

ZDROJ: <http://ruce.cz/clanky/33>

## Bilingvální vzdělávání sluchově postižených žáků

### Obecná charakteristika a srovnání hamburského a českého školního experimentu

Eva Chlumecká

vloženo 15/01/2006

*Pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením se už po celá staletí hledají nejrůznější komunikační a vzdělávací modely, které by dětem vhodným přístupem zprostředkovaly vzdělání a informace. S vývojem medicínského poznání, výchovně vzdělávacích a psychologických přístupů a neposledně v souladu s technickým pokrokem se v různých dobách prosazoval a až do současnosti využívá a ověřuje orální přístup, systém simultánní komunikace, totální komunikace a v posledních letech i bilingvální vzdělávání. Bilingvismus se poprvé objevuje v zahraniční surdopedické praxi někdy kolem šedesátých let, kdy započaly výzkumy znakového jazyka, ale do škol se dostává až v letech osmdesátých a to zejména ve skandinávských zemích. V České republice se o něm začalo hovořit až v letech devadesátých v souvislosti s problematikou vzdělávání těžce sluchově postižených žáků a také s lingvistickými výzkumy českého znakového jazyka, které uznaly rovnoprávné postavení znakového jazyka jako přirozeného a mateřského jazyka neslyšících.*

Tato práce je zaměřená na obecnou charakteristiku německého experimentálního bilingválního modelu, který je aplikován v Hamburku, a na jeho srovnání s českým modelem bilingválního vzdělávání, který je v mnohém jemu podobný a od něho se odvíjí. Informace pro srovnání jsem nasbírala z literatury, odborných seminářů a zejména pak z osobních zkušeností s bilingválním vzděláváním sluchově postižených dětí v mateřské a speciální základní škole.

#### **Hamburský model bilingválního vzdělávání**

##### **Začátky experimentu**

Počátky bilingválního vzdělávání neslyšících dětí v Německu stojí na dlouhodobém výzkumu znakového jazyka, který už od osmdesátých let probíhá při univerzitě v Hamburku v Centru znakového jazyka a komunikace neslyšících pod vedením profesora S. Prillwitze. Od osmdesátých let zároveň probíhal v hamburském centru rané výchovy výzkumný projekt, který byl zaměřen na uplatňování znakového jazyka v předškolní výchově.

Začátky výchovy a vzdělávání sluchově postižených dětí znakovým jazykem jsou spjaté s iniciativou 10 rodičovských párů a pedagogů, kteří nebyli spokojeni s aktuálními výsledky vzdělávání, a vytvořili proto skupinu, která se snažila o prosazení a uplatňování znakového jazyka ve vzdělávacím procesu neslyšících dětí. V roce 1990 dosáhli toho, že bylo otevřeno zvláštní oddělení mateřské školy při škole pro neslyšící v Hamburku. Prvotně se v oddělení používala pro výchovu znakovaná němčina, ale celý projekt vedl k preferenci znakového jazyka a v oddělení byly zaměstnány i dvě neslyšící spolupracovnice. Na základě prvních

zkušeností a úspěchů se rozhodli pro pokračování bilingvního modelu i na základní škole.

V roce 1992 s použitím minimálních informací o bilingvního vzdělávání neslyšících dětí ve Skandinávii vznikla koncepce německého bilingvismu. Ta však nebyla dostatečně propracována, proto se pedagogicko-didaktická realizace i vědecké rozpracování odvíjely až z praxe bilingvního experimentu (Günter, 2000, s.8). Ve školním roce 1992/93 tak byla otevřena jedna třída s prvním a jedna třída s druhým ročníkem. Škola v Hamburku je jediná německá škola s bilingvního modelem. Tento projekt řídila a metodicky podporovala výzkumná skupina pracovníků univerzity, která současně vypracovávala pravidelné vyhodnocování.

### **Složení žáků ve třídě**

Do experimentálního druhého ročníku byly postupně přijaty čtyři neslyšících dětí. I přes malý počet žáků byla skupina dětí značně heterogenní. Děti se velmi lišily v celkovém stupni vývoje, v komunikační kompetenci a ve svých předpokladech k učení. Tři děti přišly z rané péče školy pro neslyšící, kde se prosazovaly počátky bilingvismu, tudíž měly osobní zkušenosti jak se slyšícími, tak s neslyšícími učitelkami a jejich komunikační schopnosti byly na velmi vysoké úrovni. Jeden žák přišel z Pákistánu a zpočátku neznal ani mluvenou řeč, ani znakový jazyk, navíc překážkou byly i značné kulturní rozdíly. Ve třetím školním roce do třídy nastoupil ještě jeden žák, který měl vedle jiného výrazné problémy s komunikací (Tollgerová, S. In: Günter, 2000, s.14-15)..

