

Bimodal bilingualism of the Deaf
(basics, characteristics, application in the pedagogy of the deaf)

Bimodalny bilingvizmus nepočujúcich
(vychodiska, charakteristika, uplatnenie v pedagogike nepočujúcich)

Darina Tarcsiova

DOI: 10.18355/XL.2017.10.04.22

Anotácia

V príspevku sa zaoberáme bimodálnym bilingvizmom nepočujúcich, ktorý predstavuje špecifický typ bilingvizmu, v ktorom koexistujú dva jazyky, ktoré majú rozličné modality – posunkový jazyk a hovorený jazyk. Cieľom príspevku je poukázať na posunkový jazyk - špecifickú formu komunikácie nepočujúcich, na rozličné pohľady na definovanie populácie nepočujúcich a na súčasný pohľad na bimodálny bilingvizmus, ktorému sa v podmienkach Slovenska zo strany lingvistov nevenuje pozornosť. V závere príspevku poukazujeme na možnosti bilingválnu metódu vzdelávania, ktorej základom je bimodálny bilingvizmus.

Kľúčové slová: bilingvizmus, bimodálny bilingvizmus, posunkový jazyk hovorený jazyk, nepočujúci/Nepočujúci, pedagogika nepočujúcich

Úvod

Ľudia, ktorí si osvojujú (učia sa) a používajú v každodennom živote aspoň dva jazyky sú označovaní ako bilingválni. Ich definovanie sa zásadným spôsobom za posledných 50 rokov zmenilo. Niektoré definície opisujú kompetencie rodeného hovoriaceho v oboch jazykoch, na druhej strane sú také, ktoré hovoria o minimálnej znalosti druhého jazyka. Niektoré z nich sú problematické, pretože termíny, ktoré obsahujú nie sú presne vymedzené (napr. čo znamená pojem rodený hovoriaci) a tiež preto, lebo referujú len o jednom aspekte bilingvizmu – (zväčša znalosť jazyka) a ignorujú sociálne a kultúrne aspekty, (bližšie pozri Birova a kol. 2016). Štefánik (2000) napríklad definuje bilingvistu ako osobu, ktorá má schopnosť alternatívne používať dva jazyky pri komunikácii s ostatnými, v závislosti od prostredia a situácie, v ktorej sa táto komunikácia realizuje. Bilingvizmus je podľa Knigh a Swanwick (2002) relatívny vzhľadom na každého jednotlivca a bude sa líšiť v závislosti na individuálnych znalostiach jazyka/jazykov, použití každého z týchto jazykov, v rozsahu, v akom jednotlivec alternuje medzi týmito jazykmi a akými rozličnými spôsobmi jeden jazyk ovplyvňuje používanie toho druhého. Presnou definíciou individuálneho bilingvizmu je podľa autoriek opis bilingválneho profilu, ktorý tvoria 1. individuálne jazykové schopnosti, 2. individuálna kultúrna identita a 3. individuálna cesta k bilingvizmu. Takýto pohľad na bilingvizmu je podnetný aj v súvislosti s pedagogikou sluchovo postihnutých.

Ešte nedávno sa výskumy v oblasti bilingvizmu zaoberali výlučne hovorenými jazykmi, až v 80. rokoch 20. storočia sa dostala táto problematika aj do pedagogiky sluchovo postihnutých, konkrétne pedagogiky nepočujúcich a je možné na ňu nazerať z dvoch pohľadov:

1. V súvislosti s osvojením (učení) sa cudzieho/cudzích jazykov nepočujúcimi deťmi, žiakmi, dospelými.
2. V súvislosti s využívaním národného posunkového jazyka a jazyka majority vo vzdelávaní a následne vo všetkých oblastiach života osôb s ťažkou stratou sluchu. Presadzovaním idey inkluzívnej pedagogiky, cieľa ovládať dva cudzie jazyky aj v populácii žiakov so stratou sluchu, je prvá oblasť, aj v medzinárodnom meradle,

veľmi aktuálna, pričom evidujeme nedostatok relevantných výskumných výsledkov, materiálov, skúseností a kompetentných pedagógov, využívajúcich na zvládnutie cudzieho jazyka u týchto žiakov modifikované vyučovacie stratégie.

V tomto príspevku sa budeme venovať len druhej možnosti a to bilingvizmu v súvislosti s využívaním posunkového jazyka pri osvojovaní/učení sa jazyka majority a vzdelávaní, čiže aj učení sa cudzieho jazyka.

Kto sú nepočujúci?

Pre pochopenie problematiky a jej zasadenie do interdisciplinárneho rámca je dôležité popísať populáciu, ktorej sa to týka. Situácia je komplikovanejšia, ako sa na prvý pohľad zdá, pretože aj v samotnej pedagogike nepočujúcich existujú rozličné, často protichodné, pohľady na ich komunikáciu a vzdelávanie (1. pohľad medicíny, pohľad pedagogiky nepočujúcich, pohľad kultúrnej antropológie):

Z **pohľadu medicíny** je osoba s poruchou sluchu chorá, čiže je to pacient. Medicína má využiť všetky možnosti, aby sa čo najviac podobala „prispôsobila“ väčšine, ktorá je počujúca. Preto sa využíva medikamentózna a chirurgická liečba, pridávajú sa načúvacie aparáty, aplikujú kochleárne implantáty a posunkový jazyk je vnímaný ako brzda tohto procesu.

Z pohľadu **pedagogiky nepočujúcich** ide o deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Samotná strata sluchu nie je len ich problémom, ale aj problémom spoločnosti, ktorá by mala ich špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby naplniť, aby mohli získať kľúčové kompetencie, vzdelávať sa a uplatniť v spoločnosti. Jednou z možností je aj využívanie posunkového jazyka, ale niektoré metódy (napr. orálna a auditívno-verbálna) túto možnosť pripúšťajú len v prípade ak pri ich dlhodobom aplikovaní sa nedosiahli žiaduce výsledky, resp. u detí a žiakov s ďalšími/pridruženými postihnutiami.

Z pohľadu **kultúrnej antropológie** ide o jedincov, ktorí sa líšia od väčšinovej spoločnosti, ale táto odlišnosť je chápaná ako inakosť v pozitívnom slova zmysle, poukazuje sa na heterogenitu spoločnosti, multikultúrnosť, pričom sa „normalita“ chápe veľmi široko. Nepočujúci sa chápu ako jazyková menšina a pojem nepočujúci (s malým n) znamená audiologický status, čiže kvantitatívne vyjadrenie straty sluchu a Nepočujúci (s veľkým N) znamená príslušnosť k určitej skupine, ktorá je charakteristická práve ovládaním posunkového jazyka a uznávaním hodnôt, ktoré sú spojené so životom bez zvuku a členstvom v komunite Nepočujúcich (Tarsciova, 2005, 2008, Langer, 2007, a, b).

Z toho vyplýva aj definovanie nepočujúcich osôb. Napriek rozličným pohľadom a názorom veľmi zjednodušene, ide o jedincov, ktorí ani s primeranými kompenzačnými pomôckami (načúvacie aparáty, kochleárne implantáty) nie sú schopní dostatočne presne vnímať a následne aj reprodukovať a samostatne produkovať hovorený jazyk, čiže asi 10-15% celej populácie sluchovo postihnutých. Okrem vyššie popísaného ovládanie a využívanie posunkového jazyka ovplyvňuje aj známe pravidlo 90-tich percent (90% rule) v pedagogike nepočujúcich. Z uznávaných štatistík vieme, že cca 90% nepočujúcich detí sa rodí do počujúcej rodiny a naopak, dvom nepočujúcim ľuďom sa zvyčajne narodí počujúce dieťa. Čiže tak, ako 90% nepočujúcich detí má počujúcich rodičov, tak má 90% nepočujúcich dospelých počujúce dieťa a zároveň 90% nepočujúcich sa vydáva a žení medzi sebou navzájom (Bull, 2010, Tarsciova, 2010, Ward, 2009, Hoffmeister, 2008). S posunkovým jazykom od raného veku, v rodinnom prostredí sa teda stretávajú dve skupiny detí - nepočujúce deti nepočujúcich rodičov a počujúce deti nepočujúcich rodičov, tzv. CODA deti - Child of Deaf Adults (Melikant, Tarsciova, 2014). Väčšia časť detí, čiže nepočujúce deti počujúcich rodičov sa rodia do rodín, v ktorých nemajú prirodzený prístup k posunkovému jazyku, pretože ich rodičia ani nikto v rodine ho neovláda a zvyčajne želaním rodičov je osvojenie si hovoreného jazyka majority, pričom často

(ešte aj dnes) sa stretávajú u odborníkov, hlavne z oblasti medicíny, s odmietaním posunkového jazyka a zavádzajúcim informovaním, že jeho používanie zabráni ich dieťaťu plnohodnotné osvojenie si hovoreného jazyka.

