz webové stránky).

### Analýza ankety

- Učební i běžná komunikace ve škole probíhá prostřednictvím simultánní komunikace.
- Ve škole působí jeden pedagog se sluchovým postižením, výzkumným šetřením nebyla zjištěna jazyková preference.
- Znakový jazyk není vyučován jako samostatný předmět.
- Jedním z cílů školy je připravit žáky na život ve většinové společnosti, příp. příprava na integraci do běžné školy. Jedním z dalších cílů je zvládnutí českého jazyka v psané i mluvené podobě.

### Analýza ŠVP

#### ŠVP ZV

- V rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je vyučován vzdělávací obor Komunikační dovednosti, který je zaměřen na výuku českého jazyka a mluvené řeči.
- Vzdělávací obor Komunikační dovednosti je vyučován v rozsahu 9-11 vyučovacích hodin týdně.
- V ŠVP se objevuje komunikace ve znakovém jazyce jako jeden z cílů vzdělávání

#### ŠVP PV

- Vzdělávacím cílem je hledání vhodného komunikačního systému, případně příprava na integraci do běžné školy

### Analýza náslechlů

Ve škole L nebyl v rámci výzkumného šetření náslechl uskutečněn.

## **Závěr**

Přístup školy L ke vzdělávání sluchově postižených žáků bychom označili za monolingvální a monokulturní. Komunikace probíhá simultánně, případně pouze mluvenou řečí podporovanou znaky. „Znakování“ je vnímáno spíše jako podpůrný prostředek pro rozvoj mluveného jazyka.

- Ve škole je užívána simultánní komunikace, znaky jsou vnímány spíše jako podpůrný prostředek
- Znakový jazyk není vyučován jako samostatný předmět
- Ze získaných informací není možné zjistit, zda děti a žáci nemají možnost setkávat se s jazykovými vzory
- Cílem je asimilace do slyšící společnosti.

### **Vztažení k hypotézám**

- Hypotéza 1 se potvrdila
- Hypotéza 2 se potvrdila
- Hypotézu 3 nelze na základě získaných informací potvrdit, ani vyvrátit
- Hypotéza 4 se potvrdila

## **Škola M** (výzkumné šetření proběhlo v rámci MŠ a ZŠ)

Z webových stránek školy nelze načerpat relevantní informace.

### Analýza ankety

- Ve škole je pro učební i běžnou komunikaci užívána simultánní komunikace.
- Znaky v komunikaci vnímány spíše jako podpůrný prostředek
- Ve škole působí jeden sluchově postižený pedagog, 3 sluchově postižení asistenti pedagoga
- Znakový jazyk není vyučován jako samostatný předmět
- Jedním z cílů ve vzdělávání je příprava žáků na život ve většinové společnosti a plná kompetence v českém jazyce v psané i mluvené podobě.

### Analýza ŠVP

#### ŠVP ZV

- Do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je zahrnut vzdělávací obor Český jazyk.
- Vzdělávací obor je vyučován v rozsahu 7-8 hodin týdně.
- Prioritou je dle ŠVP český jazyk, jeho výuka je podporována používáním manuálních metod.
- V ŠVP se objevuje termín znaková řeč v souvislosti s neverbální komunikací

#### ŠVP PV

- V mateřské škole je užívána metoda totální komunikace, výuka se zaměřuje na přípravu na vstup do základní školy.
- Výuka v MŠ je zaměřena na rozšíření slovní zásoby v českém i českém znakovém jazyce.

### Analýza náslechu

Náslech probíhal v mateřské škole po dobu cca 2 hodin. Učitelka užívala mluvenou řeč podporovanou znaky.

### **Závěr**

Přístup školy M ke vzdělávání sluchově postižených žáků bychom označili za metodu totální komunikace, s důrazem monolingválnost a monokulturnost. Jedním z cílů ve vzdělávání žáků je naučení se českému jazyku v mluvené formě a následná asimilace do většinové společnosti.

- Ve škole je pro učební i běžnou komunikaci užívána simultánní komunikace. Znaky v komunikaci vnímány spíše jako podpůrný prostředek
- Znakový jazyk není vyučován jako samostatný předmět
- Není možné zjistit, zda mají žáci možnost setkávat se přirozeným jazykovým vzorem, neslyšícím uživatelem ZJ (pedagogickým pracovníkem)
- Snaha školy je asimilovat děti a žáky do slyšící společnosti

### **Vztažení k hypotézám**

- Hypotéza 1 se potvrdila
- Hypotéza 2 se potvrdila
- Hypotézu 3 nelze na základě získaných informací potvrdit, ani vyvrátit
- Hypotéza 4 se potvrdila

## **Škola N** (výzkumné šetření proběhlo v rámci MŠ a ZŠ)

Na webových stránkách je uvedeno, že vzdělávání žáků s těžkou sluchovou vadou na základě bilingválního programu, kde se pracuje s českým jazykem a českým znakovým jazykem (viz webové stránky školy).

V MŠ je u těžce sluchově postižených dětí rovněž využívá bilingvální vzdělávací program, zásadní je, nabídnout dítěti vhodný komunikační systém co nejdříve (viz webové stránky školy).

### Analýza ankety

- Filozofií školy je bilingvismus, kdy jsou dva jazyky chápány jako oddělené systémy
- Pro učební i běžnou komunikaci je užíván znakový jazyk a český jazyk, v závislosti na situaci a kontextu
- Ve škole (MŠ a první stupeň ZŠ) působí 9 sluchově postižených pedagogů a jeden asistent pedagoga. Preferují znakový jazyk
- Znakový jazyk je vyučován jako samostatný předmět v rozsahu minimálně jedna hodina týdně.
- Jedním z cílů ve vzdělávání je rozvoj myšlení prostřednictvím znakového jazyka. Jedním z dalších cílů je zvládnutí znakového jazyka jako jazyka prvního a zvládnutí českého jazyka jako jazyka druhého (v psané podobě).
- S kulturou neslyšících se žáci, mimo jiné, seznamují i v předmětu český znakový jazyk

### Analýza ŠVP

#### **ŠVP ZV**

- Do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je zahrnut vzdělávací obor český jazyk a český znakový jazyk.
- Žáci na prvním stupni mají 9 hodin znakového jazyka a českého jazyka týdně. Jazyky jsou vyučovány odděleně, hodinová dotace se dělí podle potřeb konkrétní třídy. Minimum je jedna hodina znakového jazyka týdně.

#### **ŠVP PV**

- Znakový jazyk chápán jako první jazyk neslyšících dětí
- Neslyšící pedagog je jazykovým vzorem
- Cílem vzdělávání v MŠ je rozvoj prvního jazyka dítěte, v případě neslyšících položit takový základ znakového jazyka, aby na ZŠ mohla započít výuka ČJ jako druhého jazyka.

### **Závěr**

Přístup školy N ke vzdělávání sluchově postižených žáků můžeme označit za bilingvální přístup pluralitního typu (bilingvální a bikulturní), ačkoliv škola termín bikulturalismus nepoužívá. Škola N jako jediná ve výuce i komunikaci užívá znakový jazyk, a nikoliv simultánní jazykové prostředky. Český jazyk (v psané formě) je vyučován prostřednictvím znakového jazyka. Využívána je také prstová abeceda.

- Pro komunikaci běžnou i učební je užíván znakový jazyk
- Děti a žáci mají přirozeným jazykovým vzorem, neslyšícím uživatelem ZJ
- Znakový jazyk je nejen prostředkem, ale i objektem studia.

- Škola klade důraz na pluralitu neslyšícího dítěte jako člena jak slyšící společnosti, tak člena komunity neslyšících (uživatelů ZJ)

#### **Vztažení k hypotézám**

- Hypotéza 1 se nepotvrdila
- Hypotéza 2 se nepotvrdila
- Hypotéza 3 se nepotvrdila
- Hypotéza 4 se nepotvrdila

### 4.3 Závěry výzkumné sondy – všechny zkoumané školy

#### Užívání simultánní komunikace

Škola	Odpověď	Poznámka
A	Ne	Pouze ČJ
B	Ano	V ZŠ užívána znakovaná čeština, v MŠ ve větší míře oddělené jazyky
C	Ano	
D	Ano	
E	Ano	
G	Ano	
J	Ne	Pouze ČJ
K	Ano	V ZŠ užívána znakovaná čeština, v MŠ ve větší míře oddělené jazyky
L	Ano	
M	Ano	
N	Ne	ČJ a ČZJ užívány odděleně

Tabulka 1 Užívání simultánní komunikace I



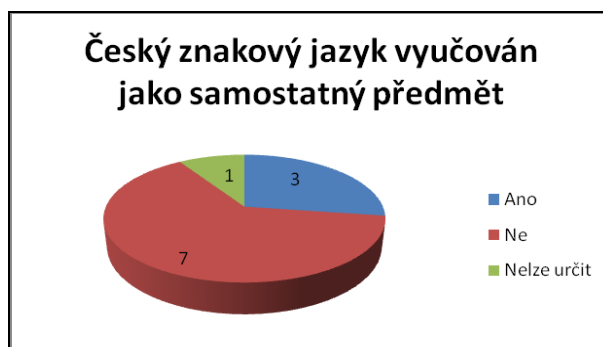
Graf 1 Užívání simultánní komunikace I

Hypotézu 1 „*Domníváme se, že ve většině škol pro sluchově postižené je pro učební i běžnou komunikaci užívána simultánní komunikace. Domníváme se, že se tak děje i ve školách, které se hlásí k bilingválnímu proudu vzdělávání svých žáků*“ považujeme za potvrzenou. V 8 z 11 zkoumaných subjektů je simultánní komunikace užívána pro běžnou i učební komunikaci. Ve většině škol pro sluchově postižené v ČR se tedy nepracuje s českým jazykem a s českým znakovým jazykem jako s jazyky, které by byly striktně oddělené.

### Český znakový jazyk vyučován jako samostatný předmět

Škola	Odpověď	Poznámka
A	Ne	
B	Ne	ČZJ a ČJ vyučovány v rámci jednoho předmětu
C	Ano	V 1. ročníku ZŠ 7 hodin ČZJ, postupně hodinová dotace klesá ve prospěch ČJ (v 6. ročníku 2 hodiny ČZJ)
D	Nelze určit	Výzkumné šetření probíhalo pouze v MŠ
E	Ne	
G	Ne	
J	Ne	
K	Ano	Jedna hodina ČZJ týdně v 5. a 6. ročníku
L	Ne	
M	Ne	
N	Ano	Mín. jedna hodina ČZJ týdně, záleží na situaci ve třídě

Tabulka 2 – Český znakový jazyk jako samostatný předmět I



Graf 2 Český znakový jazyk jako samostatný předmět I

Hypotézu 2 „Domníváme se, že ve většině škol pro sluchově postižené není český znakový jazyk vyučován jako samostatný předmět“ považujeme za potvrzenou. Český znakový jazyk není ve většině škol pro sluchově postižené v ČR vyučován jako samostatný předmět v samostatných hodinách.

### Přítomnost jazykových a kulturních vzorů

Škola	Odpověď	Poznámka
A	Nelze určit	
B	Ano	Ve škole působí neslyšící učitelé a asistenti učitelé
C	Ano	Ve škole působí neslyšící učitelé a asistenti učitelé
D	Částečně ano	Ve škole působí jeden neslyšící pedagog, děti se nesetkávají s dalšími neslyšícími
E	Ano	Ve škole působí neslyšící pedagog a neslyšící lektor
G	Nelze určit	
J	Nelze určit	
K	Ano	Ve škole působí 3 neslyšící učitelé a 3 neslyšící asistenti pedagoga
L	Nelze určit	
M	Nelze určit	
N	Ano	Ve škole působí 9 neslyšících pedagogů a 1 neslyšící asistent pedagoga

Tabulka 3 Přítomnost jazykových a kulturních vzorů I



Graf 3 Přítomnost jazykových a kulturních vzorů I

Hypotézu „Domníváme se, ve většině škol pro sluchově postižené nemají děti a žáci dostatečnou možnost setkat se s dospělými neslyšícími lidmi, nositeli českého znakového jazyka a kultury neslyšících“ se nepodařilo potvrdit, ale ani vyvrátit. Ve většině škol působí alespoň jeden neslyšící pedagog, výzkumným šetřením se nám však nepodařilo zjistit, zda je jazykovým vzorem českého znakového jazyka a nositelem kultury neslyšících.

### Snaha škol, o asimilaci dětí a žáků do většinové, slyšící společnosti

Škola	Odpověď	Poznámka
A	Ano	Škola je monolingvální a monokulturní
B	Ano	Přizpůsobování komunikačního kódu dětem a žákům preferujícím mluvený jazyk
C	Ano	Znakový jazyk užíván především jako prostředek naučení se českému (většinovému) jazyku
D	Ano	Přizpůsobování komunikačního kódu dětem a žákům preferujícím mluvený jazyk
E	Ano	Přizpůsobování komunikačního kódu dětem a žákům preferujícím mluvený jazyk
G	Ano	
J	Ano	Škola je monolingvální a monokulturní
K	Ano	Přizpůsobování komunikačního kódu dětem a žákům preferujícím mluvený jazyk
L	Ano	
M	Ano	
N	Ne	Škola usiluje o bilingvismus a kulturní pluralitu dětí a žáků

Tabulka 4 Snaha o asimilaci I



Graf 4 Snaha o asimilaci I

Hypotéza 4 „*Domníváme se, že cílem ve vzdělávání většiny škol pro sluchově postižené v České republice je asimilace dětí a žáků do většinové společnosti, nikoliv jejich bilingvismus a bikulturalismus*“ považujeme za potvrzenou. Většina českých škol pro sluchově postižené se snaží o asimilaci dětí a žáků do většinového prostředí, a nikoliv o rozvoj bilingvního a bikulturního jedince, který by byl součástí jak většinové společnosti, jak minoritní komunity. Za asimilační považujeme také tendenci škol přizpůsobovat komunikaci žákům, kteří jsou schopni vnímat fonémy mluvené řeči, a nikoli dětem a žákům neslyšícím.

#### 4.4 Vyhodnocení výzkumné sondy – školy s bilingválním přístupem

Na základě výzkumné sondy jsme zjistili, že v bilingválním přístupu ve vzdělávání sluchově postižených dětí a žáků se hlásí 5 z 11 zkoumaných školských zařízení pro sluchově postižené v České Republice. Školy tento svůj přístup deklarují na webových stránkách (škola D, škola K, škola N) nebo v ŠVP PV a ŠVP ZV (škola B, škola C).

##### Škola C (výzkumné šetření proběhlo v rámci MŠ a ZŠ)

Výzkumnou sondou bylo možné uskutečnit pouze na základě nahlédnutí do ŠVP PV a ZV.

V MŠ i ZŠ působí neslyšící asistenti pedagoga, kteří jsou nositeli znakového jazyka a kulturního prostředí neslyšících. Slyšící učitel užívá především mluvený jazyk a znakovanou češtinu. Toto pojetí výuky, tedy vyučování v týmu, by odpovídalo Hamburskému bilingválnímu modelu (viz kapitola 2. 4 *Bilingvální vzdělávání neslyšících ve světě*). Dalším rysem, který je ve škole C shodný s tímto bilingválním modelem je práce s národním znakovým jazykem, v našem prostředí znakovanou češtinou. Rozdíl vidíme v tom, že škola C zaměstnává neslyšící pedagogické pracovníky především jako asistenty pedagoga, nikoliv jako pedagogy.

Znakový jazyk je dle ŠVP využíván především v MŠ a prvních ročnících ZŠ a je užíván jako prostředek naučení se českému jazyku. V tomto aspektu bychom mohli považovat přístup školy za asimilační bilingvismus (viz kapitola *Bilingvální vzdělávání*)

##### Škola B (výzkumné šetření proběhlo v rámci MŠ a ZŠ)

Výzkumná sonda ve škole B proběhla prostřednictvím nahlédnutí do ŠVP PV a ZV a náslechu v MŠ a ZŠ.

Dle ŠVP<sup>86</sup> je bilingvální vzdělávání ve škole realizováno, mimo jiné, prostřednictvím působení slyšícího a neslyšícího pedagoga. Škola tedy dětem poskytuje přirození jazykové vzory (viz kapitola 2. 2 *Rysy a zásady bilingválních programů pro neslyšící*)

Za vyučovací předmět je v ŠVP označen český znakový jazyk.

V ŠVP PV je znakový jazyk označen jako přirozený komunikační systém pro děti se sluchovým postižením. Toto je jistě jeden z rysů bilingvismu, resp. bilingválního a bikulturního přístupu (viz kapitoly 1. *Bilingvismus* a 2. 2 *Rysy a zásady bilingválního a bikulturního vzdělávání neslyšících*).