Žáci do třídy byli zařazeni zcela náhodně, nebyli nijak zvlášť vybírány pro tento experiment. Učební skupina se skládala ze dvou normálně nadaných žáků a zbylé tři potřebovali individuální péči kvůli přidružené hyperkinetické poruše, resp. poruchám učení a sociokulturním problémům.

Třída mladších žáků se skládá ze sedmi dětí (Holtzová, V.T., učitelka třídy mladších žáků, podle zprávy z roku 1997, In: Günter, 2000, s.19). První školní rok učitelka začala se šesti dětmi, z toho pět jich bylo ze speciálního denního útluku Hammer Strasse. Třída byla taktéž velmi různorodá, co do komunikačních dovedností a vztahu k práci. Děti z mateřské školy Hammer Strasse tvořily relativně homogenní skupinu, měly společný jazykový základ, který se skládal ze struktur znakového jazyka, znakové řeči a z prvních pronášených slov. Všechny měly kladný vztah k práci a dokázaly se dobře soustředit. Většina dětí do třídy nastoupila ve věku potřebném pro nástup do školy. Pro třídu neslyšících dětí byl tudíž věk neobvykle nízký, kolem šesti let. Jednomu žákovi byl odložen vstup do školy o jeden rok z důvodu opožděného vývoje a zvláštních tělesných rysů. Jeden žák byl z přistěhovalecké rodiny. V obou třídách v základních předmětech jsou někteří žáci vzdělávání diferencovaně.

### **Základní rysy hamburského bilingvního modelu**

Jádrem koncepce školního experimentu je bilingvní vyučování, prováděné společně slyšící učitelkou neslyšících a neslyšící pedagožkou. Toto společné vyučování se realizuje v osmi hodinách týdně, tedy představuje asi třetinu všech vyučovacích hodin. Zvláštní hodiny jsou věnovány německému znakovému jazyku a výuce slyšení a mluvení.

Hamburská bilingvální metoda, na rozdíl například od skandinávských modelů, se vyznačuje intenzivním střídáním znakového jazyka, mluvené a psané řeči a věnuje se též výuce slyšení a mluvení.

Znakový jazyk je pro děti základní řečí, která podporuje přirozený emocionální, sociální a rozumový vývoj. V průběhu celého vyučování se uskutečňuje permanentní dvojjazyčnost vyučovací komunikace. Jedním ze základních východisek je to, že díky kvalitní komunikaci a zejména používání znakového jazyka ve vyučování se daří realizovat ve třídě s neslyšícími žáky učební plány, které se přibližují obsahu vyučování na běžné základní škole.

### **Profesionální připravenost pedagogů**

Model bilingválního vzdělávání vyžaduje týmovou spolupráci slyšícího a neslyšícího učitele, kteří jsou dobrými jazykovými vzory pro žáky. Na učitele to klade vysoké nároky a potřeby spousty času pro společné přípravy na vyučování. Podmínkou proto je, aby oba učitelé dobře ovládali jak mluvenou řeč, tak i znakový jazyk. Znalosti slyšící učitelky ve znakovém jazyce byly zpočátku slabé, během intenzivní spolupráce s neslyšící učitelkou a ve zvláštních kurzech znakového jazyka se však velmi rychle zdokonalily (Jabůrek, 1999, s.22).

Vedle toho na začátku školního experimentu nebyla žádná pedagogicky vzdělaná neslyšící učitelka. Do tříd na místo neslyšících asistentek nastoupily spolupracovnice, které už dva roky pracovaly v mateřské škole spolu se slyšícími učitelkami. Obě neslyšící asistentky pracují ve školním experimentu na poloviční úvazek. Na začátku školního roku 1994/95 pak do školy nastoupila další neslyšící učitelka, která čtyři roky studovala v Hamburku sociální pedagogiky a úspěšně složila zkoušky. Vedle toho po čtyři semestry navštěvovala lingvistické semináře pro znakový jazyk a germanistiku pod vedením profesora Prilliwze a Dr. Papaspyrousu. Již od srpna 1994 vyučovala znakový jazyk a od roku 1995 je zaměstnána na plný úvazek (Staabová, A. In: Günter, 2000, s.30). Samotné plánování vyučování je věcí třídní učitelky. V bilingválním modelu platí, že každý učitel reprezentuje svůj přirozený jazyk a umožňuje dětem identifikační vzory.