Znamená to, že aj medzi osobami s ťažkou stratou sluchu sa vyskytujú osoby, ktoré posunkový jazyk neovládajú, teda ani nevyužívajú, preto sa pre presnejšie označenie tejto skupiny nepočujúcich používa termín **používateľ posunkového jazyka**. Krausneker (2004) odhaduje, že ide o jedno promile obyvateľov, čiže cca 500 000 osôb v Európe, z tohto odhadu vyplýva, že ide o cca 5 500 osôb na Slovensku.

Medzi používateľov posunkového jazyka patria aj počujúci, hlavne počujúce deti nepočujúcich rodičov (CODA deti) a celosvetovo sa zvyšujúci počet počujúcich osôb, ktorí sa učia a používajú túto formu komunikácie, ale nemajú žiaden vzťah s nepočujúcimi. Ich počet nie je možné odhadnúť.

Posunkový jazyk – forma komunikácie nepočujúcich

Posunkový jazyk je súčasťou pedagogiky nepočujúcich od počiatkov ich inštitucionálneho vzdelávania v roku 1770, napriek skutočnosti, že existovali aj iné názory a tým aj metódy ich vzdelávania. V danom období bola posunková komunikácia len súčasťou pedagogiky nepočujúcich, neexistoval prirodzene jeho výskum, ani záujem iných vedných disciplín a odborníkov. Známý druhý/milánsky kongres učiteľov nepočujúcich v roku 1880 prijal rezolúciu, v ktorej za jedinú správnu metódu vzdelávania určil orálnu metódu, čím na dlhé obdobie sa zo škôl vytratil posunkový jazyk a učitelia, ktorí ho ovládali. Ale historické zdroje poukazujú na skutočnosť, že žiaci, napriek zákazu, medzi sebou v mimovyučovacom čase posunkovú komunikáciu aj naďalej používali (Basova, Jegorov, 1984, Betten, 2013).

Posunkový jazyk a komunikácia prostredníctvom neho sa do pozornosti odborníkov mimo špeciálnej pedagogiky, dostali opätovne až v 2. polovici 20. storočia. Začiatok moderného výskumu posunkového jazyka je datovaný v Európe rokom 1953 prácami holandského lingvistu Tervoorta, ale zásadný prelom znamenala práca amerického lingvistu Williama C. Stokoeho (Štruktúra posunkového jazyka, 1960), ktorý spolu so svojim tímom objavil štruktúru jednotlivých posunkov, zistil, že posunok nie je monolit, ale je ho možné analyzovať na menšie časti, ktoré nazval cherémy. Dovtedy vedci, ale aj používatelia posunkového jazyka považovali posunky za jednotky, ktoré nemajú vnútornú štruktúru, dokonca začiatkom 20. storočia nebolo lingvistami akceptovateľné, aby jazykový systém nebol založený na zvuku, preto posunkový jazyk bol dovtedy považovaný len za zhluk gest, bez vlastnej gramatiky.

Stokoe svojimi prácami dokázal, že posunkové jazyky majú vnútornú fonologickú štruktúru, ktorú je možné komparovať so štruktúrou v hovorených jazykoch a na základe jeho zistení sa celosvetovo uznalo, že posunkové jazyky nepočujúcich:

- a) sú komplexné, prirodzené jazyky,
- b) odlišujú sa od gest,
- c) neexistuje jeden univerzálny posunkový jazyk, ale len národné posunkové jazyky,
- d) jednotlivé národné posunkové jazyky majú vlastné gramatiky,
- e) posunkové jazyky nereprezentujú hovorené jazyky produkované rukami.

Gramatika jednotlivých národných posunkových jazykov sa v niektorých aspektoch líši, existujú národné, ale aj regionálne varianty posunkov/posunkového jazyka, ktoré sa od seba líšia podobne ako sa od seba líšia dialekty v hovorených jazykoch (napr. Braem, 1995, Kyle, Woll, 1985). Jednotlivé národné jazyky sú označované svojimi skratkami, napr. Americký posunkový jazyk (American Sign Language - ASL), Nemecký posunkový jazyk (Deutsche Gebärdensprache - DSL), Slovenský posunkový jazyk - SPJ, Český posunkový jazyk (Český znakový jazyk - ČZJ).

Vizuálno-motorická modalita posunkového jazyka vyvolala veľký záujem o spôsob jeho spracovania v mozgových centrách. Významným zistením je, že hoci existuje v procesoch dekódovania priestoru a pohybov aktivita aj v pravej hemisfére, tak dominantná pre spracovanie posunkového jazyka, podobne ako pri hovorenom jazyku, je ľavá hemisféra (Hickok, Love-Geffen Klima 2002, Mineiro et al., 2014), totožné sú aj procesy fonologického spracovania slov a posunkov (Mac Sweeney a kol., 2008). Výskumy dokázali, že to v akej forme je jazyk prijímaný, a v akej produkovaný, nemá žiaden vplyv na usporiadanie mozgových centier dôležitých pre jazyk a reč, že tieto dva jazyky sa rovnako spracovávajú v operačnej i dlhodobej pamäti a pri osvojení posunkového jazyka sa vyskytujú totožné medzňiky ako pri hovorenom jazyku, v prípade že je v prostredí k dispozícii (Koukolik, 2002, Krausnekerova, 2004). Hovorený a posunkový jazyk majú veľa spoločného, na druhej strane sa od seba, v mnohých ohľadoch líšia (napr. Braem, 1995, Macurova, 2001, Eichmann et al., 2012.):

1. Simultánnosť: v hovorených jazykoch sú jednotky jazyka usporiadané sekvenčne, lineárne, kladené v rade za sebou. V jazyku postavenom na zvuku to ináč ani nie je možné, jednotlivé hlásky, slová vyslovujeme postupne, nie je možné vysloviť dve súčasne, jednotlivé prvky nemôžeme navzájom zamieňať, ich poradie je záväzné, v opačnom prípade by sa menil význam, resp. by dochádzalo k nedorozumeniam. V **posunkových jazykoch** je situácia komplikovanejšia. Niektoré výrazy síce vnímame a kladieme za sebou rovnako ako v hovorených jazykoch (napr. posunky vo výpovedi), ale zároveň iné môžeme produkovať súčasne v jednom okamihu, ako by nad sebou. Je to možné preto, že v posunkových jazykoch máme dva typy nosičov významu:

- a) niektoré významy sú nesené tvarom, pohybmi a pozíciami rúk - **tzv. manuálne nosiče**,
- b) niektoré významy sú nesené mimikou, pohybmi a pozíciami hlavy a hornej časti trupu - **tzv. nemanuálne nosiče**.

Obidva typy nosičov môžu byť produkované a vnímané súčasne (pohybovať rukami a zároveň svalmi tváre je nielen možné, ale aj ľahké).

2. Trojdimenzionálny priestor: využívanie trojdimenzionálneho priestoru je ďalšou výraznou odlišnosťou oproti hovoreným jazykom, ktoré sú dvojdimenzionálne (intenzita a frekvencia hlasu).