V rámci náslechu jsme sledovali výuku v bilingvální vedené třídě, kde společně vyučují 2 pedagogové, slyšící a neslyšící. Pro vysvětlování gramatiky a slovosledu českého jazyka je využívána znakovaná čeština. V tomto odpovídá způsob bilingvální výuky hamburskému bilingválnímu systému, který také pracuje se znakovým národním jazykem.

---

<sup>86</sup> ŠVP ZŠ má 2 větve: pro žáky se sluchovým postižením a pro žáky s kombinovaným postižením. My jsme se zabývali pouze ŠVP pro žáky se sluchovým postižením.

### **Škola D** (výzkumné šetření proběhlo v rámci MŠ a ZŠ)

Výzkumná sonda ve škole D proběhla v plném rozsahu, tedy prostřednictvím ankety, nahlédnutí do ŠVP PV a náslechu MŠ.

Za bilingvální rys lze jistě označit přítomnost neslyšícího pedagoga, který je uživatelem znakového jazyka. Tento pedagog je pro děti přirozeným jazykovým vzorem (který neslyšícím dětem v rodině často chybí, viz kapitola 1. 3 *Bilingvální rodina*). Pro komunikaci běžnou i učební je ve škole D využívána především simultánní komunikace, čímž je porušena zásada užívání jazyků jako dvou nezávislých systémů. Tento fakt je jistě způsoben tím, že školu v době<sup>87</sup>, kdy probíhalo výzkumné šetření, navštěvovalo pouze jednu dítě s těžkým sluchovým postižením a preferencí znakového jazyka.

Vzhledem ke skladbě dětí, kdy většina z nich preferuje mluvený jazyk, snaží se škola spíše směřovat k integraci dětí do běžných škol, a nikoliv o bilingvální a bikulturní vzdělávání a prostředí.

### **Škola K** (výzkumné šetření proběhlo v rámci MŠ a ZŠ)

Ve škole K proběhla výzkumná sonda v téměř kompletním rozsahu (nemáme k dispozici ŠVP PV).

V rámci ankety bylo zjištěno, že se škola K potýká se stejným problémem jako škola D, tedy stále menším počtem dětí a žáků s preferencí znakového jazyka jako komunikačního kódu. Komunikace ve škole probíhá do značné míry simultánně, čímž škola porušuje zásadu bilingvismu, a to používání jazyků jakožto oddělených nezávislých systémů (viz kapitola 2 *Bilingvální vzdělávání*). Zároveň ale škola umožňuje žákům setkávat se s uživateli ZJ, tedy přirozenými jazykovými vzory.

Škola K se snaží klást důraz na bikulturalismus, možnost dětí a žáků stát se součástí komunity neslyšících. Bikulturalismus, tedy příslušnost k slyšící většině a neslyšící menšině zároveň, je popsán jako jeden z cílů ŠVP ZV.

Ve škole K tedy nastává paradoxní situace: do velké míry je akcentován bikulturalismus, bilingvismus je ale porušován častým užíváním simultánní komunikace, tedy kontaktního jazykového prostředku, a nikoliv dvou přirozených jazyků. Komunikace ve třídách je přizpůsobována žákům, kteří preferují pro komunikaci mluvený jazyk.

### **Škola N** (výzkumné šetření proběhlo v rámci MŠ a ZŠ)

Ve škole N proběhla výzkumná sonda v kompletním rozsahu.

V rámci ankety bylo zjištěno, že škola N se hlásí k bilingvismu s oddělením jazyků, vychází ze zkušeností, mimo jiné, ze Švédska. Právě důsledné oddělování znakového a většinového jazyka je zásadním rysem švédského bilingválního modelu. Znakový jazyk je považován za první jazyk neslyšících dětí (viz kapitola 1 *Bilingvismus*). Ve škole vyučují neslyšící pedagogové, děti a žáci tedy mají přirozený jazykový vzor znakového jazyka.

---

<sup>87</sup> Jsme si vědomi toho, že současné době může být situace jiná

ŠVP PV pokládá znakový jazyk za první jazyk neslyšících dětí, jelikož si jej mohou spontánně osvojit. V tomto ohledu se přístup školy shoduje nejen s bilingválním pojetím výuky, ale i hluchoty obecně.

Dle ŠVP ZV je znakový jazyk prvním a mateřským jazykem neslyšících žáků. Znakový jazyk je považován za jednu ze základních kompetencí učitele neslyšících. Znakový jazyk je vyučován jako samostatný předmět v rozsahu minimálně jedna hodina týdně. V rámci tohoto předmětu se žáci seznamují se znakovým jazykem jako studovaným jazykem, čímž se žákům poskytuje metajazykové povědomí (viz kapitola 2. 2 *Rysy a zásady bilingválních programů*). Seznamují se v rámci tohoto předmětu také s kulturou neslyšících. Český jazyk je vyučován prostřednictvím znakového jazyka jako druhý jazyk.

V rámci náslechu bylo zjištěno, že při výuce jsou dva jazyky: český znakový jazyk a český jazyk, skutečně užívány jako oddělené systémy. Většinový jazyk je reprezentován psanou formou a hojně také prstovou abecedou. Většinový jazyk především v psané formě, ani nikoliv důraz na artikulaci, je dalším shodným bodem školy N a toho, jak chápe bilingvismus švédský bilingvální systém (viz kapitola 2. 4 *Bilingvální vzdělávání neslyšících ve světě*).

V případě školy N můžeme skutečně hovořit o pluralitním bilingvismu, nebo o přístupu bilingválním a bikulturním.

#### 4.4.1 Shrnutí ankety – školy s bilingválním přístupem

Anketa byla provedena ve 3 školách, z celkového počtu 5, které deklarují bilingvální přístup. Kompletní přepis anket viz v Příloze. Bohužel se nám nepodařilo uskutečnit anketu ve všech zkoumaných subjektech, které se hlásí k bilingvistice, a tak jsme přišli o možnost porovnat některé přístupy a rysy jednotlivých škol jako. Pro porovnání, byť jen částečné, jsme otázky i odpovědi zpracovali heslovitě, odpovědi jsou dále zpracovány do tabulky.

##### **Seznam otázek:**

1. Filozofie školy
2. Cíle<sup>88</sup> ve vzdělávání
3. Učební a běžná komunikace ve škole
4. Práce se dvěma jazyky, ČZJ a ČJ
5. Kritéria zařazování do tříd
6. Znalost ZJ slyšících pedagogů
7. Zlepšování kompetencí v ZJ
8. Počet pedagogických pracovníků se sluchovým postižením
9. Preferovaný komunikační kód těchto pracovníků
10. Společné vyučování slyšících a sluchově postižených pedagogů
11. Kdo tlumočí ve škole
12. Seznamování se s kulturou neslyšících
13. Projekty, kterých se škola účastní

---

<sup>88</sup> Jsme si vědomi toho, že cíle vzdělávání má každá škola dané vlastním ŠVP. Přesto jsme tuto otázku zařadili do ankety. Snažili jsme se touto otázkou vysledovat, jaké cíle považuje vedení školy za zásadní.

## Shrnutí ankety

Škola/otázka	D	K	N
1.	Bilingvální přístup	Bilingvální přístup, inspirace bilingvismem	Bilingvální přístup, ZJ první jazyk neslyšících žáků
2.	Vstup do ZŠ, ať již běžné, či pro SP žáky	Plná kompetence v ČJ, je-li to možné, integrace do běžné školy	Zvládnutí ZJ jako prvního jazyka a na jeho základě naučení se ČJ (v psané podobě)
3.	Simultánní komunikace, ZJ, MJ	Simultánní komunikace, ZJ, MJ	ZJ
4.	Slyšící pedagog mluví a neslyšící znakuje	Přizpůsobení se žákovi, ZJ samostatný předmět	Jazyky používány odděleně, ZJ jako samostatný jazyk
5.	Na základě toho, zda má dítě sluchové postižení, nebo ne	MŠ na základě jazykových preferencí, ZŠ na základě ročníku odpovídajícímu věku	Na základě jazykových preferencí
6.	Základní znalost ZJ	Základní znalost ZJ	Vyšší modul vzdělání v ZJ
7.	Kurz ZJ v Pevnost	Vlastní kurz ZJ	Vlastní kurz ZJ, kurz Pevnost
8.	1	3 pedagogové a 3 asistenti pedagoga	9 pedagogů, 1 asistent
9.	ZJ	ZJ	ZJ
10.	Ano	V MŠ ano, v ZŠ dle situace	V MŠ
11.	-	Tlumočí někdo z pedagogů	Tlumočník, zaměstnanec školy
12.	Kontakt se neslyšícím pedagogem, akce FRPSP	Odpolední kroužek (neslyšící lektor), divadelní představení JAMU, spolupráce s občanským sdružením	Kontakt s neslyšícími pedagogy, v předmětu ČZJ
13.	-	Sportovní hry pro SP, akce ČKTZJ	Comenius, Spreadthesign

Tabulka 5 - Shrnutí ankety

## 4.5 Závěry výzkumné sondy - školy s bilingválním přístupem

### Užívání simultánní komunikace

Škola	Odpověď	Poznámka
B	Ano	V ZŠ užívána znakovaná čeština, v MŠ ve větší míře oddělené jazyky
C	Ano	
D	Ano	
K	Ano	V ZŠ užívána znakovaná čeština, v MŠ ve větší míře oddělené jazyky
N	Ne	ČJ a ČZJ užívány odděleně

Tabulka 6 Užívání simultánní komunikace II



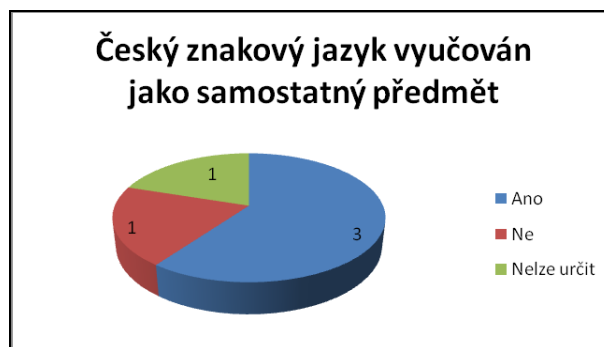
Graf 5 Užívání simultánní komunikace II

Hypotéza 1 „*Domníváme se, že ve většině škol pro sluchově postižené je pro učební i běžnou komunikaci užívána simultánní komunikace. Domníváme se, že se tak děje i ve školách, které se hlásí k bilingválnímu proudu vzdělávání svých žáků*“ se v rámci výzkumného šetření potvrdila i ve školách, které deklarují bilingvální přístup ke vzdělávání svých žáků. Z pěti škol užívá dva jazyky jako oddělené systémy pouze jedna ze škol deklarující bilingvální přístup.

### Český znakový jazyk vyučován jako samostatný předmět

Škola	Odpověď	Poznámka
B	Ne	ČZJ a ČJ vyučovány v rámci jednoho předmětu
C	Ano	V 1. ročníku ZŠ 7 hodin ČZJ, postupně hodinová dotace klesá ve prospěch ČJ (v 6. ročníku 2 hodiny ČZJ)
D	Nelze určit	Výzkumné šetření probíhalo pouze v MŠ
K	Ano	Jedna hodina ČZJ týdně v 5. a 6. ročníku
N	Ano	Min. 1 hodina týdně, záleží na situaci ve třídě

Tabulka 7 Český znakový jazyk jako samostatný předmět II



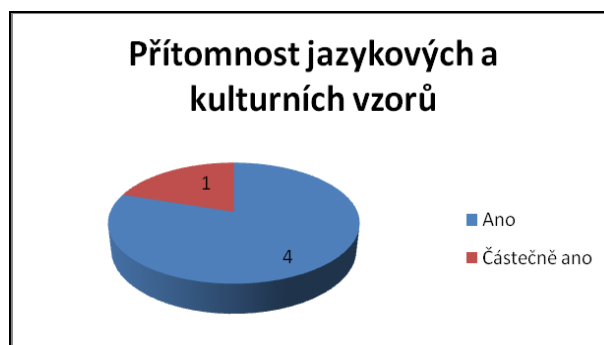
Graf 6 Český znakový jazyk jako samostatný předmět II

Hypotézu 2 „Domníváme se, že ve většině škol pro sluchově postižené není český znakový jazyk vyučován jako samostatný předmět“ nelze na základě výsledků výzkumné sondy potvrdit, ale ani vyvrátit.

### Přítomnost jazykových a kulturních vzorů

Škola	Odpověď	Poznámka
B	Ano	Ve škole působí neslyšící učitelé a asistenti učitelé
C	Ano	Ve škole působí neslyšící učitelé a asistenti učitelé
D	Částečně	Ve škole působí jeden neslyšící pedagog, děti se nesetkávají s dalšími neslyšícími
K	Ano	Ve škole působí 3 neslyšící učitelé a 3 neslyšící asistenti pedagoga
N	Ano	Ve škole působí 9 neslyšících pedagogů a 1 neslyšící asistent pedagoga

Tabulka 8 Přítomnost jazykových a kulturních vzorů II



Graf 7 Přítomnost jazykových a kulturních vzorů II

Hypotéza 3 „Domníváme se, ve většině škol pro sluchově postižené nemají děti a žáci dostatečnou možnost setkávat se s dospělými neslyšícími lidmi, nositeli českého znakového jazyka a kultury neslyšících“ se v případě škol pro sluchově postižené, které deklarují bilingvální přístup nepotvrdila. Na základě výsledků výzkumné sondy mají v těchto školách děti a žáci možnost setkávat se s nositeli jazyka a kultury českých neslyšících.

### Snaha škol o asimilaci do většinové, slyšící společnosti

Škola	Odpověď	Poznámka
B	Ano	Přizpůsobování komunikačního kódů dětem a žákům preferujícím mluvený jazyk
C	Ano	Přizpůsobování komunikačního kódů dětem a žákům preferujícím mluvený jazyk
D	Ano	Přizpůsobování komunikačního kódů dětem a žákům preferujícím mluvený jazyk
K	Ano	Přizpůsobování komunikačního kódů dětem a žákům preferujícím mluvený jazyk
N	Ne	Škola usiluje o bilingvismus a kulturní pluralitu dětí a žáků

Tabulka 9 Snaha o asimilaci II



Graf 8 Snaha o asimilaci II

Hypotéza 4 „*Domníváme se, že cílem ve vzdělávání většiny škol pro sluchově postižené v České republice je asimilace dětí a žáků do většinové společnosti, nikoliv jejich bilingvismus a bikulturalismus*“ se potvrdila i v případě škol, které se hlásí k bilingválnímu přístupu vzdělávání svých žáků. Pouze jedna škola upřednostňuje kulturní a jazykovou pluralitu dětí a žáků, a nikoliv asimilační tendence.

## Závěr

Tato bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické.

Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol. V první kapitole se zabýváme tím, co znamená bilingvismus obecně a co znamená (v porovnání s bilingvismem v „obecné rovině“) bilingvismus u neslyšících osob. Ve druhé kapitole se zabýváme bilingválním vzděláváním a bilingválními vzdělávacími programy. Opět porovnáváme bilingvální vzdělávání „obecně“ a bilingvální (a bikulturní) vzdělávání sluchově postižených dětí a žáků, především pak neslyšících. V teoretické části práce docházíme k závěru, že bilingvismus a bilingvální vzdělávání obecně a bilingvismus a bilingvální vzdělávání neslyšících se liší především ve dvou zásadních aspektech, které spolu úzce souvisí:

**Znakový a mluvený jazyk se liší způsobem své existence, probíhají v odlišném módu.** Zatímco znakový jazyk je produkován pohybem a vnímán zrakem (jedná se tedy o jazyk vizuálně motorický), mluvený jazyk je produkován zvukem a vnímán sluchem (jedná se tedy o jazyk audio-orální). Vzhledem k odlišnému způsobu existence znakových a mluvených jazyků je tedy možné je produkovat simultánně. Z odlišné struktury a gramatiky těchto jazyků ale vyplývá, že ani jeden jazyk, který produkujeme simultánně s druhým, nezůstane při tomto užití plnohodnotný.

**Zatímco podstatou bilingvismu, který zahrnuje dva mluvené jazyky je kladení důrazu na striktní oddělování těchto dvou jazyků jako dvou odlišných a nezávislých systémů** (viz kapitola 2 *Bilingvální vzdělávání*) **u bilingvismu neslyšících se často setkáváme s cíleným užíváním jazykového kódu, který je na míchání dvou jazyků založen.** Z perspektivy bilingvismu obecného se tedy vlastně u mnoha bilingválních vzdělávacích programů pro neslyšící o bilingvismus v podstatě vůbec nejedná, protože tyto programy pracují s umělými komunikačními systémy, a nikoliv dvěma přirozenými nezávislými jazyky. Na příkladech bilingválních vzdělávacích programů ze zahraničí jsme se snažili dokázat, že zatímco v bilingválním vzdělávání intaktní populace se vždy pracuje se dvěma oddělenými jazykovými systémy, v některých bilingválních programech pro neslyšící tomu tak není.