### **Formy komunikace ve vyučování**

Základem vzdělávání je komunikace na úrovni věku dětí, kterou umožňuje znakový jazyk. Znakový jazyk je první jazyk neslyšících dětí, který je jim dobře dostupný, rychle si ho ovojují a otevírá jim cestu k vědění a ke světu. Díky tomu, že si děti přirozenou cestou osvojují znakový jazyk a zároveň se ho učí v odborně připravených a vedených samostatných hodinách tvoří si a pěstují jazykové struktury a kompetence, které jim umožní snadněji se naučit německou mluvenou a psanou řeč i jazyky další. Znakový jazyk jako samostatný předmět vyučuje neslyšící učitelka, která zároveň pracuje na utváření metodiky a didaktiky jazyka. Neslyšící učitel není jen pro děti kvalitním jazykovým vzorem, ale navíc plní sociálně-kulturní a psycho-emocionální identifikační funkci, je důvěrníkem dětí a usnadňuje jim vyrovnat se s postižením a přizpůsobit se životu menšiny ve většinové společnosti. Z 13 vyučujících hodin neslyšící učitelka 8 hodin spolupracuje s učitelkou slyšící v rámci bilingválních hodin a 2 hodiny týdně vyučuje znakový jazyk. Mimo to ještě vede zvláštní kurz znakového jazyka pro rodiče neslyšících dětí ze tříd školního

experimentu, který má rovněž velký význam pro bilingvální koncepci (Staabová, A. In: Günter, 2000, s.31). Pro výuku stále není dostatečná organizace - chybí učebnice, metodika a didaktická koncepce pro vyučování znakového jazyka jak na školách pro neslyšící děti, tak na univerzitách, kde jsou učitelé teoreticky připravováni.

Vedle znakového jazyka je významnou složkou komunikace psaná němčina a mluvená řeč. Na podporu a rozvíjení mluvené řeči se využívá hlavně znakovaná němčina a hláskový manuální systém, který naznačuje postavení mluvidel při artikulaci a neposledně prstová abeceda. Použití znakového jazyka, mluveného a psaného jazyka není od sebe organizačně odděleno a uplatňuje se v rámci bilingválních hodin. V těch dominuje znakový jazyk a psaná řeč, protože používání obou těchto forem je pro žáky nejpřirozenější (Jabůrek, 1999, s. 23). Mluvená řeč se uplatňuje v samostatných hodinách, kde vyučuje pouze slyšící učitelka. Mluvená řeč se vyvíjí sice pomaleji, je však od počátku prosazovaná jako rovnocenná znakovému jazyku. V rámci hamburského modelu se uplatňuje i využití alespoň částečného auditivního vnímání řeči. Žáci používají sluchadla a učí se tak využívat zbytky sluchu. Rozvíjení mluvené řeči je zaměřeno především na její přiměřené funkční ovládnutí a užívání v běžných denních situacích, není bráno jako prostředek učební komunikace určený k rozšiřování si vědomostí.

Vzájemná spolupráce obou učitelek a názorné jazykové vzory jsou pro žáky příkladem pro budoucí život v dvojjazyčné společnosti. Hamburský bilingvální koncept vlastně představuje integraci dnešních výchovných možností znakovou řečí a aurálně-orální metodou.

### **Průběh vyučování**

Pro konkrétní vyučovací hodinu musí být předem rozhodnuto, jaká část hodiny bude probíhat ve znakovém jazyce a jaká ve znakované němčině, kdy se bude procvičovat mluvená řeč a kdy psaná řeč. Většinou každá učitelka reprezentuje svůj rodný jazyk, ale neexistuje nějaké striktní rozdělení jazykových rolí, což do značné míry odporuje ideálu bilingvální koncepce. Vyskytují se i takové situace, kdy například slyšící učitelka komunikuje s dětmi ve znakovém jazyce, nebo kdy neslyšící asistentka procvičuje se žáky odezírání.