Posunkujúca osoba je obklopená tzv. posunkovým priestorom, ktorý je vymedzený horizontálne aj vertikálne a produkujú sa v ňom jednotlivé posunky. Dôležité je miesto, kde sa posunky produkujú a smer, ktorým sa realizujú, pretože tieto charakteristiky často ovplyvňujú samotný obsah výpovede. Posunkový priestor je zároveň aj základom pre rozličné gramatické štruktúry (napr. vyjadrenie čísla a času, ohýbanie sloviess, ale aj zmenu rolí pri rozprávaní).

3. Modalita: Hovorený jazyk má auditívno-verbálnu a posunkový jazyk vizuálno-motorickú modalitu. Hovorený jazyk sa vníma sluchom a produkuje prostredníctvom slov, na rozdiel od posunkového jazyka, ktorý sa vníma zrakom a produkuje manuálne – prostredníctvom rúk. Preto sa ruky považujú v posunkovom jazyku za artikulačný orgán.

4. Písaná forma: Hovorený jazyk má dve formy – primárnu hovorenú a sekundárnu písanú (aj keď to neplatí pre všetky jazyky). V posunkovom jazyku v súčasnosti neexistuje všeobecne prijímaná jeho písaná podoba a s prudkým rozvojom informačných technológií sa uprednostňujeme video záznam, ktorý umožňuje jednoduchšie zachytenie všetkých jeho charakteristík. Vytvorili sa síce viaceré notačné systémy (Prillwitz, 1991, Britisch Deaf Association, 1992, Macurova, 2008), tie sú ale veľmi náročné na naučenie aj bežné používanie, preto sa uplatňujú len vo výskume posunkového jazyka.

Aj po publikovaní vyššie uvedených zistení, trvalo dlho, dokiaľ sa dostali do všeobecného povedomia, boli prijaté lingvistami, ale aj odborníkmi z iných vedných disciplín. Pre pochopenie a uznanie posunkového jazyka a osôb komunikujúcich prostredníctvom neho sú dôležité práce Bellugi a Klimu, ktorí svojim zameraním (psycholingvista a lingvista) realizovali veľa projektov v oblasti základného výskumu (pozri bližšie Poizner/ Klima/ Bellugi, 1990).

Od Stokoeho čias sa výskum v oblasti posunkového jazyka posunul a vzniklo množstvo prác, ktoré skúmali neurologické, lingvistické, sociologické, historické, psychologické, špeciálnopedagogické ale aj kultúrne aspekty tejto komunikačnej formy. V hamburskej bibliografickej databáze (<https://www.slm.uni-hamburg.de>) je niekoľko tisíc publikačných zdrojov zo skoro 100 rozličných národných posunkových jazykov, ktoré vznikli v priebehu posledných 50 rokov, začali sa oň zaujímať aj odborníci z iných vedných disciplín, vznikla lingvistika posunkového jazyka a je vydávaný významný vedecký časopis - Sign Language Studies. Výskumy Stokoeho, Wiboura, Klimu, Bellugi, Supallu, Newporta a Grosjeana (Klima, Bellugi, 1979, Grosjean, 1982 in Tarcsova, 2005) mali veľký ohlas, stali sa bázou pre diskusiu o možnostiach jeho opätovného využívania v pedagogike nepočujúcich a pre prijímanie zákonov o jeho uznaní na národnej ale aj medzinárodnej úrovni.

Výskum posunkového jazyka dospel aj k zisteniu, že nie všetko, čo sa používa a pozorujeme v komunikácii nepočujúcich je vždy posunkový jazyk, ale môže ísť o ďalšie formy posunkovej komunikácie, ktoré sa líšia:

- **prostredím** kde sa používajú (intrakultúrne, interkultúrne),
- **účastníkmi** komunikácie (len nepočujúci, počujúci aj nepočujúci, počujúci, nepočujúci a nedoslýchavý, osoby používajúce rozličné národné posunkové jazyky),
- **zámerom** komunikácie (bežný rozhovor, prednáška, kultúrne podujatia, športové podujatia, oznam, príkaz),
- **výberom** komunikačných prostriedkov.

Všetky tieto formy zahrňujeme pod termín **kontaktné posunkovanie**, resp. **pidgin**, pretože pri ňom prichádzajú do kontaktu dva jazyky – národný posunkový a národný hovorený jazyk. Najznámejší, v odbornej literatúre používaný termín, viažuci sa na anglický jazyk je MCE (manually coded english – manuálna kódovaná angličtina), ktorá má niekoľko možností. Dve, existujúce vo všetkých národných posunkových jazykoch, sú: 1. posunkovaný jazyk, v našom prípade posunkovaná slovenčina, 2. posunkami podporovaná slovenčina (Fischer, Woodward in Lucas, Valli, 1998, Braem, 1995, Kyle, Woll, 1998, Encyklopédia hluchoty a nepočujúcich, 1987 a ďalší).

Posunkovaná slovenčina je doslovný preklad, teda miešanie dvoch, navzájom odlišných jazykových znakov a kódov. Vlastne ide o preklad, pri ktorom každé hovorené slovo je sprevádzané posunkom (Rehakova, 1989/90, Tarcsova, Groma, 1993 Macurova, 1994, Tarcsova, 2005, Langer, 2007b). Podobne ako existuje slovenský/český/nemecký atď. posunkový jazyk, máme posunkovanú slovenčinu, posunkovavú češtinu, atď. pričom pomenovanie nám naznačuje, aký hovorený a posunkový jazyk je využívaný. Na rozdiel od posunkového jazyka, posunkovaná slovenčina nie je samostatným jazykom, je to umelý systém, pri ktorom posunkujúca osoba posunkuje a zároveň, bez alebo s hlasom, sprevádza posunky pojmami zo slovenského jazyka.

Základnými charakteristikami posunkovanej slovenčiny je:

1. používanie gramatiky hovoreného slovenského jazyka, 2. využívanie posunkov zo slovenského posunkového jazyka, 3. vytváranie špecifických posunkov, ktoré sa v SPJ nepoužívajú (napr. spojky, predložky), 4. mimika tvorí aj v posunkovanej slovenčine prirodzenú súčasť komunikácie, ale neplní ďalšie funkcie (napr. gramatické).

Posunkovaná slovenčina sa najčastejšie využíva v komunikácii medzi nepočujúcimi a počujúcimi, ktorí ovládajú jednotlivé posunkky, ale neovládajú gramatiku posunkového jazyka (rodičia detí so stratou sluchu, záujemcovia o posunkový jazyk, atď.). Používajú ju aj osoby so stratou sluchu, ktoré sa naučili/osvojili si posunkový jazyk neskôr a neovládajú ho plnohodnotne.

Posunkami podporovaná slovenčina je spôsob komunikácie, pri ktorom sa z hovorenej výpovede do posunkov prekladajú len kľúčové slová dôležité pre pochopenie celej výpovede. Napr. Z vety: Ako sa voláš? sa zaposunkuje len pojem VOLÁŠ. V tomto prípade musí spolu komunikujúci syntetizovať to, čo vníma z posunkov a to čo vníma zo slov a tak si vytvorí celostnú informáciu. Posunkami podporovaná slovenčina sa často používa vo vyučovacom procese v školách pre sluchovo postihnutých.

Všetky vyššie spomenuté formy posunkovej komunikácie sprevádza prstová abeceda, ktorá sa používa pri: neznámych slovách, názvoch miest, obcí, pri geografických názvoch, slovách, na ktoré ešte nie je posunok, tvorbe nových posunkov, kedy sa prvé písmeno v danom slove ukáže prostredníctvom prstovej abecedy (Tarciova, 2010). Časté používanie znakov prstovej abecedy bolo potvrdené aj pri skúmaní menných posunkov v podmienkach Slovenskej republiky (Vojtechovska, 2011).

Často sa stretáme s výrokom, že posunkový jazyk je materinský jazyk nepočujúcich. Nie je tomu tak (viď nižšie) a pre pochopenie viacerých aspektov bimodálneho bilingvizmu je dôležité tieto skutočnosti poznať.