V empirické části této bakalářské práce jsme se snažili prostřednictvím výzkumné sondy zjistit, jaké prvky bilingválního a bikulturního přístupu ke vzdělávání sluchově postižených žáků, především pak neslyšících, uplatňují školy pro sluchově postižené v České republice. Tuto výzkumnou sondu jsme vyhodnocovali nejprve v rámci všech zkoumaných škol pro sluchově postižené, ve druhé části vyhodnocování výzkumné sondy jsme se již zaměřili pouze na ty školy, které nějakým způsobem deklarují svůj přístup ke vzdělávání žáků jako bilingvální.

V rámci všech zkoumaných subjektů jsme dospěli k závěru, že školy, které bilingvální přístup ke vzdělávání svých žáků nedeklarují, jej většinou ani (byť implicitně) nerealizují. Z celkového pohledu na školy pro sluchově postižené v České republice můžeme říci, že školy (vyjma těch, které deklarují monolingvální a monokulturní přístupy a metody) pracují ve velké většině se simultánní komunikací, a to jak ve výuce, tak v běžné komunikaci. **Porušují tak tedy zásadu „ryze“ bilingválního přístupu** (nebo také skandinávského bilingválního modelu,

viz kapitola 2. 4 *Bilingvální vzdělávání neslyšících v zahraničí*), a to zásadu užívání dvou jazyků jako nezávislých, oddělených systémů. Z celkového pohledu se velká většina škol pro sluchově postižené v České republice snaží o asimilaci svých dětí a žáků do většinové společnosti, nikoliv o jejich skutečný bilingvismus v českém jazyce a v českém znakovém jazyce a kulturní pluralitu.

V rámci hodnocení výzkumné sondy ve školách, které označují svůj přístup ke vzdělávání dětí a žáků jako bilingvální, jsme dospěli k závěru, že ve většině těchto škol dochází opět k porušování pravidla oddělování jazyků. Většina škol deklarující bilingvální přístup ale zároveň poskytuje žákům možnost setkávat se s jazykovými a kulturními vzory „světa neslyšících“ – neslyšícími učiteli a asistenti pedagoga. Mohli bychom se ztotožnit se závěry Chlumecké (1998): „...vidíme, že tento český model bilingválního vzdělávání bychom mohli srovnat spíše s hamburským modelem, zejména v tom ohledu, že zde působí při výuce společně slyšící a neslyšící pedagogický pracovník. Ve výuce se stejně jako u hamburského modelu využívá simultánní komunikace, nedochází tedy k úplnému oddělení českého znakového jazyka a českého jazyka.“ Druhý problém, na který narážíme ve školách, které se hlásí k bilingválnímu proudu ve vzdělávání neslyšících, resp. sluchově postižených žáků úzce souvisí právě s užíváním simultánní komunikace. Domníváme se (výzkumnou sondou se nám však nepodařilo ověřit), že často je simultánní komunikace výsledkem snahy „přizpůsobit“ komunikaci všem žákům, tedy i těm, kteří preferují mluvenou řeč. Komunikace se tedy přizpůsobuje těm žákům, kteří mohou smyslově vnímat oba jazyky, tedy jak jazyk znakový, tak jazyk mluvený, a nikoliv těm žákům, pro které je mluvený jazyk smyslově nepřístupný. Skandinávský bilingvální model znakový jazyk jako obohacení i pro ty žáky, kteří jej ve své komunikaci pravděpodobně preferovat nebudou (viz kapitola 2. 4 *Bilingvální vzdělávání neslyšících v zahraničí*). Tuto snahu považujeme za asimilační. Pouze jedna zkoumaná škola pracuje s českým znakovým jazykem a českým jazykem jako striktně oddělenými jazykovými systémy. Na základě provedené výzkumné sondy můžeme pouze tuto jednu školu označit za skutečně bilingvální (a bikulturní). Přístup této školy ke vzdělávání dětí a žáků bychom mohli srovnat se skandinávským bilingválním modelem.

Jako jeden z hlavních problémů českých škol pro sluchově postižené deklarujících bilingvismus vidíme právě v hojném užívání simultánní komunikace. Chceme-li mluvit o skutečném bilingvistu žáků se sluchovým postižením, „...nelze uvažovat o souběžném používání mluvené češtiny a českého znakového jazyka. Jedná se o dva zcela rozdílné jazyky. Každý má svou vlastní strukturu. Chceme-li je používat zároveň, „kázíme“ oba dva“ (Hudáková, 2001, s. 9).

Myslíme si, že tato bakalářská práce upozorňuje na některé problémy bilingválního přístupu ke vzdělávání sluchově postižených, zejména neslyšících, dětí a žáků, jak je tento přístup praktikován ve školách pro sluchově postižené v České republice. Zároveň si ale uvědomujeme, že je daná problematika velmi rozsáhlá a ovlivněna mnoha faktory, a tak by si jistě zasloužila podrobnější popis a prozkoumání, než nám dovoluje bakalářské práce

## Seznam grafů

Graf 1 Užívání simultánní komunikace I.....	65
Graf 2 Český znakový jazyk jako samostatný předmět I.....	66
Graf 3 Přítomnost jazykových a kulturních vzorů I .....	67
Graf 4 Snaha o asimilaci I.....	68
Graf 5 Užívání simultánní komunikace II .....	75
Graf 6 Český znakový jazyk jako samostatný předmět II .....	76
Graf 7 Přítomnost jazykových a kulturních vzorů II .....	77
Graf 8 Snaha o asimilaci II .....	78

## Seznam obrázků

Obrázek 1 Mapa Prahy .....	37
Obrázek 2 Mapa krajů ČR .....	38

## Seznam tabulek

Tabulka 1 Užívání simultánní komunikace I.....	65
Tabulka 2 Český znakový jazyk jako samostatný předmět I.....	66
Tabulka 3 Přítomnost jazykových a kulturních vzorů I.....	67
Tabulka 4 Snaha o asimilaci I.....	68
Tabulka 5 Užívání simultánní komunikace II.....	75
Tabulka 6 Český znakový jazyk jako samostatný předmět II.....	76
Tabulka 7 Přítomnost jazykových a kulturních vzorů II.....	77
Tabulka 8 Snaha o asimilaci II.....	78

## Seznam příloh

Příloha č. 1	Anketa
Příloha č. 2	Škola A – získané podklady
Příloha č. 3	Škola B – získané podklady
Příloha č. 4	Škola C – získané podklady
Příloha č. 5	Škola D – získané podklady
Příloha č. 6	Škola E – získané podklady
Příloha č. 7	Škola G – získané podklady
Příloha č. 8	Škola J – získané podklady
Příloha č. 9	Škola K – získané podklady
Příloha č. 10	Škola L – získané podklady
Příloha č. 11	Škola M – získané podklady
Příloha č. 12	Škola N – získané podklady

## Seznam zkratk

ASL	American Sign Language/Americký znakový jazyk
BSL	British Sign Language/Britský znakový jazyk
ČJ	Český jazyk
ČZJ	Český znakový jazyk
KI	Kochleární implantát
L1	První jazyk
L2	Druhý jazyk
MDS	Metro Deaf School
MJ	Mluvený jazyk
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PV	Předškolní vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPC	Speciálně-pedagogické centrum
ŠVP	Školní vzdělávací program
TK	Totální komunikace
ZČJ	Znakovaný český jazyk/Znakovaná čeština
ZJ	Znakový jazyk
ZŘ	Znaková řeč
ZŠ	Základní škola
ZV	Základní vzdělávání

## Použité zdroje

### Tištěné zdroje, ze kterých jsme čerpali přímo

AHLGREN, I. *Sign Language as the First Language*. In AHLGREN, I., HYLTESTAM, K. *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg : Signum-Verlag, 1994, s. 55 – 60.

ANDERSSON, Y. *Deaf People as a Linguistic Minority*. In AHLGREN, I., HYLTESTAM, K. *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg : Signum-Verlag, 1994, s. 9 – 14.

BAILES, C. N., *Bringing Literacy. Integrating ASL and English Into the Language Arts*. In POWER, D., LEIGHT, G. (eds) *Educating Deaf Students. Global Perspectives*. Washington, DC : Gallaudet University Press, 2004, s. 127 – 138.

BERGMANN, R. *Teaching Sign Language as the Mother Tongue in the Education of Deaf Children*. In AHLGREN, I., HYLTESTAM, K. *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg : Signum-Verlag, 1994, s. 83 – 90.

BOUVET, D. *Path to Language: Bilingual Education for Deaf Children*. Clevedon : Multilingual Matters, 1990.

BYRAM, M. Cultural Identities in Multilingual Classroom. 96 – 116. In CENOZ, J., GENESEE, F. *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*. Clevedon : Multilingual Matters, 1998, s. 96 – 116.

CUMMINS, J., CORSON, D. (eds) *Bilingual Education*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 1997.

DURIE, A. *Maori-English Bilingual education in New Zealand*. In CUMMINS, J., CORSON, D. (eds) *Bilingual education*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 1997, s. 15 – 23.

*Encyklopedický slovník češtiny*. Praha : NLN, 2002, s. 53 (Nekvapil, J. heslo Bilingvismu), s. 194 – 195 (Macurová, A. heslo Jazyk znakový), s. 300 – 301 (Nebeská, I. heslo Osvojování jazyka dítětem).

EVANS, C. *Educating Deaf Children in Two Languages*. In POWER, D., LEIGHT, G. (eds) *Educating Deaf Students. Global Perspectives*. Washington, DC : Gallaudet University Press, 2004, s. 139 – 149.

FREEMAN, R. D., CARBIN, C. F., BOESE, R. J. *Tvé dítě neslyší?* Praha : FRPSP, 1991.

GABRIELOVÁ, D., PAUR, J., ZEMAN, J. *Slovník znakové řeči*. Praha : Horizont, 1988.

GÉRIN-LAJOIE, D. *French Language Minority education in Canada*. In CUMMINS, J., CORSON, D. (eds) *Bilingual education*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 1997, s. 167-175.

GIBSON, H., SMALL, A., MASON, D. *Deaf Bilingual Education*. In CUMMINS, J., CORSON, D. (eds) *Bilingual education*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 1997, s. 231 - 241.

GÜNTHER, K. *Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy: etapová zpráva o hamburském bilingválním experimentu*. Praha : MŠMT, 2000.

HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha : Portál, 2008.

HRONOVÁ, A. Znakovaná čeština. In HUDÁKOVÁ, A. (ed.) *Ve světě sluchového postižení*. Praha : FRPSP Tamtam, 2005, s. 20 – 21.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu 1. díl*. 2. vyd. Praha : FRPSP, 1999.

HUDÁKOVÁ, A. Bilingvismus z pohledu rodičů. *INFO Zpravodaj*, 2001, č. 4, s. 7–9.

HUDÁKOVÁ, A. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*. Praha : UK v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace. 190 s. Vedoucí prof. PhDr. Alena Macurová, CSc. Obhájeno 19. 3. 2009

JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha : Septima, 1998a.

JABŮREK, J. Bilingvální vzdělávání ve Finsku. *InfoZpravodaj*, 1998b, roč. 6, č. 4, s. 4 – 7.

JANESICK, 1990 *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*. Volume 7 *Special Issue*, Summer 1990. Boise State University, Boise, ID 83725. S. 99-109.

*Kapitoly k bilingválnímu vzdělávání: Učební osnovy jazykových předmětů v dánské bilingvální škole v Kodani*. Praha : MŠMT, 1998.

LI, Wei. *Dimenzie bilingvizmu*. In. ŠTEFÁNIK, J. (ed.) *Antológia bilingvizmu*. Bratislava : Academic Electronic Press, 2004, s. 24 – 38.

LINDHOM, K. J. *Two-way Bilingual Education Programs in the United States*. In CUMMINS, J., CORSON, D. (eds) *Bilingual education*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 1997, s. 271-279.

MACUROVÁ, A. *Bilingvální vzdělávání neslyšících: pro a proti*. *Speciální pedagogika*, 1994, roč. 4, č. 5, s. 12 - 19.

MACUROVÁ, A. *Komunikace neslyšících a jejich jazyky*. In ULIČNÝ, O. (ed.) *Přednášky z doktorandských dnů I*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Filozofická fakulta, 2006, s. 41 – 53.

MACUROVÁ, A. *Poznáváme český znakový jazyk I*. *Speciální pedagogika*, 2001, roč. 11, č. 2, s. 69-75.

MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHÖLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha : Wolters Kluwer, 2011.

OGDEN, P. W., CLASSEN, K. M. *The Future of the Deaf Culture*. In RITTENHOUSE, R. K. (ed.) *Deaf Education at the Dawn of the 21st Century: Old Challenges, New Directions*. Hillsboro : Butte Publications, Inc., 2004, s. 51 – 81.

PICKERSGILL, M. *Bilingvismus – současná teorie a praxe*. In GREGORY, S. a kol. (eds) *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha : FF UK v Praze, 2001, s. 90 - 100.

RŮŽIČKOVÁ, M. Učíme se českou znakovou řeč. Společná učebnice pro děti předškolního věku a jejich rodiče. Praha : Septima, 1997.

SKUTNABB-KANGAS, T. *Bilingual Education for Finnish Minority Students in Sweden*. In CUMMINS, J., CORSON, D. (eds) *Bilingual education*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 1997, s. 217 – 225.

SKUTNABB-KANGAS, T. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon : Multilingual Matters, 1981

SPENCER, P. E. MARSCHARK, M., *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. Oxford : Oxford University Press, 2010.

STOKOE, W. C. Sign Language Structure. *Annual reviews*. 1980, s. 365-390.

SWANWICK, R. Gramotnost: Vyučování a učení se v rámci bilingválního přístupu. In GREGORY, S. a kol. (eds) *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha : FF UK v Praze, 2001, s. 111 – 117.

SWANWICK, R. GREGORY, S. *Sign Bilingual Education: Policy and Practice*. Coleford : Douglas McLean Publishing, 2007.

WATSON, L. *Oralismus – současná teorie a praxe*. In GREGORY, S. a kol. (eds) *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha : FF UK v Praze, 2001, s. 72 – 78.

### **Tištěné zdroje, ze kterých jsme čerpali zprostředkovaně**

BLOOMFIELD, L. (1935) *Language*. London : Allen and Unwin.

CONRAD, R.: *The deaf schoolchild*. Bristol 1979.

CUMMINS, J. A theoretical framework of bilingual special education. *Exceptional Children*. 1989, č. 56, s. 111-119.

FISHMAN, J. A., LOVAS, J. Bilingual Education in Sociolinguistic Perspective. *TESOL Quarterly*. 1970, č. 4, s. 215-222.

- GARCÍA, R.L. *Teaching in Pluralistic Society*. New York: Harper and Row, Publisher, 1982.
- HANSEN, B. Trends in the Progress towards Bilingual Education for Deaf Children in Denmark. In *Sign Language Research and Application*. 1. ed. Hamburg, 1990.
- HRONOVÁ, A. *Znakovaná čeština*. In HUDÁKOVÁ, A. (ed.) *Ve světě sluchového postižení*. Praha : FRPSP Tamtam, 2005, s. 20 – 21.
- MEIER, R., NEWPORT, E. Out of the hands of babes: On a possible sign advantage in language acquisition. *Language*. 1990, č. 66, s. 1-23.
- PAULSON, C. B. *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education*. Clevedon : Multilingual Matters, 1992.
- RAND, E. „*Bilingual education: Contributing to second Language Programs in the Elementary Schools*.“ NCBE Forum, 4:9 (November-December 1981), 3.6.
- WHORF, B. (1956). *Language, Thought and Reality*. Cambridge, MA. MIT Press.