Na každou hodinu se musí učitelky důkladně připravit: rozvrhnout si učivo, úkoly, připravit, případně vyrobit pomůcky atd. Nejtěžším prvkem bilingválního vyučování je práce s textem. Všechny texty musí být nejprve precizně přeloženy do znakového jazyka. Občas se vyskytnou i situace, kdy použití znaků není jednoznačné, nebo se znaky pro určité pojmy musí vytvořit. Do tohoto procesu práce s jazykem jsou zapojeni i žáci a pomáhají znaky spoluvytvářet. Při práci s texty se postupuje většinou tak, že se text přečte ve znakovém jazyce a potom se čte znovu s podporou znakované němčiny. Neznámá slova se vysvětlí ve znakovém jazyce a jejich znalost se procvičuje a zpevňuje. Rovněž se vedou k tématu diskuze ve znakovém jazyce. Rozhodující význam má porozumění obsahu a souvislostí. Následuje práce v mluvené a psané řeči s různými didaktickými pomůckami a v různých situacích. V německém modelu se do vyučování navíc zavádí nové moderní formy induktivního a otevřeného vyučování, které jsou více názornější a žákům srozumitelnější

a vedou k větším úspěchům než běžné frontální vyučování.

## **Český model bilingválního vzdělávání**

### **Začátky experimentu**

Bilingvální model vzdělávání sluchově postižených dětí je v České republice novým experimentem ve výchovně-vzdělávacím procesu neslyšících dětí. Jeho počátky jsou spjaty s uznáním znakového jazyka jako přirozeného jazyka lidí se sluchovým postižením a s uznáním práva dětí komunikovat a vzdělávat se pro ně nejpříjemnějším způsobem. Už novelizovaný školský zákon z roku 1990 obsahuje odstavec, který říká, že: "Neslyšícím a nevidomým se zajišťuje právo na vzdělávání v jejich jazyce s použitím znakové řeči nebo Braillova písma" (Zákon č. 171/1990 Sb., § 3), v pedagogické praxi však stále není realizováno. S novým pohledem na znakový jazyk byl v roce 1993 zahájen v Institutu pro neslyšící v Berouně výzkum znakového jazyka, který se zabývá především lingvistickými analýzami.

První zavedení bilingválního modelu do škol pro sluchově postižené děti nastalo v roce 1995. Rodiče dětí postrádali takovou školu, která by dala ve výchovně-vzdělávacím procesu větší prostor znakovému jazyku a proto Federace rodičů a přátel sluchově postižených (FRPSP) začala pořádat odpolední setkání rodin s podobným osudem a požadavky a pro jejich děti organizovala zájmové kroužky, které vedli i neslyšící vychovatelé. Na základě toho vzniklo v únoru roku 1995 Předškolní centrum pro sluchově postižené s jednodenním provozem týdně. Postupně se rozšiřoval provoz na celý týden a od 1.1.1997 vznikla v Hábově ulici, v Praze - Stodůlkách, v areálu FRPSP z Předškolního centra "Experimentální bilingvální mateřská škola" - školička PIPAN, jako samostatné zařízení občanského sdružení FRPSP. Ve školičce se praktikoval simultánní bilingvismus - děti už od raného dětství si mohly osvojit jak jazyk mluvený, tak i znakový. V rámci mateřské školy vzniklo i předškolní oddělení pro přípravu dětí na školu. V současné době je Bilingvální mateřská škola zařazena do sítě škol (jako soukromá instituce) a sídlí v prostorách speciální základní školy pro sluchově postižené v Praze na Smíchově, v Holečkově ulici.

Současně od začátku školního roku 1998/99 byl ve školském zařízení v Holečkově ulici otevřen první ročník třídy s experimentálním bilingválním programem vedle paralelní první třídy, kde se využívají zejména prvky totální komunikace. Třída vznikla z potřeb návaznosti na nově vzniklý model předškolní výchovy, především pro těžce sluchově postižené děti.

### **Složení žáků ve třídě**

Do prvního ročníku postoupily čtyři děti z přípravného oddělení bilingvální mateřské školy. Tři z nich mají těžké sluchové postižení (ztráty pod 90 dB a víc) a jeden žák má větší zbytky sluchu. Dva žáci pochází z neslyšících rodin, tudíž znakový jazyk je jejich mateřským jazykem, ostatní dva se naučili používat znaky v mateřské škole. Všichni žáci měli dobře rozvinutou komunikaci na úrovni svého věku, měli vypěstované pracovní návyky a dokázali

se dobře soustředit na učení.