Posunkový jazyk na Slovensku

Situácia na Slovensku s využívaním posunkov a posunkového jazyka vo vzdelávaní žiakov s ťažkou stratou sluchu kopírovala európske trendy. Po milánskom kongrese (1880) bola oficiálne zakázaná, používali sa iné metódy vzdelávania, ale reálne, hlavne v prostredí internátov a vo voľnom čase sa prostredníctvom nej komunikovalo. Záujem o jej zavedenie sa prejavil už na začiatku 80. rokov a vyústil do organizovania prvej medzinárodnej konferencie o tejto forme komunikácie v Starej Lesnej (1984) následne v roku 1985 vydanie publikácie Frekvenčný slovník posunkovej reči (Csonka, Mistrík, Ubar).

Po roku 1989 sa do zákona č.29/1984 Z. z. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon), do §3, ods. 3, dostala prvýkrát zmienka, že: „**nepočujúcim a nevidomým sa zabezpečuje právo na vzdelanie v ich jazyku s použitím posunkovej reči alebo Braillovo písma**“. V roku 1995 NR SR prijala **zákon č. 149/1995 Z. z. o posunkovej reči nepočujúcich osôb**, v ktorom uznáva posunkovú reč (nepoužíva termín posunkový jazyk) za prirodzený jazykový a komunikačný systém nepočujúcich. Možnosti používania posunkovej reči sa dostávajú aj do ďalších školských predpisov (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) (§12 Výchovo-vzdelávacie jazyk, ods. 4 – Nepočujúcim deťom a žiakom sa zabezpečuje právo na výchovu a vzdelávanie v posunkovej reči nepočujúcich), pričom toto právo sa prirodzene premietlo aj do Vzdelávacieho programu pre deti a žiakov so sluchovým postihnutím.

V máji 2017 prijala NR SR zákon č.151/2017, ktorým sa novelizoval zákon č. 149/1995 o posunkovej reči nepočujúcich. V novelizácii sa presne zadefinovali pojmy – slovenský posunkový jazyk, posunkovaná slovenčina a aj posunková reč a tieto zmeny sa, okrem iného, premietli aj do zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

Bilingvizmus nepočujúcich – bimodálny bilingvizmus

Termín bilingvizmus si veľa ľudí spája iba s jazykmi hovorenými. Ak však pridáme do bilingválneho repertoára posunkový jazyk, vzniká zaujímavá situácia, v ktorej vystupujú dva jazyky, ktoré majú rozličné modalities. Ide o bilingvizmus, v ktorom sa

využíva jazyk minority v kombinácii s jazykom majority, v niektorých prípadoch dokonca len s jeho písanou formou, pričom v bilingvisme počujúcich sa zväčša jedná o ovládanie jazykov dvoch majorít určitej spoločnosti. Pri unimodálnych (reč - reč) bilingvistoch je pre obe jazyky výstupný kanál jeden – hlasový, pri bilingvistoch bimodálnych (reč - posunky) sú výstupy dva: spomínaný hlas, ale aj posunky (Bishop, Hicks, 2008; Emmorey et al., 2008; Emmorey et al., 2005). Ide o jedinečnú príležitosť produkovať a vnímať dva odlišné jazyky v rovnakom čase (Chen-Pichler et al., 2010, Emmorey et al., 2008). Unimodálni bilingvisti produkovať dve hovorené slová simultánne nemôžu, nakoľko výstupný kanál majú len jeden, naopak, posunkovať a zároveň hovoriť nie je vôbec náročné. Pri tejto špecifickej forme bilingvizmu sa využíva niekoľko termínov posunkový bilingvizmus (Swanwick, 2010), cross-modálny bilingvizmus (Menendez, 2010), bimodálny bilingvizmus (Krausneker, 2004), v závislosti od rozličných faktorov (vedný odbor, kontext). V tomto príspevku budeme využívať termín bimodálny bilingvizmus, ktorý je v podmienkach pedagogiky nepočujúcich a lingvistiky posunkového jazyka najviac etablovaný.

Výskum komunikácie bimodálnych bilingvistov viedol k zisteniu výnimočných javov, ktorými sú code-switching a code-blending, resp. code-mixing:

-code-switching (prepínanie kódov), prepínanie z jedného jazyka do druhého. Na to aby sme mohli použiť druhý jazyk, musíme ukončiť ten prvý,

-code-blending, tiež **code-mixing** (prelínanie, mixovanie kódov), ide o súčasné posunkovanie a hovorenie, čiže simultánnu produkciu pri jazykoch, ktoré majú rozličnú modalitu.

Bimodálni bilingvisti majú možnosť medzi posunkami a slovami prepínať (switching), alebo ich môžu produkovať simultánne (blending). Týmto javmi sa zaoberalo množstvo autorov (Chen, Pichler et al., 2010, Casey, Emmorey, 2008, Emmorey et al., 2008, Plaza, Morales, 2008, Pyers, Emmorey, 2008; Bishop, 2006). Z výskumov vyplýva, že bimodálni bilingvisti neprestanú hovoriť, keď posunkujú, resp. naopak, neprestanú posunkovať, keď niečo hovoria. To znamená, že miesto code-switching produkujú code-blending (Emmorey et al., 2008), pričom veľa výskumov bolo venovaných tomu, akým spôsobom využívajú hovorený a posunkový jazyk.

Posunkový bilingvizmus je potrebné vnímať aj v súvislosti s pozitívnym pohľadom na bilingvizmu v súčasnosti, od ktorého sa však bimodálny bilingvizmus líši. Pri hovorených jazykoch sa jedinci učia jazyk v modalite, ktorá je pre nich známa, pretože v rovnakej si osvojili aj prvý jazyk, pri bimodálnom bilingvisme – ide o rozličné modalities, zároveň k jednej z nich má dieťa/žiak sťažený, resp. nemožný prístup, vzhľadom na svoju ťažkú stratu sluchu.

Pozornosť bimodálnemu bilingvizmu sa začala venovať na začiatku 80. rokoch 20. storočia, v súvislosti hodnotením efektivity metód vzdelávania nepočujúcich, ktoré využívali posunkový komunikáciu (totálna komunikácia, simultánna komunikácia), ale v ktorých posunkový jazyk, resp. kontaktové posunkovanie bolo len prostriedkom na osvojenie/ naučenie sa príslušného hovoreného jazyka (Groma, Tarcsiova, 1993, Grosjean, 2008). Druhým podnetom boli výsledky výskumov, ktoré poukazovali na rozdiely medzi nepočujúcimi deťmi nepočujúcich rodičov a nepočujúcimi deťmi počujúcich rodičov. Prvá skupina vo viacerých oblastiach (lingvistická, kognitívna, sociálna) dosahovala lepšie výsledky, ako ich rovesníci, ktorí mali počujúcich rodičov, čiže tí, ktorí nemali zväčša od raného veku bezbariérový prístup k plnohodnotnému jazyku (napr. Marschark, 2001, Spencer, Marschark, 2010).

Teoretickým modelom bimodálneho bilingvizmu a následne bilingválneho vzdelávania nepočujúcich je Cumminsova prahová teória (Cummins, 2000), ktorá hovorí o vzájomnej závislosti dvoch jazykov a prenose zručností súvisiacich s gramotnosťou a kogníciou medzi nimi (Mashie, 1997, Gregory, 1999, Krausneker, 2004 Swanwick, 2016) a to napriek tomu, že Mayer a Akamatsu (1999) poukazujú na to, že vzhľadom na špecifiká bilingvizmus u nepočujúcich (jazyky s rozličnou

modalitou, neexistencia písanej formy posunkového jazyka), nie je možné Cumminsovu teóriu prebrať ako celok, ale je potrebné vytvárať špecifické koncepcie pre bilingválne vzdelávanie jednotlivcov so stratou sluchu. Ich názor veľa odborníkov nezdieľa a napr. Tang, Lam, Yiu, 2014. poukazujú na zvyšujúci sa počet dôkazov o tom, že existuje pozitívne vzájomné pôsobenie medzi posunkovými a hovorenými jazykmi, v oblasti metakognitívnych stratégií, pragmatických ale aj lingvistických a fonologických poznatkov a je zrejmé, že takýto transfer môže prebiehať aj medzi dvomi/alebo viacerými jazykmi, ktoré sa od seba odlišujú.