## Elektronické zdroje

- BAKER, J. *Foundations of Bilingualism and Bilingual Education* [online]. USA: McNaughton & Gunn Ltd., 2011, 361 - 372 [cit. 2013-01-23]. ISBN 978-1-84769-356-3. Dostupné z: <[http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=fEt5VKBIMSsC&oi=fnd&pg=PR6&dq=foundations+of+bilingual+education+and+bilingualism+pdf&ots=iESmKrh-MS&sig=\\_NWPGj60DA68zyQENSHmd5cTvK8&redir\\_esc=y#v=onepage&q=foundations%20of%20bilingual%20education%20and%20bilingualism%20pdf&f=false](http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=fEt5VKBIMSsC&oi=fnd&pg=PR6&dq=foundations+of+bilingual+education+and+bilingualism+pdf&ots=iESmKrh-MS&sig=_NWPGj60DA68zyQENSHmd5cTvK8&redir_esc=y#v=onepage&q=foundations%20of%20bilingual%20education%20and%20bilingualism%20pdf&f=false)>.
- Bilingvální mateřská škola Pipan, Hábova 1571, Praha 5. Školní vzdělávací program*. [cit. 2011-12-04] Dostupné z [www: <http://www.pipan.cz/skolni-vzdelavaci-program >](http://www.pipan.cz/skolni-vzdelavaci-program).
- ČERVINKOVÁ-HOUŠKOVÁ, K. *Svět Neslyšících. Část II*. [cit. 2013-01-08]. Dostupné z [www: <http://ruce.cz/clanky/1/2-svet-neslysicich>](http://ruce.cz/clanky/1/2-svet-neslysicich).
- GROSJEAN, F. *Bilingual: life and reality* [online]. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2010 [cit. 2012-03-10]. Dostupné z: <<http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10568024>>.
- Gymnázium, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Ječná 27, Praha 2<sup>89</sup>. Mateřská škola pro sluchově postižené*. [cit. 2012-05-04] Dostupné z [www: <http://www.jecna27.cz/www/mts/mts.htm>](http://www.jecna27.cz/www/mts/mts.htm).

<sup>89</sup> Dle informací získaných z webových stránek školy se škola v současné době nazývá Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Ječná 27, Praha 2

*Gymnázium, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Ječná 27, Praha 2. Základní škola pro sluchově postižené.* [cit. 2012-05-04] Dostupné z [www: <http://www.jecna27.cz/www/zs/zs.htm>](http://www.jecna27.cz/www/zs/zs.htm).

HAMERS, Josiane F. *Bilinguality and bilingualism* [online]. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000 [cit. 2012-04-23]. Dostupné z:  [<http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10014902>](http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10014902).

CHLUMECKÁ, E. *Bilingvální vzdělávání sluchově postižených žáků. Obecná charakteristika a srovnání hamburského a českého školního experimentu.* [cit. 2012-12-22] Dostupné na [www: <http://ruce.cz/clanky/33>](http://ruce.cz/clanky/33)

JOHNSON, K. *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*, [online]. Edinburgh: Pearson Education Ltd., 2008, [cit. 2013-01-05]. ISBN 978-1-4058-3617-3. Dostupné z:  [<http://books.google.cz/books?id=Y8UrkNhjNsQC&dq=foreign+language+learning&hl=cs&source=gbs\\_navlinks\\_s>](http://books.google.cz/books?id=Y8UrkNhjNsQC&dq=foreign+language+learning&hl=cs&source=gbs_navlinks_s).

*Listina základních práv a svobod.* [cit. 2012-12-13] Dostupné z [www: <http://www.sbirkazakonu.info/listina-zakladnich-prav-a-svobod/obcanum-tvoricim-narodnostni-nebo-etnicke.html>](http://www.sbirkazakonu.info/listina-zakladnich-prav-a-svobod/obcanum-tvoricim-narodnostni-nebo-etnicke.html)

*Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené, Šrámkova 419/1, Brno. Historie školy.* [cit. 2012-06-01] Dostupné z [www: <http://www.sssbrno.cz/zsdeafbrno/hist.html>](http://www.sssbrno.cz/zsdeafbrno/hist.html).

*Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené, Šrámkova 419/1, Brno. Škola.* [cit. 2012-06-01] Dostupné z [www: <http://www.sssbrno.cz/zsdeafbrno/sabl.html>](http://www.sssbrno.cz/zsdeafbrno/sabl.html).

*Mateřská škola a Základní škola, Kyjov, Školní 3208. Základní informace o škole.* [cit. 2012-07-01] Dostupné z [www: <http://www.mszskyjov.cz>](http://www.mszskyjov.cz).

*Mateřská škola, Základní škola a Dětský domov pro sluchově postižené, Široká 42, Ivančice. O škole.* [cit. 2012-06-25] Dostupné z [www: <http://www.neslysici-ivancice.info/index.php?action=seznam&type=1>](http://www.neslysici-ivancice.info/index.php?action=seznam&type=1).

*Mateřská škola, Základní škola a Střední škola pro sluchově postižené, Vsetínská 454, Valašské Meziříčí. Mateřská školka.* [cit. 2012-06-25] Dostupné z [www: <http://www.valmez.cz/index.php?page=ms>](http://www.valmez.cz/index.php?page=ms).

*Mateřská škola, Základní škola a Střední škola pro sluchově postižené, Vsetínská 454, Valašské Meziříčí. Základní škola.* [cit. 2012-06-25] Dostupné z [www: <http://www.valmez.cz/index.php?page=zs>](http://www.valmez.cz/index.php?page=zs).

*Mateřská škola, Základní škola, Střední škola pro sluchově postižené České Budějovice. Speciální mateřská škola.* [cit. 2012-06-10] Dostupné z [www: <http://www.sluchpostcb.cz/ms.php>](http://www.sluchpostcb.cz/ms.php).

*Mateřská škola, Základní škola, Střední škola pro sluchově postižené České Budějovice. Základní škola.* [cit. 2012-06-10] Dostupné z [www: <http://www.sluchpostcb.cz/zs.php>](http://www.sluchpostcb.cz/zs.php).

MUYSKEN, P. *Bilingual speech: a typology of code-mixing* [online]. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000 [cit. 2012-05-04]. Dostupné z:  [<http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10005058>](http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10005058).

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2013-05-23]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z [www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf>](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf).

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se změnami provedenými k 1. 9. 2007.* Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007. [cit. 2013-01-01] Dostupné z [www: <http://vuppraha.cz/soubory/RVPZV\\_2007-07.pdf>](http://vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf).

RAMIREZ, A. G. *Bilingualism through schooling: cross cultural education for minority and majority students* [online]. Albany: State University of New York Press, ©1985 [cit. 2012-04-23]. Dostupné z:  [<http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10064656>](http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10064656).

*Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Štefánikova 549, Hradec Králové. O nás.* [cit. 2012-06-19] Dostupné z [www: <http://www.neslhk.com/index.php>](http://www.neslhk.com/index.php).

*Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Kosmonautů 4, Olomouc. Základní škola.* [cit. 2012-06-19] Dostupné z [www: <http://www.sluchol.cz/index.php?nid=6800&lid=cs&oid=3211171>](http://www.sluchol.cz/index.php?nid=6800&lid=cs&oid=3211171).

*Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Kosmonautů 4, Olomouc. Naše MŠ.* [cit. 2012-06-19] Dostupné z [www: <http://www.sluchol.cz/index.php?nid=6800&lid=cs&oid=3129946>](http://www.sluchol.cz/index.php?nid=6800&lid=cs&oid=3129946).

*Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5. Filozofie školy.* [cit. 2012-06-18] Dostupné z [www: <http://www.vymolova.cz/#!intro>](http://www.vymolova.cz/#!intro).

*Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Holečkova 4, Praha 5. O škole.* [cit. 2012-06-11] Dostupné z [www: <http://www.skolaholeckova.cz/>](http://www.skolaholeckova.cz/).

*Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Holečkova 4, Praha 5. Základní škola pro sluchově postižené.* [cit. 2012-06-11] Dostupné z [www: <http://www.skolaholeckova.cz/zakladni-skola/zs-pro-sluchove-postizene.html>](http://www.skolaholeckova.cz/zakladni-skola/zs-pro-sluchove-postizene.html).

*Úmluva o právech osob se zdravotním postižením.* [cit. 2012-12-13] Dostupné z [www: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/umluva-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim--70247/>](http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/umluva-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim--70247/).

*Vyhláška MŠMT ČR č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* [cit. 2013-01-01] Dostupné z www: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlasaka-c-73-2005-sb>>.

*Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, E. Krásnohorské 921, Liberec*<sup>90</sup>.  
*Mateřská škola.* [cit. 2012-06-19] Dostupné z www:  
<<http://www.ssplbc.cz/index.php?p=materska-skola>>.

*Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, E. Krásnohorské 921, Liberec*<sup>91</sup>.  
*Informace o škole.* [cit. 2012-06-19] Dostupné z www:  
<<http://www.ssplbc.cz/index.php?p=informace-o-skole>>.

*Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Mohylová 30, Plzeň. Kdo jsme?* [cit. 2012-06-19] Dostupné z www: <<http://www.sluchpost-plzen.cz/>>.

*Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Spartakovců 1153, Ostrava. Základní škola.* [cit. 2012-06-25] Dostupné z www: <[http://www.deaf-ostrava.cz/Zakladni\\_skola.htm](http://www.deaf-ostrava.cz/Zakladni_skola.htm)>.

*Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Spartakovců 1153, Ostrava. Mateřská škola.* [cit. 2012-06-25] Dostupné z www: <[http://www.deaf-ostrava.cz/Materska\\_skola.htm](http://www.deaf-ostrava.cz/Materska_skola.htm)>.

*Zákon č. 198/2012 Sb, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.* [cit. 2013-03-05] Dostupné z www: <<http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=198&r=2012>>.

*Zákon č. 423/2008 Sb., kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony.* [cit. 2012-12-05 ] Dostupné z www: <<http://www.slu.cz/slu/cz/poradenska-centra/docs/zakon-o-znakove-rci>>.

*Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění školský zákon č. 561/2004 Sb.* [cit. 2013-03-05] Dostupné z www: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>>.

---

<sup>90</sup> Dle webových stránek se školské zařízení v současné době nazývá Základní a Mateřská škola logopedická

<sup>91</sup> Dle webových stránek se školské zařízení v současné době nazývá Základní a Mateřská škola logopedická

## **Školní vzdělávací programy**

Školní vzdělávací programy byly pro výzkumnou sondu poskytnuty k nahlédnutí vedením školy. Diplomantka se omlouvá za nesystematickou práci s poskytnutými ŠVP, jejíž vinou nezapsala správně paginaci (viz přílohy) a identifikační údaje ŠVP. Z tohoto důvodu nemůže ŠVP řádně citovat.

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání „Barevné kuličky poznání“. Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, E. Krásnohorské 921, Liberec.*

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, E. Krásnohorské 921, Liberec.*

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání „Hrajeme si s medvědem“. Bilingvální mateřská škola pro sluchově postižené, Hábova 1571, Praha 5. [cit. 2011-12-10] Dostupné z www: <<http://www.pipan.cz/cs/o-nas/svp>>.*

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Holečkova 4, Praha 5.*

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Holečkova 4, Praha 5.*

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Gymnázium, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Ječná 27, Praha 2.*

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Gymnázium, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Ječná 27, Praha 2.*

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Kosmonautů 4, Olomouc.*

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Škola – základ cesty do společnosti“. Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Kosmonautů 4, Olomouc.*

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Mateřská škola, Základní škola a Střední škola pro sluchově postižené, Riegrova 3, České Budějovice. [cit. 2012-11-28] Dostupné z www: <<http://www.sluchpostcb.cz/matrska-skola/dokumenty-ke-stazeni/>>.*

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Mateřská škola, Základní škola a Střední škola pro sluchově postižené, Riegrova 3, České Budějovice. [cit. 2012-11-28] Dostupné z www: <<http://www.sluchpostcb.cz/dokumenty-skoly/>>.*

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Hravá škola“. Mateřská škola, Základní škola a Dětský domov pro sluchově postižené, Široká 42, Ivančice. [cit. 2012-06-25] Dostupné z www: <<http://www.neslyfici-ivancice.info/index.php?action=clanek&type=333>>.*

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené, Šrámkova 419/1, Brno.*

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Štefánikova 549, Hradec Králové.*

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Štefánikova 549, Hradec Králové.*

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání „Pohádková školka“. Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené, Vsetínská 454, Valašské Meziříčí.*

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Otevřeme se světu“. Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené, Vsetínská 454, Valašské Meziříčí.*

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání „Hrajeme si se slonem“. Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5.*

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Vzhůru ke vzdělání“. Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5.*

## Přílohy

Příloha č. 1 Anketa

Anketa pro bakalářskou práci „Bilingvální vzdělávání neslyšících u nás-popis současné situace“

Dobrý den!

Jmenuji se Marie Nováková a jsem studentkou 4. ročníku FF UK, oboru Čeština v komunikaci neslyšících. Prosím Vás o vyplnění následujícího dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro praktickou část mé bakalářské práce.

Chápu, že se třeba Vaše škola nehlásí k bilingválnímu proudu ve vzdělávání neslyšících žáků, přesto Vás prosím o vyplnění, v bakalářské práci se jedná o „popis současné situace“ na našem území, vztahuje se tedy na všechny školy pro sluchově postižené.

Prosím, vztáhněte tento dotazník především na děti z mateřské školy a žáky prvního stupně základní školy.

Za neslyšící v bakalářské práci považujeme ty žáky, kteří ani se sluchadly (nebo kochleárním implantátem) nejsou schopni vnímat sluchem fonémy mluvené řeči, příp. mají z toho, co slyší minimální užitek.

Odpovídejte, prosím, stručně, několika větami.

První dvě otázky jsou úvodní, ostatní jsou členěny do oddílů podle zaměření.

Děkuji Vám za spolupráci!

### Úvodní otázky

1. Mohli byste stručně, několika větami, popsat „filozofii“ vaší školy? Čím jste se při definování této „filozofie“ inspirovali?
2. Jaké jsou vaše cíle ve vzdělávání žáků vaší školy? Jaký je „absolvent“ vaší MŠ? Jaký je „absolvent“ vaší ZŠ, co umí, na co je připraven?

### Jazyk a komunikace

3. Jakým způsobem probíhá ve škole učební komunikace? Jakým způsobem probíhá běžná komunikace?
4. Jak se ve výuce pracuje se dvěma jazyky (českým jazykem a českým znakovým jazykem)?
5. Na základě jakých kritérií jsou děti zařazovány do tříd?

### Personál

6. Jaké „vstupní kompetence“ požadujete po pedagogických pracovnících vaší školy co do znalostí českého jazyka a českého znakového jazyka?
7. Jakými způsoby tyto kompetence zjišťujete a zlepšujete?

8. Kolik působí na vaší škole pedagogických pracovníků se sluchovým postižením? Na jakých pozicích? (Prosím, uveďte konkrétní počty na jednotlivých pozicích)
9. Jaký komunikační kód tyto pedagogičtí pracovníci preferují?
10. Vyučují na vaší škole pedagogičtí pracovníci se sluchovým postižením a pedagogičtí pracovníci bez sluchového postižení společně? Jakým způsobem tato spolupráce ve třídě probíhá?
11. Využívá vaše škola tlumočníky? Při jakých příležitostech, kde škola tlumočníky zajišťuje? Jak často? Z jakých zdrojů škola tlumočníky platí?

#### Vazby na komunitu

12. Mají žáci příležitost se ve škole seznamovat s Neslyšících (ve smyslu kulturní a jazykové menšiny)? Jakým způsobem, v jakých předmětech, mají žáci možnost seznamovat se s kulturou neslyšících?
13. Jakých projektů (s vazbou na komunitu neslyšících) se škola účastní?

## Příloha č. 2 Škola A – získané podklady

### Škola A (anketa se uskutečnila prostřednictvím e-mailu)

#### Úvodní otázky

14. Mohli byste stručně, několika větami, popsat „filozofii“ vaší školy? Čím jste se při definování této „filozofie“ inspirovali?

*Naše škola používá auditivně -orální metodu jako stěžejní vyučovací metodu. Na žáky mluvíme a mluvenou řeč od nich vyžadujeme. Naši školu navštěvují žáci, jejichž rodiče si přejí, aby jejich děti byly vzdělávány našimi metodami.*

15. Jaké jsou vaše cíle ve vzdělávání žáků vaší školy? Jaký je „absolvent“ vaší MŠ? Jaký je „absolvent“ vaší ZŠ, co umí, na co je připraven?

*Předpokladem přijetí žáků do našeho systému vzdělávání je intelekt v pásmu průměru. Škola se specializuje na vzdělávání žáků s kochleárním implantátem, kteří z různých důvodů (kombinované nebo komplikované vady, nepodnětné mluvní prostředí, apod.) nejsou integrováni a na vzdělávání žáků s kombinovaným postižením především v komunikační oblasti (dysfázie, dysartrie, mluvní dyspraxie apod.)*

*Výstupem je pak naše snaha začlenit naše žáky po absolvování ZŠ do běžné SŠ nebo mohou (ti, kteří úspěšně složí přijímací zkoušky) studovat na naší střední škole. Po maturitě jdou všichni naši absolventi na vysoké nebo vyšší odborné školy. Mnoho z nich pak tyto školy úspěšně dokončí.*

#### Jazyk a komunikace

16. Jakým způsobem probíhá ve škole učební komunikace? Jakým způsobem probíhá běžná komunikace?

*V mluveném jazyce. Výuka českého jazyka je na naší škole značně posílena. Na prvním stupni máme 9 hodin českého jazyka, na druhém pak máme 5 hodin týdně, na SŠ máme 4-6 hodin českého jazyka. A jsou zde zařazeny předměty jako tvořivé psaní, český jazyk komunikativní nebo kultura osobního projevu. V každém ročníku jsou zařazeny dvě hodiny logopedie, kolektivní a individuální. V každé hodině bez ohledu na předmět probíhá logopedická interakce, kdy vyžadujeme srozumitelné vyjádření myšlenky (buď ústně, nebo písemně).*

17. Jak se ve výuce pracuje se dvěma jazyky (českým jazykem a českým znakovým jazykem)?

*Znakový jazyk nepoužíváme ve výuce (někteří žáci ho však ovládají a o přestávkách mezi sebou komunikují prostřednictvím znakového jazyka).*

18. Na základě jakých kritérií jsou děti zařazovány do tříd?

*Ve třídě je v průměru 8 žáků. Děti jsou zařazovány podle příslušného školního ročníku odpovídajícímu věku.*

#### Personál

19. Jaké „vstupní kompetence“ požadujete po pedagogických pracovnících vaší školy co do znalostí českého jazyka a českého znakového jazyka?