Po absolvování první třídy odešel jeden žák, byl integrován do běžné školy, a ve třídě tak zůstaly jen čtyři děti. Protože zbylé děti nestačily k tomu, aby mohla být otevřena samostatná třída (Vyhláška 127/1997 S., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, § 3, od.1), byl druhý ročník sloučen s přípravným ročníkem, do kterého byly zapsány další čtyři děti. Skupina těchto čtyř dětí byla vysoce heterogenní. Dvě děti byly před zahájením povinné školní docházky připravované v bilingvální mateřské škole, takže jejich jazykové schopnosti byly dostačující, ale zbylí dva žáci neměli vytvořený žádný jazyk, měli nulové zkušenosti se znakovým jazykem i s mluvenou řečí, navíc jeden má ukrajinskou národnost a druhý žil nějakou dobu v Holandsku.

Věkové rozdíly v celé třídě jsou značné. Všichni žáci prvního experimentálního ročníku do školy nastoupili až po sedmém roce života, z důvodu odložení školní docházky. Dva žáci z přípravného ročníku nastoupili rovněž až po sedmém roku a jeden až v devíti letech. Naproti tomu jeden žák, který je z neslyšící rodiny a je velmi samostatný a schopný, do školy přišel už v pěti a půl letech.

Vedle věkových rozdílů jsou ve třídě i rozdíly, co do postižení sluchu. Někteří mají kongenitální sluchové vady, u jiných se projevily jako důsledek onemocnění či postižení. Jeden žák trpí také tělesným postižením na základě dětské mozkové obrny, u jiného bylo podezření na lehkou mozkovou dysfunkci, objevují se problémy plynoucí z národnostních a sociálních odlišností.

### **Základní rysy českého bilingválního modelu**

Model bilingválního vzdělávání v České republice vznikl hlavně proto, aby se dala dětem možnost vzdělávat se přirozeným jazykem a podle plných osnov, které jsou, s menšími odlišnostmi respektujícími postižení, totožné s osnovami běžných škol. V prvním ročníku byla snaha vést vyučování podle osnov vzdělávacího programu NÁRODNÍ ŠKOLA (1997). Aby třída nemusela být vedena jen jako experiment, byl vypracován návrh Vzdělávacího programu pro 1 - 9. ročník základní školy pro sluchově postižené podle projektu NÁRODNÍ ŠKOLA. Ten však nebyl dostatečně propracován, a proto nebyl MŠMT schválen. Děti se nadále měly vzdělávat podle Učebního plánu základní školy pro sluchově postižené, pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu (1993), který je aplikován v ostatních třídách školy. Ten však má do jisté míry upravené a jinak rozložené učivo v jednotlivých předmětech a aby byla zachována idea bilingválního vzdělávání, která se snaží žákům nabídnout plné osnovy, vedení školy se rozhodlo, že při vyučování třída bude i nadále vycházet z projektu NÁRODNÍ ŠKOLA. Ten dává do značné míry učitelům volnost ve volbě obsahu a náplně učiva, takže si ho upravují pro potřeby sluchově postižených žáků. Ani tyto osnovy se plně neshodují s osnovami běžných škol.

Třída také většinou pracuje podle učebnic a materiálů určených pro daný ročník běžných základních škol, kde nejsou upravované texty. Vedle toho používají čítanku pro základní školy pro sluchově postižené se zjednodušenými texty.

Český bilingvismus vychází více méně z klasického modelu znakového jazyka, který si mají



neslyšící děti osvojit jako primární řeč a mluvené/psané řeči, kterou se naučí jako druhou řeč na základě znalosti znakového jazyka. Znakový jazyk a znakové systémy jsou obecným vyučovacím jazykem spolu s psanou variantou českého jazyka, mluvený jazyk se učí jen v samostatných nadstavbových hodinách logopedické péče, je povinný a neklasifikuje se. V experimentálním ročníku není prostor pro samostatné hodiny výuky znakového jazyka, navíc chybí metodika a didaktická koncepce vyučování, takže znakový jazyk se učí zejména v hodinách prvouky.