Tejto teórii sa hovorí aj teória ľadovca (aj sa graficky takto znázorňuje), kedy nad jeho povrchom sú lingvistické zručnosti - hovorenie a porozumenie a pod povrchom sú zručnosti ako syntéza, analýza a hodnotenie (Cummins, 1980 in Mahshie, 1997). Vonkajšie prejavy a výkony dieťaťa/žiaka v oboch jazykoch sú dôležité pre rodičov aj pedagógov, ale pre akademický úspech, pre vyššiu úroveň myšlienkových procesov sú dôležitejšie hlbšie jazykové kompetencie, ktoré Štefánik (2000) definuje ako: 1. vnútornú reprezentáciu jazyka, 2. ovládanie určitého jazyka, 3. neuvedomenu schopnosť posudzovať gramatickú správnosť/nesprávnosť výpovede. Podobne danú problematiku vníma aj Skutnabb-Kangas (1981), ktorá rozlišuje povrchovú fluentnosť, čiže schopnosť, ktorá sa viac vzťahuje na vonkajšie javy, bežnú komunikačnú interakciu so záchytnými bodmi v kontexte a schopnosť vedieť používať jazyk ako nástroj myslenia v intelektuálne náročných situáciách bez kontextuálneho záchytného bodu. Z uvedeného vyplýva, že navonok vysoká úroveň jazyka hovoriaceho sa nemusí rovnať jeho skutočnej jazykovej kompetencii v určitom jazyku. Úroveň jazykovej kompetencie je teda spojená s funkčnosťou bilingvizmu konkrétneho jednotlivca a s vplyvom na komplexný vývin jeho osobnosti. Inak povedané, ak budeme predpokladať, že je tu rovnaký typ diferenciácie medzi kognitívnym vývinom a jeho vonkajšími prejavmi v učení druhého jazyka, a to najmä u detí a mladých ľudí, ktorí často veľmi rýchlo nadobúdajú schopnosť komunikovať v cudzom jazyku v konkrétnom kontexte, potom by sa dalo predpokladať, že pre nich existuje dlhú dobu značný nesúlad v ich druhom jazyku medzi plynulosťou a ďalšími akademickými schopnosťami (Skutnabb-Kangas, 1981). Cieľom je, aby tento nesúlad neexistoval a súvisí s tým aj hodnotenie kompetencii bilingvistov, ktoré sa uplatňuje aj v pedagogike nepočujúcich napr. Boeckmann (1977 in Krausneker, 2004): 1. **semilingvizmus** – používatelia majú veľmi nízku úroveň v oboch jazykoch a takýto typ bilingvizmu má negatívne kognitívne dôsledky, 2. **dominantný bilingvizmus** – úroveň zvládnutia oboch jazykov, pri ktorej bilingvizmus nemá negatívne, ale ani pozitívne kognitívne dôsledky, 3. **aditívny bilingvizmus** - používatelia dosahujú vysokú úroveň v oboch jazykoch a bilingvizmus má pozitívne kognitívne dôsledky. Výskumy v oblasti pedagogiky nepočujúcich dlhodobo poukazujú na skutočnosť, že veľká časť nepočujúcich jednotlivcov dosahuje úroveň semilingvistov, čiže neovládajú ani hovorený ani posunkový jazyk, čo má negatívne kognitívne dôsledky. Niektoré osoby so sluchovým postihnutím dosahujú úroveň dominantného bilingvizmu a len veľmi malá časť dosahuje úroveň aditívneho bilingvizmu (Krausneker, 2004, Swanwick, 2016).

Odlíšnosti a podobnosti bilingvizmu počujúcich a nepočujúcich

Bilingvizmus u počujúcich a nepočujúcich má množstvo odlíšnosti a množstvo podobností, Swanwick (2010) uvádza nasledovné:

Podobnosti:

- a) nepočujúci aj počujúci bilingvisti sú veľmi heterogénna skupina. Charakter ich bilingvizmu je závislý od mnohých faktorov pôsobiacich počas detstva, vzdelávania a dospelosti,

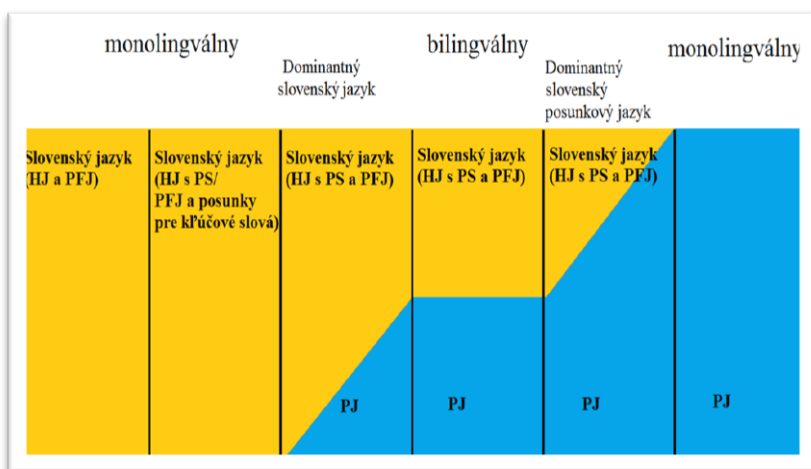
- b) mnohí z nich neoznačujú samých seba ako bilingvistov, tento fenomén sa objavuje v oboch skupinách preto, že svoje kompetencie v druhom jazyku považujú za neadekvátne,
- c) obe skupiny sa riadia zásadou komplementárnosti jazykov, používajú ich s rozličným zámerom, v rôznych oblastiach života, v rôznych sociálnych skupinách, niektoré oblasti sú spoločné pre oba jazyky, niektoré sú však špecifické pre každý z nich.

Odlíšnosti:

- a) nepočujúci sú ešte aj v súčasnosti niektorými odborníkmi považovaní za monolingvistov, pretože len niečo viac ako 50 rokov je posunkový jazyk uznaný ako jazyk, (aj dnes ho za jazyk niektorí odborníci ešte stále nepovažujú),
- b) nepočujúci bilingvisti budú z dôvodu ich straty sluchu odkázani na to, aby sa stali bilingvistami, lebo potrebujú posunkový jazyk na efektívnu komunikáciu medzi sebou a tiež potrebujú hovorený jazyk pre fungovanie mimo komunity Nepočujúcich,
- c) nadobudnutie dostatočných kompetencií v hovorenom jazyku nebude u mnohých nepočujúcich možné, pretože niektorí nevládajú hovorenú formu jazyka (aj napriek mnohoročnému úsiliu špeciálnych pedagógov a logopédov), alebo z dôvodu ich rozhodnutia nepoužívať hovorenú formu jazyka, pretože sa stretli s negatívnou spätnou väzbou od počujúcich,
- d) nepočujúci len zriedka používajú monolingválny jazykový mód, pretože zväčša komunikujú s inými bilingvistami a preto používajú bilingválny jazykový mód,
- e) posledným rozdielom sú jazykové znalosti a ich využívanie, ktoré sa zdajú byť odlišné, a pravdepodobne viac komplexnejšie, ako je tomu u počujúcich bilingvistov. Bimodálni bilingvisti v komunikácii s rozličnými osobami využívajú rozličné kombinácie jazykov. S jedným komunikačným partnerom len posunkový jazyk, s ďalším striedajú posunkový a hovorený jazyk, s iným používajú zmiešané formy týchto jazykov, atď. Ich rozličné komunikačné správanie je výsledkom mnohých faktorov (napr. aktuálna úroveň hovoreného a posunkového jazyka u partnerov komunikácie, manuálny alebo orálny kanál produkcie, téma komunikácie, atď.).