*Nepožadujeme znalost znakového jazyka. Pro MŠ a první stupeň ZŠ musí mít uchazeč vystudovanou primární pedagogiku a učitelství pro první stupeň a musí mít vystudovanou speciální pedagogiku. Pro uchazeče o práci na druhém a třetím stupni pak platí nejprve odbornost a během svého působení si pak speciální pedagogiku dostuduje. Preferujeme logopedii.*

20. Jakými způsoby tyto kompetence zjišťujete a zlepšujete?

*Uchazeči prochází vstupním pohovorem a náslechy ve třídách. V prvních třech měsících jsou pod vedením uvádějícího učitele, který s nimi konzultuje všechny dotazy a problémy. V dalších letech působení se pak učitelé dozdělávají samostudiem a kurzy DVPP<sup>92</sup> a naším interním logopedickým kurzem.*

21. Kolik působí na vaší škole pedagogických pracovníků se sluchovým postižením? Na jakých pozicích? (Prosím, uveďte konkrétní počty na jednotlivých pozicích)

*Ptáte se pouze na pedagogické pracovníky – se sluchovým postižením máme dva, učí Tělesnou výchovu, Pracovní činnosti a Chemii.*

22. Jaký komunikační kód tyto pedagogičtí pracovníci preferují?

*Zásadně používají český jazyk.*

23. Vyučují na vaší škole pedagogičtí pracovníci se sluchovým postižením a pedagogičtí pracovníci bez sluchového postižení společně? Jakým způsobem tato spolupráce ve třídě probíhá?

*Pokud se ptáte na pozici asistenta pedagoga pak, tyto lidé působí pouze na prvním stupni a jsou to vždy slyšící učitelé a slyšící asistenti.*

*Pokud se ptáte na vyučování sluchově postižených učitelů, vyučují v hodinách samostatně bez asistentů prostřednictvím českého jazyka.*

---

<sup>92</sup> Další vzdělávání pedagogických pracovníků

24. Využívá vaše škola tlumočníky? Při jakých příležitostech, kde škola tlumočníky zajišťuje? Jak často? Z jakých zdrojů škola tlumočníky platí?

*Tlumočníky využíváme pro tlumočení akcí pro rodiče – maturitní ples, výchovné komise apod. nebo pro mimoškolní akce žáků tlumočení přednášek apod. Tlumočníky zajišťuje náš sekretariát v Unii neslyšících. Jejich služby škola platí.*

#### Vazby na komunitu

25. Mají žáci příležitost se ve škole seznamovat s kulturou Neslyšících (ve smyslu kulturní a jazykové menšiny)? Jakým způsobem, v jakých předmětech, mají žáci možnost seznamovat se s kulturou neslyšících?

*Pokud budete hovořit o kultuře Neslyšících, pak nerozumím otázce, protože o její existenci bychom mohly spolu diskutovat. Kultura je přenositelná v čase, je přenositelná v tradicích a to tady prozatím nebylo vytvořeno. Můžeme hovořit o neslyšících umělcích, básnících, malířích, hercích aj. Ale pojem kultura Neslyšících není definovaným pojmem a tomu právě nerozumím.*

*Pokud někdo tuto kulturu bude definovat, bude definovat její tradice a specifika (jako např. romská kultura) pak se o její existenci budou jistě učit i děti v běžných školách. Prozatím tomu tak není.*

26. Jakých projektů (s vazbou na komunitu neslyšících) se škola účastní?

*Sportovní hry pro sluchově postižené, vazba se školami pro sluchově postižené v Německu.*

#### ŠVP ZV<sup>93</sup>

*„Škola přijímá děti se sluchovým postižením, u kterých jsou předpoklady pro rozvoj mluvené řeči a které mohou být pomocí mluvené řeči vzdělávány.“*

*„Snahou je, aby co největší počet žáků dokázal komunikovat ve slyšicím prostředí.“*

*„Znakový jazyk, který není dominantním komunikačním systémem mezi žáky a mezi žáky a učiteli, částečně ovládá několik pracovníků školy.“*

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor – předmět: ČJL a Cizí jazyk

#### ŠVP PV

Charakteristika vzdělávacího programu

*„Filozofie školy: Nabídnout dětem co nejvíce podnětů k rozvíjení jejich schopností se zvláštním zaměřením na rozvíjení jejich komunikačních schopností.“*

*„...přípravy na vstup doskladní školy, kde by se měly vyučovat podle vzdělávacího programu pro běžné školy se náš ŠVP zaměřuje na rozvíjení komunikačních schopností a*

---

<sup>93</sup> Diplomantka se omlouvá za nesystematickou práci s poskytnutými ŠVP, jejíž vinou nezapsala správně paginaci.

*dovedností v mluvené řeči, tj. využívání zbytku sluchu, odezírání, vyjadřování mluvené řeči a pozvolné seznamování s jeho psanou formou.“*

## Příloha č. 3 Škola B – získané podklady

### Škola B

#### Informační tabule ve škole

*„Od poloviny 80. let při vyučování začínala část učitelů využívat ve větší míře totální komunikaci. Tato metoda užitečná při vysvětlování učební látky a dorozumění ale neposkytovala žákům komunikační systém.“*

*„Po roce 1989 se při vzdělávání těžce sluchově postižených začínají prosazovat nové trendy – odklon a posun od artikulované hlasité řeči kvizuálním komunikačním systémům – k jazyku psanému a manuálnímu znakovému jazyku.“*

*„Od poloviny 90. let se proměňují výchovné a vzdělávací cíle školy. Prostředí se stává bilingvální (český znakový jazyk a český jazyk) bikulturní.“*

#### ŠVP ZV

ŠVP má 2 větve: pro sluchově postižené a pro děti s kombinovanými vadami.

*„Větev neslyšících je založena na bilingválním programu vzdělávání, jehož základem je současné působení slyšícího a neslyšícího pedagoga“ (str. 14).*

*„Žákům je učivo a všechny souvislosti předkládány v českém znakovém jazyce.“ (str. 14)*

10 hodin ČJ a ČZJ týdně (1. - 3. třída), 12 hodin (4. - 6. třída)

#### Klíčové kompetence:

- ❖ Užívá běžné informační a komunikační prostředky
- ❖ Komunikací vytváří plnohodnotné vztahy s lidmi
- ❖ Komunikuje a spolupracuje s okolím (týká se znakového jazyka a českého jazyka v psané formě)
- ❖ Rozumí sdělením a přiměřeně na ně reaguje
- ❖ Srozumitelně se vyjadřuje, vede dialog, vyjádří a obhájí názor
- ❖ Písemně komunikuje. Umí využít tiskovin, záznamů, obrazových materiálů

#### ŠVP MŠ

Má dvě oddělení, logopedické a bilingvální

#### BILINGVÁLNÍ ODDĚLENÍ

*„Důraz je kladen na budování a rozvoj vhodného komunikačního kanálka úzké spolupráce s rodinou pod vedením slyšícího a neslyšícího pedagoga vedle sebe.“*

*„Neslyšící pedagogiko rodilý mluvčí vyučuje v českém znakovém jazyce, který je přirozeným a plnohodnotným komunikačním systémem... Slyšící pedagog používá český jazyk a seznamuje děti postupně s jeho psanou formou.“*

Východiska: *„Dítě by mělo souvisle srozumitelně se vyjadřovat, úspěšně navazovat kontakty s ostatními dětmi i dospělými.“*

Náslech 31. 5. 2012

ZŠ

Náslech se uskutečnil ve třídě, kde jsou společně žáci 2. a 3. ročníku. Ve třídě je slyšící třídní učitelka a neslyšící učitelka, vyučují společně. Ve třídě je 5 žáků, všichni s těžkou sluchovou vadou, všechny jsou to děti neslyšících rodičů, pro všechny žáky je podle slov paní učitelky znakový jazyk mateřským jazykem.

Podle slov třídní paní učitelky je to v současné době jediná „čistě bilingválně“ vedená třída ve škole.

Neslyšící pedagog dochází do hodin ČJ, vyučují společně, nebo mají odděleně ročníky. Žáci mají 10 hodin předmět Český jazyk týdně, do tohoto předmětu podle slov paní učitelky spadá mluvená, psaná a znakovaná čeština. Znakový jazyk jako samostatný předmět není, je vyučován v rámci předmětu Český jazyk.

Na hodinách češtiny žáci překládání věty do ZJ, někdy ale i do ZČJ (podle paní učitelky pro lepší pochopení slovosledu ČJ).

Ve třídách, kde nejsou všichni žáci uživateli znakového jazyka probíhá dle slov paní učitelky komunikace simultánně. Je nutno se přizpůsobit všem dětem ve třídě.

MŠ

V bilingválním oddělení je 9 dětí, 6 z nich sluchově postižených, 3 slyšící (ale N rodiče, nebo někdo N v širší rodině), všechny děti znakují (slyšící děti mají alespoň základy). V době mé návštěvy byli ve školce 4 sluchově postižené děti, všechny děti neslyšících rodičů, a 2 neslyšící učitelé.

## Škola C

### ŠVP ZV

Charakteristika ŠVP – „*Bilingvální vzdělávání (...) Ve škole jsme vytvořili systém bilingválního (dvojjazyčného) vzdělávání upravený pro potřeby našich žáků...*“ (s. 7).

„*Na počátku práce se sluchově postiženým žákem se nám velmi osvědčilo klást největší důraz na osvojení znakového jazyka a znakované češtiny. (...) Tento komunikační základ používáme jako komunikační prostředek pro osvojení českého jazyka...*“

„*Významnou složkou systému bilingválního vzdělávání je účast neslyšícího asistenta ve vyučování. Slyšící učitel je komunikačním vzorem sociokulturního prostředí slyšící populace a s žáky komunikuje přednostně mluvenou řečí a znakovanou češtinou (...) Neslyšící asistent je komunikačním vzorem prostředí sluchově postižených a s žáky komunikuje převážně znakovým jazykem*“ (s. 8).

„*Kompetence komunikativní (...) systémem bilingválního vzdělávání vedeme žáky k osvojení základních komunikačních kompetencí za pomoci znakového jazyka a znakované češtiny.*“

Pro vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace je na prvním stupni vyhrazeno 10 – 12 vyučovacích hodin týdně (1. – 3. ročník 10 hodin, 4. – 6. ročník 12 hodin).

„*Předmět je integrován ze tří částí: ze vzdělávacího oboru Český jazyk, Cizí jazyk speciálně pedagogické péče (znakový jazyk)*“ (s. 30).

„*Naše škola je určena pro neslyšící a těžce sluchově postižené žáky, proto v prvních ročnících převládá komunikace ve znakovém jazyce.*“

„*Souběžně se znakovým jazykem probíhá od 1. ročníku výuka českého jazyka*“ (s. 30).

### ŠVP PV

„*Cílem je rozvíjet komunikační schopnosti sluchově postiženého dítěte.*“

V mateřské škole působí speciální pedagog a sluchově postižený asistent pedagoga.

## Příloha č. 5 Škola D – získané podklady

**Škola D** (anketa zpracována prostřednictvím e-mailu, 13. 5. 2012)

### Úvodní otázky

1. Mohli byste stručně, několika větami, popsat „filozofii“ vaší školy? Čím jste se při definování této „filozofie“ inspirovali?

*Škola vznikla, jako předškolní zařízení pro děti se sluchovým postižením, jejímž hlavním cílem bylo a je vytvořit optimální podmínky pro harmonický rozvoj osobnosti dítěte se sluchovým postižením. Preferujeme individuální přístup. Snažíme se o co největší rozvoj dítěte se sluchovým postižením. Je pro nás důležité, aby byly uspokojeny jeho potřeby fyzické, psychické i duševní. V co největší možné míře podporujeme u dětí rozvoj jazyka, ať už českého nebo znakového.*

2. Jaké jsou vaše cíle ve vzdělávání žáků vaší školy? Jaký je „absolvent“ vaší MŠ? Jaký je „absolvent“ vaší ZŠ, co umí, na co je připraven?

*Dítě je připraveno na vstup do základní školy. Pokud je to žádoucí, snažíme se dítě připravit na integraci do běžné základní školy.*

### Jazyk a komunikace

3. Jakým způsobem probíhá ve škole učební komunikace? Jakým způsobem probíhá běžná komunikace?

*Vzhledem k rozmanitému složení dětí navštěvujících naši školu volí pedagog vždy takový komunikační systém, který preferuje samo dítě. Učitelky používají mluvený jazyk, znakový jazyk, řeč doprovázenou znaky.*

4. Jak se ve výuce pracuje se dvěma jazyky (českým jazykem a českým znakovým jazykem)?

*V rámci řízených skupinových činností buď jeden pedagog mluví a doprovází svou řeč jednotlivými znaky nebo jeden pedagog (většinou neslyšící) znakuje a slyšící pedagog mluví.*

5. Na základě jakých kritérií jsou děti zařazovány do tříd?

*V současné době máme 2 třídy. V jedné třídě jsou děti s postižením a ve druhé bez postižení. Ve třídách je 7-12 dětí.*

### Personál

6. Jaké „vstupní kompetence“ požadujete po pedagogických pracovnících vaší školy co do znalostí českého jazyka a českého znakového jazyka?

*Základní znalost znakového jazyka.*

7. Jakými způsoby tyto kompetence zjišťujete a zlepšujete?

*Pedagogové se vzdělávají v kurzech ZJ v Pevnosti, které školka plně hradí.*

8. Kolik působí na vaší škole pedagogických pracovníků se sluchovým postižením? Na jakých pozicích? (Prosím, uveďte konkrétní počty na jednotlivých pozicích).

*Jedna paní učitelka. Celkem v naší škole působí 5 pedagogických pracovníků.*

9. Jaký komunikační kód tyto pedagogičtí pracovníci preferují?

*Znakový jazyk.*

10. Vyučují na vaší škole pedagogičtí pracovníci se sluchovým postižením a pedagogičtí pracovníci bez sluchového postižení společně? Jakým způsobem tato spolupráce ve třídě probíhá?

*Ano. Ve třídě, kam chodí děti s postižením je přítomna slyšící a neslyšící učitelka.*

11. Využívá vaše škola tlumočnický? Při jakých příležitostech, kde škola tlumočnický zajišťuje? Jak často? Z jakých zdrojů škola tlumočnický platí?

*Ne, škola nevyužívá tlumočnický.*

#### Vazby na komunitu

12. Mají žáci příležitost se ve škole seznámat s Neslyšícími (ve smyslu kulturní a jazykové menšiny)? Jakým způsobem, v jakých předmětech, mají žáci možnost seznámat se s kulturou Neslyšících?

*Děti mají každodenní kontakt s neslyšícím pedagogem. Dále navštěvují akce pořádané Federací rodičů a přátel sluchově postižených.*

13. Jakých projektů (s vazbou na komunitu Neslyšících) se škola účastní?

*Škola se neúčastní projektů.*

#### ŠVP PV

*„(Škola<sup>94</sup>) vznikla, z iniciativy rodičů, jako předškolní zařízení pro děti se sluchovým postižením, jejímž hlavním cílem bylo a je, vytvořit optimální podmínky pro harmonický rozvoj osobnosti dítěte se sluchovým postižením tak, aby se dítě cítilo ve škole jistě, bezpečně, vítané, byly uspokojeny jeho potřeby fyzické, psychické i duševní...“*

*„Pro děti se sluchovým postižením je důležitý stálý dostatek podnětů k učení, radost z procesu učení a dostatečná podpora řeči a jazyka, ať už českého nebo znakového.“*

---

<sup>94</sup> V rámci zachování anonymity dotazníkového šetření byl název školského zařízení pro potřeby této bakalářské práce nahrazen pouhým slovem „škola“

*„Stálou a významnou součástí zůstává logopedická péče, která je vnímána z hlediska komunikačního, nikoli pouze nápravy řeči. Komunikaci a především interakci je věnována největší pozornost, vzhledem ke klíčovému významu maximálně možného naplnění tohoto úkolu pro další úspěšný vývoj dítěte i integrační úspěšnost rodiny dítěte. Program trvale sleduje hlavní cíl-zvýšení komunikační kompetence dětí se sluchovým postižením a příprava dětí na integraci do běžných základních škol.“*

*„(Škola<sup>95</sup>) v současné době děti nevzdělává podle bilingválního programu, ve smyslu užívání dvou oddělených jazyků.“*

ŠVP citujeme z webových stránek školy, citováno dne 10. 12. 2011

Náslech 13. 12. 2011

Byla jsem ve školce v úterý, tento den zrovna probíhá individuální logopedická péče.