První třída byla vedena slyšící třídní učitelkou, která se střídala jeden den v týdnu na naukové předměty s neslyšící asistentkou. Když děti postoupily do druhého ročníku, třídu převzala jiná slyšící třídní učitelka, která po celou dobu vyučování spolupracuje s neslyšící asistentkou. Tím, že se třída skládá ze dvou ročníků, neumožňuje to, aby obě učitelky vyučovaly zároveň jeden ročník stejné učivo (jak by odpovídalo ideálnímu bilingválnímu modelu vyučování), ale učitelky si třídu dělí podle ročníků a každá pracuje samostatně s jednou skupinou. Výchovné předměty vede samostatně neslyšící asistentka.

### **Profesionální připravenost pedagogů**

Už v mateřské škole působily neslyšící vychovatelky, většinou matky dětí, které neměly žádné pedagogické vzdělání. Pro ně byly organizovány kurzy pedagogického minima. První ročník bilingvální experimentální třídy vedla slyšící učitelka, která absolvovala vysokoškolské vzdělání, obor "Výchovná dramatika pro neslyšící" na JAMU v Brně a perfektně ovládá znakový jazyk. Druhý ročník převzala slyšící učitelka s plným vysokoškolským vzděláním speciální pedagogiky se zaměřením na logopedii a surdopedii, která měla dlouholeté zkušenosti s vyučováním neslyšících dětí a dobře ovládá znakový jazyk. Třídní učitelka také řídí celou organizaci vyučování a vypracovává tematické a časové plány pro jednotlivé předměty podle stanovené hodinové dotace. Zároveň vede odpolední hodiny znakového jazyka pro rodiče. Její neslyšící spolupracovnice současně studuje dálkově speciální pedagogiku.

### **Formy komunikace**

Hlavním komunikačním systémem, který prostupuje celým vyučováním, je znakový jazyk. Zejména na hodinách českého jazyka jsou ve velké míře uplatňovány umělé komunikační systémy, jako je znakovaná čeština a prstová abeceda, na základě kterých si žáci osvojují gramatické charakteristiky češtiny.

V hodinách individuální logopedické péče se navíc využívá sluchový trénink a rozvíjení mluvené řeči, za podpory řeči doplňované znaky, odezíráním, odhmatáváním hlásek, prstové abecedy v kombinaci s pomocnými artikulačními znaky, při použití nejrůznějších didaktických materiálů a techniky (počítač, Speech Viewer).

Několik prvních vyučovacích měsíců vedla výchovné předměty, spolu s neslyšící asistentkou, jiná slyšící učitelka, která využívala primárně hlasitou mluvenou řeč s náhodnou znakovou podporou klíčových slov.

## Průběh vyučování

Podle charakterů jednotlivých předmětů se ve vyučování ve větší či menší míře používá buď ryzí znakový jazyk nebo znakovaná čeština. Je to dáno také tím, která učitelka zrovna daný ročník vyučuje. Ve vyučování se pravidelně střídají. Vedle frontálního vyučování se využívá všechen prostor ve třídě, učení u tabule, v kroužku na koberci a pod.

V přípravném ročníku je učivo zaměřeno hlavně na rozvoj znakové zásoby a komunikace, později pak na písemnou formu jazyka. Za týden se žáci naučí psát zhruba 20 nových slov. Pro tyto účely jsou zavedeny slovníky, kam jsou zapisována všechna nová slova a žáci se podle nich učí nové pojmy, znaky a písemnou podobu slova. Děti se učí od sebe rozdělovat oba jazyky a chápat všechny jejich formy.

Při práci s textem se většinou začíná od konverzace na dané téma. Po té si žáci čtou nový text, ve kterém podtrhují všechna jim neznámá slova, jež učitel ve znakovém jazyce vysvětlí. Následuje čtení pomocí znakované češtiny a vyprávění obsahu příběhu znakovým jazykem, což prověřuje porozumění čteného. Ve výuce psaní se uplatňují tzv. volné psaní. Děti mají zavedené deníky, do kterých si píší zážitky z každého dne. Zde je kladen důraz na to, aby žáci pochopili psaní jako jednu z forem komunikace, tudíž učitelky napsané texty neopravují. Na základě textů v deníku mohou rodiče s dětmi pracovat a upozorňovat je na vyskytující se chyby.