Využívanie rozličných foriem posunkovej komunikácie, rozličné rodinné zázemie, pohľady na populáciu osôb so stratou sluchu sa prejavujú aj v definovaní bilingvistov, resp. monolingvistov v pedagogike nepočujúcich (viď tab. č. 1).

Tabuľka 1. Kontinuum monolingválny/bilingválny jedinec v pedagogike nepočujúcich



Legenda: HJ - hovorený jazyk, PFJ - písomná forma jazyka, PS - posunkovaná slovenčina (De-Sign Bilingual 2016)

Z tabuľky č.1, vyplýva, že ide o spektrum, na okrajoch ktorého sú monolingválni jednotlivci ovládajúci len jeden jazyk. Zatiaľ čo osôb so stratou sluchu, ktoré ovládajú len hovorený jazyk (v jeho hovorenej a/alebo písanej forme) je veľa, aj keď úroveň ich jazykovej kompetencie je rozličná, na druhej strane spektra sa vyskytujú monoligvisti, ktorí ovládajú len posunkový jazyk, pričom v tomto prípade môže ísť len o dieťa pred začiatkom špeciálnopedagogickej starostlivosti, ktoré si osvojilo posunkový jazyk v rodinnom prostredí, pretože každý jedinec so stratou sluchu je vystavený počas svojho vzdelávania jazyku majority a vždy si ho (aj keď na rozličnej úrovni) aj osvojí.

Za bilingvistu sa považuje osoba, ktorá ovláda a využíva hovorený a posunkový jazyk, teda bilingvistom nie je osoba, ktorá ovláda hovorený jazyk a posunkovanú slovenčinu, napriek tomu, že reálne ovláda a používa posunky z posunkového jazyka. V danom prípade totiž nejde o dva samostatné jazykové systémy (viď vyššie), ale len o doslovný preklad z hovoreného jazyka do posunkov, s využitím gramatiky majoritného jazyka.

Podobne ako v bilingvizmu počujúcich aj v bilingvisme nepočujúcich úroveň hovoreného a posunkového jazyka môže variovať. Prípady, keď hovorený aj posunkový jazyk sú zvládnuté na identickej úrovni sú výnimočné a vyskytovať sa môže u nepočujúcich detí nepočujúcich rodičov, ktoré majú od raného veku bezproblémový prístup k posunkovému jazyku a následne si osvojujú/učia sa hovorený jazyk. Oveľa častejšie sa vyskytujú prípady, keď je jeden z jazykov dominantný. Ktorý z nich to je, závisí od mnohých faktorov (strata sluchu, rodinné prostredie, charakter ranej starostlivosti, preferovaný spôsob komunikácie, členstvo v komunite Nepočujúcich, atď.). Populácia bimodálnych bilingvistov je teda heterogénna a takéto definovanie bimodálnych bilingvistov je základom aj pre pedagogiku nepočujúcich a je akceptovateľné aj počujúcimi rodičmi nepočujúcich detí, ktorí posunkový jazyk neovládajú a najčastejšie používajú posunkovanú slovenčinu (Hovorkova, Rzymanova, Tarcsiova, 2017).

Bilingválna metóda vzdelávania nepočujúcich

Poznatky o bimodálnom bilingvizme viedli k novej metóde v pedagogike nepočujúcich, ktorá je známa pod viacerými termínmi: **bilingválna metóda**, **bilingválny prístup**, **bilingválno-bikulturálna metóda**, **BI-BI prístup** (Johnson a kol. 1989, Lynas, 1994, Gregory, 1999, Metzger, 2000, Marschark, Lang, Albertini, 2002, Powers, 2002 a ďalší).

Neexistuje jedna všeobecne prijímaná definícia bilingválnej metódy nepočujúcich, teoretické vymedzenia a prax sa líšia v rôznych národných kontextoch vzhľadom na používanie hovoreného a posunkového jazyka (De-Sign Bilingual, 2016). Existuje ale spoločná filozofia a základný súbor zásad, ktoré sú rovnaké pre všetky kultúry a krajiny. Filozoficky sa bilingválne vzdelávanie nepočujúcich usiluje o humánne a demokratické ciele sociálnej inklúzie, o rozmanitosť, uznáva kultúru Nepočujúcich, právo nepočujúcich na výber jazyka a kultúry a rôznorodosť v spoločnosti vníma pozitívne. Ústredným princípom je právo dieťaťa mať od narodenia prístup k jazyku s cieľom jeho vývinu a učenia a oneskorovanie sa v jazykovom vývine považuje za neakceptovateľné.

Bilingválna metóda vzdelávania nepočujúcich je najmodernejšia metóda využívajúca posunkový jazyk, ktorá je predmetom skúmania mnohých praktikov a teoretikov, vznikla v 80. rokoch 20. storočia na základe zhodnotenia predchádzajúcich metód – totálnej komunikácie a simultánnej komunikácie. Jej predstaviteľmi sú Johnson, Lidell a Erting (1989) a dôležitým cieľom zlepšenie gramotnosti nepočujúcich, pretože je zrejme, že bez schopnosti písať a čítať sa môžu nepočujúci len veľmi ťažko integrovať do majoritnej spoločnosti, v ktorej je väčšina informácií a poznatkov sprostredkovaná v písanej forme jazyka. Nepočujúci teda nedosiahne bez gramotnosti rovnaké príležitosti ako majoritná spoločnosť a zároveň každé nepočujúce dieťa má právo byť gramotné (Parrino, 1990 in Lynas, 1994). Nepočujúce osoby nikdy nežili a nežijú v komunite, ktorá nepoužíva reč a preto museli vždy nadobudnúť určitú úroveň kompetencie v porozumení reči iných a zároveň oni sami čo najrozumiteľnejšie hovoriť. Osvojenie obidvoch jazykov, posunkového jazyka nepočujúcich a hovoreného/písomného jazyka počujúcej majority je cieľom bilingválneho vzdelávania nepočujúcich a tieto majú podporiť ich gramotnosť (Wilbur, 2000).

Pohľady na bilingválnu metódu sa v priebehu rokov menili. V 80.-90. rokoch 20. storočia v zhode s Hansen (1991), väčšina autorov, za nepočujúceho bilingvistu považovala osobu, ktorá ovládala národný posunkový jazyk a písanú formu jazyka majority, teda ovládala čítanie a písanie. Nebolo podmienkou, aby jazyk majority ovládala v jeho hovorenej forme. V súčasnosti so zlepšením ranej starostlivosti, možnosti moderných kompenzačných pomôcok aj v tejto metóde je kladený väčší dôraz na hovorenie, čiže jej neoddeliteľnou súčasťou je využívanie najmodernejších kompenzačných pomôcok (hlavne digitálnych načúvacích aparátov a kochleárných implantátov) a sluchová a rečová výchova. Swanick (2016) dokonca tvrdí, že v súvislosti s technologickým pokrokom, zvyšujúcim sa počtom žiakov v inkluzívnom vzdelávaní, demografickými zmenami a zmenami v jazykových profilov žiakov je potrebná aj zmena konceptu bilingválneho vzdelávania pre nepočujúce deti v 21. storočí.

Vzhľadom na vyššie spomenuté pravidlo 90% je v rámci bimodálneho bilingvizmus a následne bilingválnej metódy dôležité aj zadefinovanie jednotlivých jazykov.

Prvý/prímárny jazyk (L1) - je posunkový jazyk, ktorý si dieťa/osoba osvojuje prirodzeným spôsobom v bežných, každodenných komunikačných situáciách.

Druhý/sekundárny jazyk (L2) - je hovorený jazyk majority, ktorý sa dieťa/osoba učí na základe už zvládnutého prvého, čiže posunkového jazyka.

Materinský jazyk – len cca 10% nepočujúcich detí má materinský jazyk posunkový jazyk. Ide o deti, ktorých rodičia sú taktiež nepočujúci a považujú ho za svoju primárnu komunikačnú formu. U ostatných nepočujúcich (čiže cca 90%) materinským jazykom je zväčša príslušný národný hovorený jazyk, čiže v našom prípade slovenský jazyk.