Ve škole je celkem 20 dětí, dělí se na dvě třídy, slyšících a sluchově postižených. Slyšících dětí je ve školce 8, sluchově postižených 12. Celkem 6 dětí s kochleárním implantátem. Jedna neslyšící holčička neslyšících rodičů, jako jediná ze sluchově postižených dětí zcela preferuje znakování. V den náslechu bohužel nebyla ve školce přítomna.

Ve třídě je celkem 5 učitelek, 2 na třídu slyšících dětí, 3 na třídu sluchově postižených dětí. Jedna paní učitelka je neslyšící. Učitelky většinou mluví, nebo mluví nebo užívají simultánní komunikaci, mluví a znakují zároveň. Neslyšící paní učitelka znakuje, nebo mluví.

Slyšící paní učitelka říká, že komunikace je přizpůsobena dětem, které většinou znakový jazyk v komunikaci příliš nepreferují. „...abychom to povídání doplňovali znakem (...) snažíme se o totální komunikaci...“

Když je ve třídě neslyšící holčička, neslyšící paní učitelka s ní někdy komunikuje i ve znakovém jazyce, bez mluvení.

---

<sup>95</sup> V rámci zachování anonymity dotazníkového šetření byl název školského zařízení pro potřeby této bakalářské práce nahrazen pouhým slovem „škola“

## Příloha č. 6 Škola E – získané podklady

**Škola E** (anketa zpracována prostřednictvím osobního rozhovoru 26. 11. 2012)

### Úvodní otázky

1. Mohli byste stručně, několika větami, popsat „filozofii“ vaší školy? Čím jste se při definování této „filozofie“ inspirovali?

*Naše škola se hlásí k metodě totální komunikace. Dospěli jsme k této metodě jako k té nejlepší možné, protože v současné době máme ve škole mnoho dětí s kombinovanými vadami, a ne pouze děti se sluchovým postižením.*

2. Jaké jsou vaše cíle ve vzdělávání žáků vaší školy? Jaký je „absolvent“ vaší MŠ? Jaký je „absolvent“ vaší ZŠ, co umí, na co je připraven?

*Cíle vzdělávání máme dány Školním vzdělávacím programem. Snažíme se žáky připravit na budoucí život.*

### Jazyk a komunikace

3. Jakým způsobem probíhá ve škole učební komunikace? Jakým způsobem probíhá běžná komunikace?

*Komunikace probíhá mluvením a znakováním zároveň.*

4. Jak se ve výuce pracuje se dvěma jazyky (českým jazykem a českým znakovým jazykem)?

*V současné době nemáme znakový jazyk jako samostatný předmět. Dříve byl znakový jazyk vyučován na prvním stupni v rozsahu jedné hodiny týdně. Nyní je český znakový jazyk zahrnut do předmětu český jazyk.*

5. Na základě jakých kritérií jsou děti zařazovány do tříd?

*Naši žáci jsou hodně různorodí, mnoho z nich má kombinované postižení. Ve třídě je průměrně 6-9 žáků, a pouze 1-3 žáci ve třídě preferují znakový jazyk. Není tedy moc prostor pro to, zařazovat děti do tříd podle jazykových preferencí. Už nejsme čistě škola pro sluchově postižené žáky, oproti minulosti máme mnohem více dětí s kombinovanými vadami. Tak je to v mateřské i základní škole. V mateřské škole jsou děti rozděleny do dvou tříd, logopedické a surdopedické, podle toho, jestli mají vadu řeči, nebo sluchové postižení.*

### Personál

6. Jaké „vstupní kompetence“ požadujete po pedagogických pracovnících vaší školy co do znalostí českého jazyka a českého znakového jazyka?

*Požadujeme základní znalost znakového jazyka. Podmínkou je také vystudovaná speciální pedagogika. Často je ale problémem sehnat aprobované pedagogy, kteří by měli vystudovanou speciální pedagogiku a ještě znakový jazyk na odpovídající úrovni.*

7. Jakými způsoby tyto kompetence zjišťujete a zlepšujete?

*Jednou týdně probíhá kurz znakového jazyka pro pedagogy, tento kurz vede neslyšící zaměstnankyně školy, která je rodilou mluvčí znakového jazyka. V případě, že učitelé na tento povinný kurz nedocházejí, jsou finančně sankcionováni.*

8. Kolik působí na vaší škole pedagogických pracovníků se sluchovým postižením? Na jakých pozicích? (Prosím, uveďte konkrétní počty na jednotlivých pozicích)

*Na základní škole učí jedna sluchově postižená paní učitelka. V mateřské škole jsou paní učitelky slyšící. Také na škole působí neslyšící zaměstnankyně, která vede odpolední kroužky znakového jazyka a dramatický kroužek. Tato zaměstnankyně také vede kurzy znakového jazyka pro učitele. Je nám líto, že se nám nepodařilo sehnat neslyšícího vychovatele na internát, nabízeli jsme toto místo některým neslyšícím, ale nakonec nenastoupili, protože to byli vystudovaní učitelé a na pozici vychovatele pracovat nechtěli.*

9. Jaký komunikační kód tyto pedagogičtí pracovníci preferují?

*Naši sluchově postižení zaměstnanci preferují znakový jazyk, ale ovládají i jazyk mluvený, dokážou se v komunikaci přizpůsobit.*

10. Vyučují na vaší škole pedagogičtí pracovníci se sluchovým postižením a pedagogičtí pracovníci bez sluchového postižení společně? Jakým způsobem tato spolupráce ve třídě probíhá?

*Ne, ve třídě je vždy jen jeden učitel. Větší počet pedagogů, nebo asistentů pedagoga bychom nezajistili personálně, a byl by problém i s financemi.*

11. Využívá vaše škola tlumočníky? Při jakých příležitostech, kde škola tlumočníky zajišťuje? Jak často? Z jakých zdrojů škola tlumočníky platí?

*Naše škola by v budoucnu chtěla zaměstnat tlumočnicka znakového jazyka, který by byl škole stále k dispozici pouze pro tlumočení, ale zatím se nám nepodařilo nikoho sehnat. Nikdo nechce do našeho regionu. V současné době tlumočí jeden z učitelů, který je tlumočnickem. Tlumočí kulturní akce a přednášky. Placen je za tlumočení v rámci svého úvazku ve škole.*

#### Vazby na komunitu

12. Mají žáci příležitost se ve škole seznámat s Neslyšícími (ve smyslu kulturní a jazykové menšiny)? Jakým způsobem, v jakých předmětech, mají žáci možnost seznámat se s kulturou Neslyšících?

*V rámci odpoledních kroužků vedených neslyšícím lektorem.*

### 13. Jakých projektů (s vazbou na komunitu Neslyšících) se škola účastní?

*Škola se účastní projektů, které pořádá Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, naposledy to byl projekt Tlumočnick očíma neslyšícího dítěte. Také se naše škola účastní sportovních her pro žáky škol pro sluchově postižené. O projekty a akce, kde mají naši žáci možnost setkat se s žáky z jiných škol pro sluchově postižené, máme velký zájem.*

#### ŠVP ZV

*„Výuka žáků se sluchovým postižením je organizována od 1. ročníku do 10. ročníku. Komunikační dovednosti jsou u dětí se sluchovou vadou upevňovány následně po stanovení a vytvoření správné komunikační cesty. Dle stupně sluchového postižení je to znakovým jazykem, orální metodou nebo kombinací obou.“ (s. 8)*

*„Kompetence komunikativní (...) žák se vyjadřuje srozumitelně pomocí svého komunikačního jazyka v ústním projevu a umí vést rozhovor: SP žák se učí správně a posloupně formulovat své myšlenky pomocí svého zvoleného komunikačního jazyka...“ (s. 11)*

*„Kompetence občanské vládá běžnou komunikaci s úřady: SP žák na základě svých komunikačních možností nebo s pomocí tlumočnicků znakového jazyka nebo písemnou formou se orientuje ve svých občanských záležitostech, porozumí základním informacím na formulářích...“ (s. 11-12)*

*„Učební plán (...) zařazením specifických předmětů (znakový jazyk, speciální logopedická péče) reaguje na potřebu prohlubovat a rozšiřovat slovní zásobu a odstraňovat nebo minimalizovat komunikační bariéru...“ (s. 32)*

*„Zákon o znakové řeči z roku 1998 dává možnost SP žákům vzdělávat se prostřednictvím znakového nebo českého jazyka. Volba do jisté míry záleží na tom, který jazyk je jazykem mateřským. Počátek výuky českého jazyka se posouvá u SP žáků až k vytváření slovní zásoby, slovní a znakové banky dostatečně velké k tomu, aby komunikace mohla začít a rozvíjet se.“ (s. 32)*

*„S výukou českého jazyka úzce souvisí předmět Znakový jazyk, pro některé žáky je mateřským jazykem. Vyučuje se na 1. stupni, tj. v 1.- 6. ročníku po jedné hodině týdně. Zákon o znakové řeči (1998), který umožňuje SP žákům vzdělávat se ve znakovém jazyce, pomáhá vzájemnému lepšímu porozumění mezi učitelem a žákem, mezi žáky s rozdílným mateřským jazykem (ČJ – ZJ). Rozvíjí schopnost chápání, prožitků a učení se všem ostatním předmětům. Znakový jazyk se vyučuje na prvním stupni jednu hodinu týdně. Vyučování se zúčastní všechny děti bez ohledu na stupeň sluchového postižení. Učitel má za úkol u žáků rozvíjet znakový jazyk jako alternativní komunikační kanál k českému jazyku.“ (s. 33)*

ŠVP PV

*„Filosofií naší mateřské školy je (...) zaměřit se na kompetence řeči a jazyka – na nápravu a rozvoj řeči...“*

*„V surdopedických třídách probíhá vzdělávání dětí se sluchovou vadou formou totální komunikace, která zahrnuje veškeré formy práce: orální řeč, globální čtení, odezírání, reedukace, daktylní znaky, znakovou řeč a další.“*

**Škola G** (anketa zpracována prostřednictvím osobního rozhovoru 29. 11. 2012)

Úvodní otázky

1. Mohli byste stručně, několika větami, popsat „filozofii“ vaší školy? Čím jste se při definování této „filozofie“ inspirovali?

*Naše škola se hlásí k metodám totální komunikace. Přizpůsobujeme se konkrétním žákům. Snažíme se už od mateřské školy hledat komunikační cesty, které budou pro konkrétního žáka nejvhodnější.*

2. Jaké jsou vaše cíle ve vzdělávání žáků vaší školy? Jaký je „absolvent“ vaší MŠ? Jaký je „absolvent“ vaší ZŠ, co umí, na co je připraven?

*Snažíme se žáky jazykově i jinak připravit na vstup do slyšící společnosti, snažíme se rozvíjet mluvenou řeč.*

Jazyk a komunikace

3. Jakým způsobem probíhá ve škole učební komunikace? Jakým způsobem probíhá běžná komunikace?

*Mluvením a znakováním zároveň.*

4. Jak se ve výuce pracuje se dvěma jazyky (českým jazykem a českým znakovým jazykem)?

*S „čistým“ znakovým jazykem příliš nepracujeme, používáme spíše znakovanou češtinu. Znakový jazyk není vyučován jako samostatný předmět. Je vyučován v rámci předmětu český jazyk po předchozí domluvě s pracovníci školy, která je tlumočnický znakového jazyka.*

5. Na základě jakých kritérií jsou děti zařazovány do tříd?

*Většinou podle věkové příslušnosti k danému ročníku. Snažíme se zohlednit i stupeň sluchové, popřípadě jiné, vady.*

Personál

6. Jaké „vstupní kompetence“ požadujete po pedagogických pracovnících vaší školy co do znalostí českého jazyka a českého znakového jazyka?

*Většina našich pedagogů je absolventy speciální pedagogiky se zaměřením na surdopedii. Znakový jazyk ale umí málokdo, spíše naši učitelé umí znakovanou češtinu. Naši sluchově postižení kolegové ovládají na dobré úrovni mluvený jazyk, srozumitelně mluví.*

7. Jakými způsoby tyto kompetence zjišťujete a zlepšujete?

*Jednou za 14 dní probíhá kurz znakové řeči, je určen pro rodiče, ale dochází tam i naši učitelé. Povinný tento kurz není.*

8. Kolik působí na vaší škole pedagogických pracovníků se sluchovým postižením? Na jakých pozicích? (Prosím, uveďte konkrétní počty na jednotlivých pozicích.)

*Jedna paní učitelka a 2 asistenti pedagoga.*

9. Jaký komunikační kód tyto pedagogičtí pracovníci preferují?

*Dokážou se komunikačně plně přizpůsobit situaci, umí mluvit i znakovat.*

10. Vyučují na vaší škole pedagogičtí pracovníci se sluchovým postižením a pedagogičtí pracovníci bez sluchového postižení společně? Jakým způsobem tato spolupráce ve třídě probíhá?

*Podle situace v konkrétní třídě, většinou ale ne.*

11. Využívá vaše škola tlumočníky? Při jakých příležitostech, kde škola tlumočníky zajišťuje? Jak často? Z jakých zdrojů škola tlumočníky platí?

*Tlumočnice znakového jazyka je jedna z pracovníků SPC. Tlumočí například při návštěvách, přednáškách, při jednání s neslyšícími rodiči našich žáků. Když je třeba, kolegové si tlumočí navzájem.*

#### Vazby na komunitu

12. Mají žáci příležitost se ve škole seznámat s Neslyšícími (ve smyslu kulturní a jazykové menšiny)? Jakým způsobem, v jakých předmětech, mají žáci možnost seznámat se s kulturou Neslyšících?

*Nositelkou kultury neslyšících je jedna naše sluchově postižená asistentka pedagoga. I ona ale umí mluvit a umí se přizpůsobit situaci a prostředí, ve kterém zrovna je. Také do školy docházejí neslyšící studenti JAMU, dramatiky pro neslyšící.*

13. Jakých projektů (s vazbou na komunitu Neslyšících) se škola účastní?

*Účastníme se „Zážitkových dnů“, které pořádá ČKTZJ. Spolupracujeme s místní Unií neslyšících, účastníme se různých sportovních aktivit, které Unie pořádá. Také se naše škola účastní sportovních her pro sluchově postiženou mládež.*

## ŠVP ZV

*„Na naší škole upřednostňujeme metodu totální komunikace. Podle stupně postižení se postupně klade větší důraz buď na znakový jazyk a znakovanou češtinu nebo na orální projev.“* (s. 2)

*„Kompetence komunikativní (...) klademe důraz na rozšiřování slovní zásoby potřebné k rozvíjení komunikačních schopností.“* (s. 8)

Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace zahrnuje Český jazyk a literatura, Český znakový jazyk a Anglický jazyk. V 1. – 3. ročníku vyučováno zároveň. Hodinová dotace je 9-12 hodin na 1. stupni.