## Shrnutí

Na základě předložených charakteristik hamburského a českého experimentálního modelu je zjevné, že oba mají velmi podobné historie. Je to především tím, že každý nově vznikající projekt se většinou inspiroje již v prověřených zahraničních variantách.

Možná tím, že hamburský model je praktikován již delší dobu se zdá být jeho uplatňování důslednější, zejména pravidelným střídáním všech komunikačních forem. Ve svých začátcích se však potýkal s podobnými problémy jako nově vznikající model český, kdy teprve v praxi se pracuje na učebních osnovách, metodice a didaktice. Velmi důležitým faktorem, na kterém závisí úspěšnost experimentu a který by se měl neustále v co největší míře prosazovat, protože stále ještě spolehlivě nefunguje, je těsná spolupráce s výzkumnými skupinami, zabývající se znakovým jazykem, vysokoškolskou přípravou jak slyšících, tak zejména neslyšících studentů pro profesi učitele sluchově postižených dětí a souvislá spolupráce s rodiči dětí, kterou je potřeba trvale podporovat.

Dlouholeté zahraniční zkušenosti, tak i naše dvouletá aplikace bilingválního programu ukazují, že bilingvismus je jedním z nejvhodnějších výchovně-vzdělávacích přístupů v surdopedické praxi. Umožňuje dětem osvojit si jazyk přirozenou cestou a na základě toho poznávat svět a získávat informace. Znakový jazyk podporuje zdravý sociální a emocionální vývoj dítěte, rozvíjí jeho rozumové a kognitivní schopnosti a na těchto základech umožňuje vzdělávat se na stejné úrovni, jakou dosahují děti slyšící.

Z analýz školních dovedností a schopností vyplývá, že děti dosahují velmi dobrých výsledků, zejména pak jsou úspěšné v psaní a četbě, zvládají číst i dětské knihy a nové



články s porozuměním a četbu samostatně vyhledávají. Na základě toho pak získávají nové informace, rozšiřují si slovník, poznávají gramatické charakteristiky a dokáží se smysluplně písemně vyjadřovat.

Ukázalo se, že střídání různých komunikačních systémů nijak škodlivě nenarušuje ani český ani znakový jazyk, ani nemá negativní vliv na vývoj dítěte. Proto je možné ontogeneticky společně učit oba jazyky najednou a střídat komunikační kódy podle situací. Znakový jazyk se ze začátku vyvíjí rychleji a diferencovaněji, protože je pro neslyšící lépe přístupný a jednodušší a táhne s sebou slabší verbální řeč, aniž by docházelo ke kontraproduktivním konfliktům. Ze začátku dochází k určitým interferencím jednoho jazyka do druhého, ale to je zcela přirozený vývojový jev, který se časem, při získání širší jazykové kompetence v obou jazycích, odstraní a děti budou zcela rozlišovat jeden jazyk od druhého.

#### **Literatura:**

Fenclová, J.: Školička PIPAN - výroční zpráva 1995.  
Gunter, K.B., George, E.: Hamburský bilingvální model vzdělávání neslyšících - soubor pracovních materiálů k odbornému semináři. Praha 1999. + vlastní poznámky ze semináře  
Gunter, K.B. a kol.: Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy - etapová zpráva o hamburském bilingválním školním experimentu. (Přeložil J.Jabůrek). MŠMT, Praha 2000.  
Jabůrek, J.: Průběžná zpráva o Hamburském bilingválním školním experimentu. In: Infozpravodaj, 1999, č. 4, s. 22-23. FRPSP, Prospektrum 1999.  
Jabůrek, J.: 18. mezinárodní kongres o vzdělávání neslyšících. In: Infozpravodaj, 1995, č. 4, s. 8-11. FRPSP, Prospektrum 1995.  
Učební osnovy základní školy pro sluchově postižené (s bývalým označením pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu), 1993.  
Vzdělávací program NÁRODNÍ ŠKOLA - vzdělávací program pro 1.-9. ročník základního vzdělávání - MŠMT ČR 17.3.1997 pod j.č. 1572/92-20 s účinností od 1. září 1997. SPN, Praha 1997.  
Vzdělávací program pro 1. - 9. ročník základní školy pro sluchově postižené zpracovaný podle projektu NÁRODNÍ ŠKOLA schváleného MŠMT ČR dne 17.3.1997. Zákon č. 171/1990 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon).

*Eva Chlumecká*

*(převzato z <http://ucjtk.ff.cuni.cz>)*