Bilingválna metóda nepočujúcich je potom založená na osvojovaní si primárneho jazyka (prirodzeného posunkového jazyka) a na základe neho sa učí druhý jazyk (jazyk majoritnej spoločnosti), v jeho hovorenej a písomnej, resp. len písomnej forme (Johnson, Lidell, Erting, 1989).

Táto metóda nepočujúcich vyžaduje v rámci učebného plánu samostatný vyučovací predmet - príslušný národný posunkový jazyk, v rámci ktorého je rozoberaná aj kultúra Nepočujúcich a komunita Nepočujúcich (Domancova, Vojtechovsky, 2016). Vyžaduje sa aj zapojenie nepočujúcich pedagógov, používateľov posunkového jazyka, ktorí plnia v tejto pozícii viacero funkcií – motivačný, identifikačný, komunikačný a kultúrny vzor a aj vzor sociálneho správania (Vojtechovsky, 2007). Možnosti vyššieho vzdelávania študentov so špecifickými potrebami sú legislatívne zakotvené §100 Zákona č. 131/2002 o vysokých školách v znení neskorších predpisov, ktoré položili základ pre prípravu takýchto odborníkov a aj v rámci podporného systému, jednou z možností je využívanie posunkového jazyka prostredníctvom tlmočníkov posunkového jazyka.

Na špecifiká vzdelávania nepočujúcich detí a žiakov je explicitne poukazované aj v niektorých nadnárodných dokumentoch, ktorých prijatie je schválené našou vládou a parlamentom (Štandardné pravidlá na vytváranie príležitostí pre osoby so zdravotným postihnutím, 1980, Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím, 2010), ale aj v materiáloch- WHO – World report of disability (2011) a Európskej agentúry pre špeciálne vzdelávanie, napr. Názory mladých na inkluzívne vzdelávanie (2012) a to v súvislosti všeobecne diskutovanou, skúmanou a presadzovanou myšlienkou integrovaného/inkluzívneho vzdelávania. Vo všetkých týchto materiáloch sa uvádza, že populácia sluchovo postihnutých je veľmi heterogénna a pre skupinu nepočujúcich sa javí potreba využívania ich prirodzenej komunikačnej formy, ktorou je posunkový jazyk.

Výskum v oblasti bimodálneho bilingvizmu

Vo vede je dôraz kladený na tzv. evidence based practice – **na dôkazoch založené postupy a metódy**, čiže aj vzdelávanie by malo byť viac založené na dôkazoch. Táto požiadavka sa preniesla aj do špeciálnej pedagogiky, teda aj pedagogiky nepočujúcich. Preto postupy, ktoré sa implementujú, musia byť overené výskumom, aby sa predišlo využívaniu takých postupov a metód, ktoré pre danú skupinu, deti/žiakov nefungujú. Ide o zrejmu požiadavku na **kvalitný pedagogický /špeciálnopedagogický výskum**, aj keď vzdelávanie založené na dôkazoch nie je všeliekom, ale je bázou pre zlepšenie školskej politiky a praxe (Michel, 2014). Preto aj využívanie posunkov, posunkových jazykov a bimodálny bilingvizmus je súčasťou výskumov rozličných vedných disciplínach (lingvistika posunkového jazyka, pedagogika nepočujúcich, psycholingvistika, atď.), pričom panuje všeobecná zhoda, že na mnoho otázok ešte v súčasnosti nevieme odpovedať a táto výskumná oblasť (podobne ako v minulosti) vytvorila viaceré protichodné názory a tým aj skupiny odborníkov s rozličnými postojmi k posunkovému jazyku, bimodálnemu bilingvizmu aj k bilingválnej metóde. Aj v tomto prípade, na základe doterajších výskumov je konštatované, že nie je možné tvrdiť, že ide o metódu, pri ktorej by sa žiaci dosahujú, vo všeobecnosti, lepšie výsledky ako pri iných metódach (Spencer, Marschark, 2010, Swanwick, 2016). Nejde o prekvapujúci záver, vzhľadom na heterogenitu populácie nepočujúcich osôb. Z výsledkov skôr vyplýva, že pred prijatím rozhodnutia o vzdelávaní dieťaťa/žiaka sa musí vyhodnotiť jeho jazykový profil a zručnosti

v posunkovom aj hovorenom jazyku (Wauters, de Klerk 2014), čiže dôsledne brať ohľad na individualitu dieťaťa.

Základné otázky, ktoré sa riešili/riešia v rámci výskumu bimodálneho bilingvizmu sú, akým spôsobom nepočujúce deti/žiaci používajú posunkové a hovorené jazyky v rôznych komunikačných situáciách a s rozličnými komunikačnými partnermi (počujúcimi, nepočujúcimi), akým spôsobom je možné merať a popísať ich jazykové kompetencie v jednotlivých jazykoch a akým spôsobom sa využívanie posunkových a hovorených jazykov v priebehu času mení/vyvíja.

Doterajšie zistenia, potvrdzujú, že používanie hovoreného a posunkového jazyka nepočujúcimi deťmi je bežnou súčasťou ich bimodálno-bilingválnej komunikácie. Nepočujúce bimodálno-bilingválne deti sú schopné flexibilne prepínať medzi jednotlivými jazykmi a jednotlivými modalitami a v niektorých štúdiách bolo za najviac adekvátne považované také používanie jazyka (z pohľadu syntaktickej komplexnosti a lexikálnej bohatosti), keď sa posunky a hovorenie používali spoločne (Klatter-Folmer et al., 2006, Krausneker 2008, Rinaldi, Caselli 2009).

V súvislosti s technickým pokrokom sa veľká pozornosť venuje používaniu posunkového jazyka u deti s kochleárnymi implantátmi. Prebiehajúce výskumy ukazujú, že bimodálno-bilingválne deti s kochleárnym implantátom nie sú znevýhodnené pri osvojovaní si hovoreného jazyka. Davidson, Lillo-Martin, Chen Pichler (2014) dokonca tvrdia, že skorý prístup k posunkovému jazyku zmierňuje dôsledky sluchovej deprivácie v ranom veku. Štúdie vo všeobecnosti poukazujú u tejto skupiny na trend smerom k používaniu hovoreného jazyka, ale s kontinuálnym, flexibilným využívaním aj posunkového jazyka v závislosti od individuality a kontextu (Watson et al. 2006). Samotní rodičia a mladí nepočujúci ľudia informujú, že využívanie posunkovej komunikácie bolo veľmi efektívne po implantácii a poskytlo im podporu pre učenie, komunikáciu, sociálno-emocionálny vývin a získavanie kontaktov (Christianse, Leigh 2004; Watson et al. 2008; Wheeler et al. 2009; Walker, Tomblin 2014). Podobné informácie nám poskytli aj rodičia detí raného a predškolského veku na Slovensku v rámci programu Mobilný pedagóg (Hovorkova, Rzymanova, Tarcsiova, 2017).

Ďalšou oblasťou, ktorej sa venuje stále väčší počet výskumov je otázka, akým spôsobom u detí/žiacov podporiť vytváranie asociácií medzi posunkami a písmom. Hermans et al. (2008) navrhujú, **tzv. „ret’azenie.“** Ide o vytváranie vzťahov medzi posunkami, prstovou abecedou a písmom a predstavuje rozličné spôsoby prezentovania toho istého pojmu. Ret’azenie je možné realizovať v rozličnom poradí, v závislosti od vyučovania, pričom stratégia je využívaná často vtedy, keď sa kladie dôraz na učenie nových odborných termínov, pri rozvíjaní slovnej zásoby, alebo pri poukazovaní na rovnocennosť významu v dvoch odlišných jazykoch.