*„Český znakový jazyk je vyučován v rámci totální komunikace podle probíraných témat v ČJ v daném období.“* (s. 12)

*„K reprodukci řeči využívají žáci tyto prostředky:*

- *mluvená řeč*
- *psaní (v počátečním období volí žák příslušný lístek se slovem, větou, po zvládnutí techniky psaní použije písemné vyjádření)*
- *daktylní formu řeči (společně s orální)*
- *znakovou řeč.“* (s. 12)

*„Součástí oborů Jazyk a jazyková komunikace, Český jazyk a literatura a Anglický jazyk je ZJ, který je vyučován současně (...) jeho užívání závisí na stupni sluchového postižení a schopnostech a potřebách žáka.“* (s. 16)

## ŠVP PV

*„Speciálně pedagogické metody (...) totální komunikace – speciálně pedagogická metoda určená pro děti se sluchovým a kombinovaným postižením využívající: znakový jazyka, mluvenou řeč, prstovou abecedu.“*

*„U dětí s KI je výchova a vzdělávání zaměřeno především na mluvenou řeč.“*

## **Škola J**

### ŠVP ZV

*„Obecné směřování školy (...)*

- *Individuálně chceme posuzovat a následně integrovat děti s jiným typem postižení či sociálním znevýhodněním, pro něž je vhodný nabízený systém výuky českého jazyka*
- *Nadále chceme využívat mateřskou reflexní metodu jako efektivní a hravý prostředek pro výuku českého jazyka u dětí s vážnými komunikačními problémy*
- *Budeme se inspirovat zásadami mateřské reflexní metody při běžné komunikaci s dětmi i při vyučování v ostatních předmětech“*

*„Společné strategie výchovy a vzdělávání*

- *Společné strategie výchovy a vzdělávání vycházejí z principů mateřské reflexní metody zpracovaných holandským pedagogem Van Udenem a publikovaných Institutem voor Doven v Sint Michielsgestelu v roce 1991.*
- *Škola nabízí alternativní formu rozvoje komunikačních dovedností v českém jazyku na základě důsledného uplatňování zásad mateřské reflexní metody – především hraní dvojí role, vhodné pro žáky s různým stupněm narušení komunikačních dovedností způsobených především sluchovým či jiným postižením.*

*Mateřská reflexní metoda prolíná celým pedagogickým procesem. Tzv. „ hraní dvojí role“ znamená zachytávání vyjádření žáků a následná reprodukce učitelem či vychovatelem ve správné české podobě. “*

**Škola K** (anketa zpracována prostřednictvím osobního rozhovoru 11. 5. 2012)

Úvodní otázky

1. Mohli byste stručně, několika větami, popsat „filozofii“ vaší školy? Čím jste se při definování této „filozofie“ inspirovali?

*Naše škola se profilovala jako bilingvální, ale dnes bych spíše řekla, že se inspirujeme bilingválním a bikulturním přístupem ke vzdělávání neslyšících. Je to dáno tím, že kromě těžce sluchově postižených žáků, kterých je tedy na naší škole většina, máme i žáky s kochleárními implantáty, žáky nedoslýchavé, nebo žáky, kteří se vrátili z integrace. Musíme se přizpůsobit všem žákům, ne jen těm, které preferují znakový jazyk. Řekla bych, že filozofie naší školy je respektování a vzdělávacích potřeb každého žáka a individuální přístup k němu. Pokud dítě nepreferuje znakový jazyk, dobře rozumí mluvené řeči, nebudeme ho samozřejmě učit znakovat.*

*Principy bilingválního vzdělávání naplňujeme především tím, že na naší škole působí pedagogové a asistenti pedagoga se sluchovým postižením.*

2. Jaké jsou vaše cíle ve vzdělávání žáků vaší školy? Jaký je „absolvent“ vaší MŠ? Jaký je „absolvent“ vaší ZŠ, co umí, na co je připraven?

*Cílem a filozofií našeho školního vzdělávacího programu je to, aby byl žák plně kompetentní v českém jazyce a aby byl připraven na další vzdělávání na učilišti, nebo na střední škole. Snažíme se o to, aby se žák mohl postupně připravovat na svůj profesní život a uplatnit se v zaměstnání. Ve spolupráci se speciálně pedagogickým centrem připravujeme některé děti na integraci.*

Jazyk a komunikace

3. Jakým způsobem probíhá ve škole učební komunikace? Jakým způsobem probíhá běžná komunikace?

*Učitelé většinou mluví i znakují zároveň. Někdy komunikační kódy střídají, nejdříve sdělení „odznakují“ a potom mluví. Víme, že by se oba jazyky měly oddělovat, snažíme se o to, ale většinou učitelé mluví a znakují zároveň.*

4. Jak se ve výuce pracuje se dvěma jazyky (českým jazykem a českým znakovým jazykem)?

*Většinou se nám nedaří jazyky ve výuce oddělovat, i když víme, že by to tak mělo být. Znakový jazyk je u nás prostředkem porozumění českému jazyku. Je to ale i samostatný předmět pro oblast jazyk a jazyková komunikace. Žáci se v tomto předmětu učí i o kultuře sluchově postižených. Žák, který upřednostňuje komunikaci ve znakovém jazyce, má možnost komunikovat, a nejen to, výuka probíhá ve znakovém jazyce. Na druhé straně tu ale máme i*

*děti, které se například vrátily z integrace, preferují mluvení, a i tyto děti my musíme respektovat.*

5. Na základě jakých kritérií jsou děti zařazovány do tříd?

*Děti jsou zařazovány do tříd na základě ročníku, kam patří, nikoliv podle stupně sluchové vady. Ale v mateřské škole se snažíme děti dělit do tříd podle preferované komunikace a míry postižení sluchu.*

#### Personál

6. Jaké „vstupní kompetence“ požadujete po pedagogických pracovnících vaší školy co do znalostí českého jazyka a českého znakového jazyka?

*Pedagogové by měli mít vystudovanou speciální pedagogiku se zaměřením na surdopedii. Měli by alespoň na základní úrovni ovládat znakový jazyk, pokud ho neovládají, jsou povinni se v něm vzdělávat. Všichni pedagogičtí pracovníci školy pochází jednou týdně na kurz znakového jazyka do školy, znakový jazyk vyučuje sluchově postižená paní učitelka. Jednou týdně také probíhá kurz znakového jazyka pro rodiče, ten vede také paní učitelka. Tyto kurzy jsou prospěšné i z toho důvodu, že rodiče mají možnost se potkat, předat si nějaké zkušenosti.*

7. Jakými způsoby tyto kompetence zjišťujete a zlepšujete?

*Prostě se zeptám. Ze znakového jazyka uchazeče o práci v naší škole nezkouším. Pedagogičtí pracovníci dochází do školy jednou týdně na kurz znakového jazyka, který vede neslyšící paní učitelka, která ve škole taktéž vyučuje. Jiný den v týdnu je kurz pro rodiče. Někteří pedagogové dochází i na kurzy mimo školu.*

8. Kolik působí na vaší škole pedagogických pracovníků se sluchovým postižením? Na jakých pozicích? (Prosím, uveďte konkrétní počty na jednotlivých pozicích)

*Máme ve škole a školce celkem 6 pedagogických pracovníků se sluchovým postižením. Tři pedagogové a tři asistenti pedagoga.*

9. Jaký komunikační kód tyto pedagogičtí pracovníci preferují?

*Všichni preferují znakový jazyk.*

10. Vyučují na vaší škole pedagogičtí pracovníci se sluchovým postižením a pedagogičtí pracovníci bez sluchového postižení společně? Jakým způsobem tato spolupráce ve třídě probíhá?

*V mateřské škole působí slyšící a neslyšící učitelka. Na prvním stupni základní školy působí někdy společně slyšící učitel a neslyšící asistent pedagoga. Dva pedagogové současně ale na naší základní škole nevyučují.*

11. Využívá vaše škola tlumočnický? Při jakých příležitostech, kde škola tlumočnický zajišťuje? Jak často? Z jakých zdrojů škola tlumočnický platí?

*Služeb tlumočnicků nevyužíváme. Je-li třeba, tlumočí vše potřebné slyšící kolegové, kteří ovládají dobře znakový jazyk.*

#### Vazby na komunitu

12. Mají žáci příležitost se ve škole seznámat s Neslyšícími (ve smyslu kulturní a jazykové menšiny)? Jakým způsobem, v jakých předmětech, mají žáci možnost seznámat se s kulturou Neslyšících?

*Spolupracujeme s JAMU, chodíme na divadelní představení určené pro sluchově postižené žáky, spolupracujeme s občanským sdružením, které pořádá různé projekty a kulturní akce pro sluchově postižené žáky. Na škole funguje zájmový kroužek, který vede neslyšící lektorka. Je to kroužek dramatické výchovy a děti jeho rámci navštěvují různá zajímavá místa, výstavy.*

13. Jakých projektů (s vazbou na komunitu Neslyšících) se škola účastní?

*Účastníme se sportovních akcí, a to jak v rámci škol pro sluchově postižené, tak i pro slyšící žáky.*

#### ŠVP ZV

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace, vzdělávací obor: Český jazyk a znakový jazyk. V prvním až čtvrtém ročníku je ZJ součástí výuky ČJ, v pátém až desátém ročníku jedna hodina týdně samostatně.

*„PROFIL ABSOLVENTA (...) aby neslyšící žák:*

*-byl připraven na život ve slyšící společnosti*

*-se aktivně podílel na sportovním a kulturním dění neslyšících*

*-dovedl číst s porozuměním*

*-komunikoval ve znakovém jazyce.“*

Náslech 11. 5. 2012

V rámci náslechů proběhla krátká návštěva mateřské a základní školy. V mateřské škole u dětí preferujících znakový jazyk byly přítomny 3 paní učitelky, jedna z nich neslyšící. Všechny používali pro komunikaci s dětmi znakový jazyk, bez mluvení. Ve 3. třídě, kde byly dva nedoslýchaví chlapci a dívka s kochleárním implantátem, paní učitelka používala znakovanou češtinu s mluvenou řečí zároveň. Také tímto způsobem dětem přeříkávala a přelakovávala pohádku na videu, ve které se mluvilo.

**Škola L** (anketa zpracována prostřednictvím osobního rozhovoru 28. 5. 2012)

Úvodní otázky

1. Mohli byste stručně, několika větami, popsat „filozofii“ vaší školy? Čím jste se při definování této „filozofie“ inspirovali?

*Snažíme se pomáhat žákům, kteří nejsou schopni vzdělávání v integraci. Dbáme na individuální přístup, snažíme se postupovat ve vzdělávání vždy s ohledem na konkrétního žáka. Hodně pracujeme i s rodiči, snažíme se je oslovovat, poradit, vysvětlit jim, pomoci jim v jejich situaci.*

2. Jaké jsou vaše cíle ve vzdělávání žáků vaší školy? Jaký je „absolvent“ vaší MŠ? Jaký je „absolvent“ vaší ZŠ, co umí, na co je připraven?

*Cíle máme dané Školním vzdělávacím programem a zákonem. Snažíme se žáky vybavit čtenářskou gramotností. Snažíme se vybavit žáky čtenářskou gramotností. Vedeme žáky k samostatnosti, učíme je využívat komunikační technologie. Snažíme se plnit cíle alespoň některých kompetencí. Záleží na intelektových předpokladech žáka. Pokud dítěti nevyhovuje naše škola, nebo má těžké sluchové postižení a spíše mu vyhovuje znakovat, doporučíme někdy rodičům jinou školu.*

*V mateřské škole se především snažíme najít komunikační cestu, která bude pro konkrétní dítě vhodná. Je kladen důraz na rozvoj mluvené řeči, odezírání, správnou výslovnost. U učitele dominuje mluvená řeč. Absolvent by měl být připraven na vstup do základní školy pro sluchově postižené, nebo do běžné základní školy, do integrace. Začíná se s globálním čtením.*

Jazyk a komunikace

3. Jakým způsobem probíhá ve škole učební komunikace? Jakým způsobem probíhá běžná komunikace?

*Používáme prvky znakované češtiny, mluvení, odezírání, daktylní abecedu.*

4. Jak se ve výuce pracuje se dvěma jazyky (českým jazykem a českým znakovým jazykem)?

*V rámci předmětu „Komunikační dovednosti“ se žáci učí český jazyk i znakovou řeč.*

5. Na základě jakých kritérií jsou děti zařazovány do tříd?

*Podle potřeby zařazujeme děti do tříd s ohledem na stupeň sluchové vady, jinak podle momentální situace počtu žáků v prvním ročníku. Když není možné sestavit třídu s ohledem na sluchovou vadu, jsou děti přiřazovány do tříd podle příslušného věku. Na prvním stupni máme*

*třídu, kde jsou pouze žáci s těžší sluchovou vadou, mají nedoslýchavou paní učitelku a s těmito žáky paní učitelka více používá znaky, někdy i jen znakuje bez mluvení. V mateřské škole jsou děti se sluchovým postižením a logopedickými problémy ve třídách společně.*

### Personál

6. Jaké „vstupní kompetence“ požadujete po pedagogických pracovnících vaší školy co do znalostí českého jazyka a českého znakového jazyka?

*Základní znalost znakové řeči. Všichni učitelé jsou aprobovaní, takže český jazyk je na dobré úrovni.*

7. Jakými způsoby tyto kompetence zjišťujete a zlepšujete?

*Jednou týdně máme kurzy znakování pro učitele a rodiče. Pro učitele je tento kurz povinný. Kurzy vede nedoslýchavá paní učitelka a slyšící pan vychovatel, který je tlumočnickem znakového jazyka.*

8. Kolik působí na vaší škole pedagogických pracovníků se sluchovým postižením? Na jakých pozicích? (Prosím, uveďte konkrétní počty na jednotlivých pozicích)

*Nedoslýchavá paní učitelka na prvním stupni. V mateřské škole jsou pouze slyšící paní učitelky.*

9. Jaký komunikační kód tyto pedagogičtí pracovníci preferují?

*Preferuje mluvený jazyk, ale umí i znakovat.*

10. Vyučují na vaší škole pedagogičtí pracovníci se sluchovým postižením a pedagogičtí pracovníci bez sluchového postižení společně? Jakým způsobem tato spolupráce ve třídě probíhá?

*Ne.*

11. Využívá vaše škola tlumočnicků? Při jakých příležitostech, kde škola tlumočnicků zajišťuje? Jak často? Z jakých zdrojů škola tlumočnicků platí?

*Tlumočí vychovatel, který je tlumočnickem. Využíváme tlumočení například, když řešíme něco s neslyšícími rodiči našich žáků.*

### Vazby na komunitu

12. Mají žáci příležitost se ve škole seznámat s Neslyšícími (ve smyslu kulturní a jazykové menšiny)? Jakým způsobem, v jakých předmětech, mají žáci možnost seznámat se s kulturou Neslyšících?

*Škola se účastní sportovních her, které pořádají jiné školy pro sluchově postižené žáky.*

13. Jakých projektů (s vazbou na komunitu Neslyšících) se škola účastní?

*Akce Ulity a České komory tlumočnicků znakového jazyka.*

ŠVP Zv

Na 1. stupni je vyučován předmět „Komunikační dovednosti“

*„...je kladen důraz na komunikační dovednosti (...) porozumění textu a kultivované psaní a řeč.“*

*„V jazykové výchově si žáci osvojují gramatické a pravopisné poznatky a prakticky jich užívají. Orientují se v jazykových příručkách, slovnících apod.“*

*„Výuka probíhá prostřednictvím totální komunikace se zaměřením na rozvoj verbální i neverbální komunikace a na nácvik odezírání. Vždy vycházíme z individuálních potřeb, schopností a možností žáků.“*

V rámci cílů předmětu „Komunikační dovednosti“ se pracuje v ŠVP s pojmem znakový jazyk („Odznakuje s porozuměním jednoduchý text“, „Jednoslovně odpoví znakem na dané otázky“, „Jednoduše se vyjádří prostřednictvím znakového jazyka“, „Po přečtení několika vět reprodukuje hlavní myšlenku ve znakovém jazyce...“

ŠVP PV

*„Cíl dlouhodobý: dosáhnout takových komunikačních, interpersonálních, učebních a rozhodovacích dovedností, aby dítěti umožnily integraci do běžné populace.“*

*„Cíl specifický: vytváření a rozšiřování slovní zásoby a s ním spojené rozvíjení obsahové stránky řeči, která je základem myšlení.“*

*„Podmínky k dosažení (...)U dětí se sluchovým postižením (...) vzdělávat dítě ve vhodném komunikačním systému...“*

**Škola M** (anketa zpracována prostřednictvím osobního rozhovoru 26. 11. 2012)

Úvodní otázky

1. Mohli byste stručně, několika větami, popsat „filozofii“ vaší školy? Čím jste se při definování této „filozofie“ inspirovali?

*Naše škola se snaží pomáhat všemi možnými prostředky dětem se sluchovým a kombinovaným postižením. Chceme žáky připravit pro život, aby byli schopni fungovat a komunikovat ve slyšící společnosti.*

2. Jaké jsou vaše cíle ve vzdělávání žáků vaší školy? Jaký je „absolvent“ vaší MŠ? Jaký je „absolvent“ vaší ZŠ, co umí, na co je připraven?

*Cíle máme dané ŠVP. Děti v mateřské škole procházejí vyšetřením ve Speciálně pedagogickém centru. Snažíme se děti v MŠ připravit na přechod do integrace, pokud si to přejí rodiče, nebo na vstup do naší základní školy. Na základní škole se snažíme o rozvoj českého jazyka, cíle vzdělávání máme určené ŠVP.*

Jazyk a komunikace

3. Jakým způsobem probíhá ve škole učební komunikace? Jakým způsobem probíhá běžná komunikace?

*Na naší škole se již od 80. let používá znaková řeč. Začali jsme znakovat zejména kvůli žákům s přidruženým mentálním postižením, kteří čistě orální výuku, která byla tehdy uznávaná, nezvládali. Snažíme se opravdu rukama, nohama pomáhat našim dětem. Máme mnoho dětí s kombinovaným postižením, nebo romské žáky, kteří na tom někdy nejsou komunikačně příliš dobře, a tak musíme užívat mluvení, znaky, prstovou abecedu, prostě všechno, co jde.*

4. Jak se ve výuce pracuje se dvěma jazyky (českým jazykem a českým znakovým jazykem)?

*Pracujeme s mluveným jazykem i se znaky. Pro výuku češtiny, hlavně třeba slovosledu, užíváme znakovanou češtinu. Žáci lépe pochopí, když každému slovu přísluší jeden znak, takže znakovaná čeština, než kdyby měli vysvětlovat českou větu čistě ve znakovce. Znaky ale pro výuku na naší škole potřebujeme, myslím, že bez znaků to nejde.*

5. Na základě jakých kritérií jsou děti zařazovány do tříd?

*Podle věkové příslušnosti k ročníku. Je tomu tak proto, že máme nejen školu základní, ale i speciální a praktickou, takže to už máme 3 skupiny, kdybychom měli zohledňovat ještě to, jak závažné sluchové postižení má žák, nebo jestli má kochleární implantát, tak to bychom prostě*

nezvládli. Kritériem je tedy, zda je žák schopen vzdělávání v základní škole, nebo má ještě nějaké kombinované, mentální, postižení. Ale někdy se nám stane, že se sejde třída žáků, kteří spíše znakuji.

### Personál

6. Jaké „vstupní kompetence“ požadujete po pedagogických pracovnících vaší školy co do znalostí českého jazyka a českého znakového jazyka?

*Všichni naši učitelé by měli umět alespoň základy znakové řeči. Většina našich pedagogů prošla nějakým kurzem znakového jazyka. Potřebujeme, aby byl kurz akreditován MŠMT. Naši sluchově postižení pedagogové ovládají mluvený jazyk na dobré úrovni.*

7. Jakými způsoby tyto kompetence zjišťujete a zlepšujete?

*V současné době není kurz pro učitele, který by pořádala škola. V rámci SPC probíhá kurz znakovky pro rodiče, jednou týdně. Učitelé mohou chodit tam. V minulosti jsme dostali nabídku od Pevnosti, všichni pedagogové tento kurz absolvovali, zaplatili jsme za to, ale nebyli jsme s tímto kurzem spokojeni.*

8. Kolik působí na vaší škole pedagogických pracovníků se sluchovým postižením? Na jakých pozicích? (Prosím, uveďte konkrétní počty na jednotlivých pozicích)

*Jedna paní učitelka na základní škole a tři asistenti pedagoga, kteří studovali SŠ v Hradci Králové.*

9. Jaký komunikační kód tyto pedagogičtí pracovníci preferují?

*Umí i znakovat, i mluvit. Přizpůsobí se v komunikaci, s neslyšícími znakuji, se slyšícími mluví.*

10. Vyučují na vaší škole pedagogičtí pracovníci se sluchovým postižením a pedagogičtí pracovníci bez sluchového postižení společně? Jakým způsobem tato spolupráce ve třídě probíhá?

*Na základní škole ne, ale ve škole speciální jsou sluchově postižení asistenti, kteří jsou ve třídě společně se slyšícím učitelem.*

11. Využívá vaše škola tlumočníky? Při jakých příležitostech, kde škola tlumočníky zajišťuje? Jak často? Z jakých zdrojů škola tlumočníky platí?

*Ne, tlumočí jedna paní učitelka, která má tlumočnické zkoušky. Tlumočení má v rámci svého úvazku. Tlumočí, když je třeba.*

### Vazby na komunitu

12. Mají žáci příležitost se ve škole seznamovat s Neslyšících (ve smyslu kulturní a jazykové menšiny)? Jakým způsobem, v jakých předmětech, mají žáci možnost seznamovat se s kulturou Neslyšících?

*Máme vazbu s místním klubem neslyšících. Žáci tam chodí na odpolední akce s vychovateli v rámci internátu.*

13. Jakých projektů (s vazbou na komunitu Neslyšících) se škola účastní?

*Účastníme se sportovních her pro sluchově postižené a máme vazby se zahraničními školami pro sluchově postižené a pro žáky s kombinovaným postižením.*

### ŠVP ZV

*„Ve škole je realizován program totální komunikace (...) komunikační metody jsou voleny podle druhu a stupně postižení (sluchového a mentálního).“*

*„Žák, resp. jeho rodiče, mají možnost zvolit komunikační systém, který považují pro své dítě za nejvhodnější (orální komunikace, znakový jazyk)“*

*„K orálním metodám se ve výuce přiřazují metody manuální – posunky, daktylní abecedy, mimika, odezírání.“*

Vzdělávací oblast „Jazyk a jazyková komunikace“ obsahuje vzdělávací předměty Český jazyk a literatura, anglický jazyk a v prvním ročníku i prvouku. Výuka znakového jazyka probíhá v rámci Českého jazyka. Hodinová dotace na vzdělávací oblast je na prvním stupni 8-11 hodin.

*„Učivo 1. ročníku Prvouky je integrováno do 1. ročníku ČJ, protože žáci nemají vybudovanou dostatečnou slovní zásobu (...) pochopení učiva žáci vyjadřují neverbálními způsoby: znakovou řečí, dramatizací, nákresem apod.“*

*Znakový jazyk je „prostředkem rozvoje abstraktního myšlení, rozumového poznávání, komunikace.“*

*„Očekávaný výstup (...) žák rozlišuje grafickou, znakovou a daktylní formu řeči.“*

### ŠVP PV

*„V MŠ pravidelně probíhá surdopedická a logopedická péče.“*

*„Dle vyhodnocení zúčastněných odborníků a rodičů jsou případně užívány facilitací komunikační prostředky (...) znakový jazyk a totální komunikace.“ (s. 7)*

*„Kompetence komunikativní – vyjadřují své pocity řečí, gestem, mimikou.“*

Náslech 29. 11. 2012

V době náslechu byly ve třídě 3 děti se sluchovým postižením, jedna slyšící paní učitelka. Jedno dítě je čekatelem na kochleární implantát, jedno kompenzované sluchadly a jedno neslyšící bez sluchadel. Paní učitelka mluví, používá znaky a přirozená gesta.

**Škola N** (anketa zpracována prostřednictvím e-mailu 2. 1. 2013)

Úvodní otázky

1. Mohli byste stručně, několika větami, popsat „filozofii“ vaší školy? Čím jste se při definování této „filozofie“ inspirovali?

*Naše základní myšlenka je: aby se neslyšící žák mohl vzdělávat a naučit se přemýšlet, potřebuje k tomu získat, ovládnout, svůj mateřský jazyk. Ve zkratce, rozvoj kognitivního myšlení. Pak se žáci učí další jazyky, tedy i český jazyk a angličtinu, jako slyšící děti v běžné škole. Inspirovali jsme se filozofií bilingvismu s oddělením jazyků. Znakový jazyk neslyšících je prvním jazykem, český jazyk v psané podobě druhým jazykem.*

*Naši inspirací, proč takto žáky vzdělávat, je neefektivnost výuky dle metod orální výuky nebo totální komunikace. Také jsme se inspirovali postupy v severských zemích (Dánsko, Švédsko) a USA.*

*Nedoslýchaví žáci a komplikované případy uživatelů kochleárního implantátu vzděláváme metodou totální komunikace.*

2. Jaké jsou vaše cíle ve vzdělávání žáků vaší školy? Jaký je „absolvent“ vaší MŠ? Jaký je „absolvent“ vaší ZŠ, co umí, na co je připraven?

*Cíle vzdělávání jsou stanoveny Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání, dle kterého jsme vypracovali vlastní Školní vzdělávací program. Některé výstupy a kompetence jsou upraveny dle kapitoly 8 Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání, dávající možnost respektovat některá specifika žáků se sluchovým postižením.*

*Profil absolventa naší MŠ nemám teď k dispozici. Cílem je, aby dítě, které odchází z mateřské školy, se již v předškolní výchově rozvíjelo dle základní filozofie výuky neslyšících a se zaměřením na rozvoj kognitivního myšlení.*

Jazyk a komunikace

3. Jakým způsobem probíhá ve škole učební komunikace? Jakým způsobem probíhá běžná komunikace?

*U neslyšících dětí ve znakovém jazyce.*

4. Jak se ve výuce pracuje se dvěma jazyky (českým jazykem a českým znakovým jazykem)?

*Jazyky se vyučují odděleně, v základním slova smyslu. Oba jazyky se dále prolínají do všech předmětů. Složitá odpověď, přijed'te se podívat.*

5. Na základě jakých kritérií jsou děti zařazovány do tříd?

*Na základě stupně sluchové vady, respektive máme 2 skupiny žáků: žáci s těžkou sluchovou vadou (neslyšící žáci s preferencí českého znakového jazyka a žáci nedoslýchaví a žáci s kochleárním implantátem, kteří vnímají mluvenou řeč. Ve třídách obou skupin jsou 4 žáci, maximálně 6 (viz vyhláška č. 73/2005 Sb.), ve třídách pro nedoslýchavé a uživatele kochleárních implantátů by mohlo být teoreticky žáků více.*

*Pro obě skupiny se vyplácí dodržovat strategii a učit ve třídě na tzv. oddělení či skupiny, nikoliv podle příslušnosti k ročníku podle věku, pokud je v některém ročníku tak málo dětí, že by nemohla být otevřena samostatná třída.*

*Další kritéria pro zařazování žáků do tříd jsou preference komunikačního systému v rodině, dohoda s rodiči. Cizinci, žáci, kteří jsou neslyšícími děti neslyšících rodičů, neslyšícími děti slyšících rodičů, žáci ze sociálně znevýhodněných rodin...*

### Personál

6. Jaké „vstupní kompetence“ požadujete po pedagogických pracovnících vaší školy co do znalostí českého jazyka a českého znakového jazyka?

*Vzdělání pedagogických pracovníků dle požadavků Školského zákona, slyšících i neslyšících (i neslyšící pedagogové mají vysokoškolské vzdělání bakalářské nebo magisterské, nebo si jej doplňují). Neslyšící učitelé jsou nositeli českého znakového jazyka. Pro slyšící pedagogické pracovníky je ideál VŠ pedagogický obor plus speciální pedagogika plus vyšší modul vzdělávání v českém znakovém jazyce, případně absolventi oboru čeština v komunikaci neslyšících*

7. Jakými způsoby tyto kompetence zjišťujete a zlepšujete?

*Vlastními kurzy českého znakového jazyka s neslyšícími lektory z řad vlastních pedagogických pracovníků školy nebo od školního roku a 2012/13 s lektory Pevnosti.*

8. Kolik působí na vaší škole pedagogických pracovníků se sluchovým postižením? Na jakých pozicích? (Prosím, uveďte konkrétní počty na jednotlivých pozicích)

*V mateřské škole je jedna neslyšící paní učitelka. Na základní škole máme osm neslyšících pedagogů, kteří učí na částečné úvazky na prvním i druhém stupni. Dále na ZŠ působí neslyšící asistent pedagoga.*

9. Jaký komunikační kód tyto pedagogičtí pracovníci preferují?

*Většinou český znakový jazyk. Ovládají český jazyk v jeho písemné podobě na dobré úrovni. Čtou s porozuměním, mají vytvořeny systémy, jak komunikovat s intaktní společností.*

9. Vyučují na vaší škole pedagogičtí pracovníci se sluchovým postižením a pedagogičtí pracovníci bez sluchového postižení společně? Jakým způsobem tato spolupráce ve třídě probíhá?

*Společně ve třídě takto nepracujeme.*

10. Využívá vaše škola tlumočnický? Při jakých příležitostech, kde škola tlumočnický zajišťuje? Jak často? Z jakých zdrojů škola tlumočnický platí?

*Tlumočnický ČZJ využíváme na ZŠ pouze při přednáškách třetích osob ve škole, to znamená osoby mimo školu, například přednášky Policie ČR a jiných odborníků, tlumočení divadelních představení, při přednáškách a exkurzích mimo školu. Dále při společných akcích žáků, například setkání žáků, zahájení projektových dnů, a tak podobně. Dále tlumočnický využíváme při řešení výchovných situací s jednotlivými žáky nebo s kolektivy tříd (zde ve složitější kombinaci tlumočnicků, tzn., že přítomen je i neslyšící tlumočnický), při jednání na úřadech (např. učitel + jeho žák na OSPOD v místě bydliště).*

#### Vazby na komunitu

11. Mají žáci příležitost se ve škole seznamovat s Neslyšících (ve smyslu kulturní a jazykové menšiny)? Jakým způsobem, v jakých předmětech, mají žáci možnost seznamovat se s kulturou Neslyšících?

*Ve škole pracují dospělí neslyšící. V mateřské škole spolupracují dvě učitelky, z nichž je jedna slyšící a jedna neslyšící. Na ZŠ se s kulturou neslyšících, mimo jiné, žáci seznamují především v předmětu Český znakový jazyk. Rozdílné přístupy jsou používány u neslyšících dětí neslyšících rodičů a u neslyšících dětí slyšících rodičů.*

12. Jakých projektů (s vazbou na komunitu Neslyšících) se škola účastní?

*V současné době ano, projekt se zahraničními školami v aktivitě COMENIUS<sup>96</sup> – viz FACEBOOK naší základní školy.*

#### ŠVP ZV

*„V rámci výuky v oblasti jazyk a jazyková komunikace zařazujeme předmět český znakový jazyk, který je prvním a mateřským jazykem neslyšících.“*

*„Základním rozhodnutím je volba komunikačního systému.“*

*„Žáci s těžkým sluchovým postižením jsou vzděláváni podle bilingvního vzdělávacího programu.“*

---

<sup>96</sup> Informace o projektu Comenius viz [http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project\\_folder\\_id=19&](http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=19&)

Na prvním stupni základní školy je pro vyučovací předměty Český jazyk a literatura a Český znakový jazyk vyhrazeno 9 vyučovacích hodin týdně. Časová dotace na jednotlivé předměty se liší podle situace v konkrétní třídě. Minimum je ale jedna hodina ZJ týdně.

Znakový jazyk-základní kompetence pedagoga neslyšících

Podle ŠVP jsou děti rozděleny na N děti N rodič a děti, které nemají tolik propracovaný komunikační kód.

ŠVP PV

Učitelky MŠ sami vytvořili „Koncepce bilingválního vzdělávání v předškolním věku“.

Motto: „Znakový jazyk je prvním jazykem neslyšících, protože si ho mohou spontánně osvojit a používat. Mateřský jazyk je pak jazyk země, ve které se narodili a ve které žijí.“

„...oba jazyky musíme chápat odděleně...“

Základní cíle:

„...položít základ pro výuku českého jazyka jako druhého jazyka.“

„ZÁSADY:

- Budování komunikační cesty dialogem – 1. ve znakovém jazyce, 2. v českém jazyce (globální čtení, odezírání, artikulace)
- Týmová práce – dvě učitelky logoped, psycholog, sociální pracovník, lékař
- Rovnocenné postavení neslyšícího učitele, ovládajícího znakový jazyk, jako jazykového komunikačního vzoru
- Budování respektu ke kultuře neslyšících
- Kurzy znakového jazyka pro rodiče a rodinné příslušníky, vedené neslyšícím lektorem
- Všechny pedagogické zásady pro práci v mateřské škole
- Spolupráce s internátem a rodiči tak, aby fungovala i zpětná vazba nabytých vědomostí...“

Náslech 16. 5. 2012

ZŠ

Třída neslyšících žáků, 1. a 2. ročník, v době náslechu byli ve třídě přítomni 3 žáci. Vyučujícím byl neslyšící učitel. V hodině českého jazyka probíhala výuka ve znakovém jazyce, do češtiny bylo překládáno pomocí prstové abecedy a psaní.

MŠ

Ve třídě pro děti s těžší sluchovou vadou je slyšící a neslyšící učitelka. Neslyšící paní učitelka užívá znakový jazyk, slyšící paní učitelka mluví, nebo užívá znakový jazyk. Ve třídě je šest dětí, neslyšících, nedoslýchavých, jedno slyšící dítě. Oba jazyky jsou v komunikaci užívány odděleně.

30. 5. 2012

Druhý následek na základní škole probíhal v 5. a 6. ročníku, všichni žáci s těžkým sluchovým postižením a většinou z neslyšících rodin. Vyučování bylo vedeno v českém znakovém jazyce. V hodině českého jazyka byla přítomna asistentka pedagoga. Jak učitelka, tak asistentka užívají znakový jazyk, pro česká slova prstovou abecedu, nebo psaní. Pro ilustraci: v této třídě se vyučuje Český jazyk v rozsahu 7 hodin týdně, Český znakový jazyk 2 hodiny týdně.