Druhý prezentovaný spôsob je známy pod termínom „**sendvičovanie**“ a ide o alternatívne používanie posunkov a daktylovanie slov prostredníctvom prstovej abecedy. Takmer rovnakým spôsobom ako sa pri čítaní miešajú hovorené a písané jazyky (hovoríme slová, keď ich čítame alebo píšeme), kódovanie napísaných slov prostredníctvom systému založenom na posunkoch a znakov prstovej abecedy vytvára spojenie medzi hovoreným a posunkovým jazykom (Mayberry, DelGiudice – Lieberman, 2011). Z vyššie napísaného vyplýva, že v rámci pedagogiky nepočujúcich, pri využívaní bilingválnej metódy, okrem ovládania posunkového jazyka pedagógmi (počujúcimi aj nepočujúcimi) je dôležitá aj metodika jeho využívania v rámci jednotlivých vyučovacích predmetov, pričom prirodzene najdôležitejšie sú jazykovo orientované predmety.

V súvislosti s vyššie napísaným, je zrejmé, že v bimodálnom bilingvizme, ale aj v bilingválnej metóde nepočujúcich je ešte veľa nezodpovedaných otázok, ktoré sa riešia, resp. v blízkej budúcnosti budú výskumne riešiť. Podobne ako v iných oblastiach pedagogiky nepočujúcich aj v tomto prípade malé výskumné vzorky,

heterogenita populácie, rozličné pohľady na danú problematiku, rozličné metodiky osvojovania/učenia sa posunkového a hovoreného jazyka, možnosti ich hodnotenia a v neposlednom rade aj využívanie rozličných kompenzačných pomôcok metódy poukazujú na skutočnosť, že hľadanie jedinej pre všetky deti/žiakov adekvátnej metódy nie je možné, ale je potrebné vybrať na základe stanovených kritérií takú, ktorá bude najoptimálnejšia. Medzi nimi bilingválna metóda má taktiež svoje miesto, pričom bimodálny bilingvizmus prináša jeho používateľom viaceru výhod, ktoré sa prejavujú následne aj v rozličných oblastiach života.

Bibliographic references

- BASOVA, A. G. – JEGOROV, p. F. 1984 Istorija surdopedagogiky. Moskva: Prosveštenije. p. 292.
- BETTEN, H. 2013. Deaf education in Europe - The early years. Leipzig: Maya de wit. 2013. ISBN 978-90-806571-5-1.
- BIROVA, J. – BARANCOVA, M. – SIMKOVA, Z. 2016. A note on terminology: Bilingualism, plurilingualism and plurilingual intercultural competence or are we all plurilingual? In: *XLinguae*, vol. 9, n. 2, 2016, p. 114-127.
- BISHOP, M. – HICKS, p. L. (ed.). 2008. Hearing, Mother Father Deaf. Hearing people in deaf families. Washington: Gallaudet University Press. 310 p. ISBN 978-1-56368-397-8.
- BISHOP, M. 2006. Bimodal bilingualism in hearing, native users of American sign language: Dizertacna praca [online]. Washington, DC: Department of Linguistics, Gallaudet University. [cit. 2011-04-14]. Available online: <http://search.proquest.com/pqcentral/docview/304960933>
- BRAEM, P. B. 1995. Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Hamburg: Signum. 232 p. ISBN 3-927731-10-2.
- British Deaf Association: Dictionary of British Sign Language/ English. 1992. London: Faber and Faber. 1084 p. ISBN 0-571-4346-6.
- BULL, T. H. 2011. Ripleys believe it or not about coda [online]. [cit. 2011-04-21]. Available online: <http://www.codaaustralia.com/index.php/research-and-articles/category/1-information-for-deaf-parents>
- CASEY, p. – EMMOREY, K.. 2008. Co-speech gesture in bimodal bilinguals. In *Lang Cogn Process* [online], vol. 24, n. 2, p. 290 - 312. [cit. 2011-09-10]. Available online: <http://vl2.gallaudet.edu/assets/section7/document106.pdf>
- CUMMINS, J. 2000. Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. NY: Multilingual Matters, Ltd. 294 p. ISBN 1-85359-476-8.
- DAVIDSON, K., D. – LILLO-MARTIN – CHEN PICHLER, D. 2014. Spoken English Language development among native signing children with cochlear implants. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 19, n. 2, p. 238–250.
- De-Sign Bilingual. 2016. Výsledky projektu. [cit. 2016-09-21]. Available online: <https://www.univie.ac.at/designbilingual/index.sk.php#Projektinhalte>
- DOHOVOR o pravach osob so zdravotnym postihnutim. 2010.
- DOMANCOVA, I. – VOJTECHOVSKY, R. 2016. Slovensky posunkovy jazyk – specificky vyučovaci predmet pre ziaikov so sluchovym postihnutim jazykova uroven A1, A2, B1. Bratislava: ŠPÚ. 77 p. ISBN 978-80-8118-184-9.
- EICHMANN, H. – HANSEN, M. – HESSMANN, J. (eds.). 2012. Handbuch Deutsche Gebardesprache. Hamburg: Verlag Signum. 528 p. ISBN 978-3-936675-20-7.
- EMMOREY, K. et al. 2010. Bimodal Bilingualism: Code-blending between Spoken English and American Sign Language [online]. [cit. 2010-01-05]. Available online: <http://www.lingref.com/isb/4/051ISB4.PDF>

- EMMOREY, K. et al. 2008. Bimodal Bilingualism. In BISHOP, M. – HICKS, p.L. (ed.). *Hearing, Mother Father Deaf. Hearing people in deaf families.* Washington: Gallaudet University Press. p. 3 - 44.
- Európska agentura pre rozvoj specialneho a inkluzivneho vzdelavania: Nazory mladých na inkluzívne vzdelávanie. Odense: Dansko: Európska agentura pre rozvoj specialneho vzdelavania. 2012, 39 p. ISBN 978-87-7110-408-0.
- Gallaudet Encyclopedia of Deaf People and Deafness Washington: Mc Graw Hill, Inc. I., II., III. 1987.
- GREGORY, p. a kol. 1999. *Issues in Deaf Education.* 2. vyd. Londyn: David Fulton Publisher. 292 p. ISBN 1-85346-512-7.
- GROMA, M. – TARCSIOVA, D. 1993. Posunkova komunikacia ucitelá nepocujucich. In: *Pedagogicka revue*, vol. 45, issue3-4, p. 171-182.
- GROSJEAN, F. 2008. *Studying bilinguals.* New York: Oxford University Press. 328 p. ISBN 019-15-3585-0.
- HANSEN, B. 1991. Tendenzen auf dem Weg zu einer bilingualen Erziehung und Bildung gehörloser Kinder in Dänemark. In: Prillwitz, S. - Vollhaber, T. (eds.): *Gebärdensprache in Forschung und Praxis*, Hamburg: Signum. p. 63-76.
- HERMANS, D. – KNOORS, H. – ORMEL, E. – VERHOEVEN, L. 2008. The relationship between the reading and signing skills of deaf children in bilingual education programs. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 13, n. 4, p. 518–530.
- HICKOK, G. – LOVE-GEFFEN, T. – KLIMA, E. S. 2002. Role of the left hemisphere in sign language comprehension. In: *Brain and Language*. vol. 82, n. 2, p. 167–178.
- HOFFMEISTER, R. 2008. Border Crossings by Hearing Children of Deaf parents: The Lost History of Codas. In: DIRKSEN, H. – BAUMAN, L. (ed.). *Open your eyes, Deaf Studies Talking.* Minnesota: University of Minnesota Press, 2008.
- HOVORKOVA, p. – RZYMANOVA, M. - TARCSIOVA, D. 2017. Mame dieta s poruchou sluchu II. (in print) Available online: <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/bibweb>
- CHRISTIANSEN, J. B. – LEIGH, I.W. 2004. Children with cochlear implants: Changing parent and deaf community perspectives. In: *Archives of Otolaryngology - Head and Neck Surgery*, vol. 130, n. 5, p.673-677.
- JOHNSON, R. E. – LIDELL, p. K. – ERTING, C. J.1989. *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education.* Washington: Department of Linguistics and Interpreting and the Gallaudet Research Institute, p. 35
- KLATTER-FOLMER, J. – VAN HOUT, E. et al. 2006. Language development in deaf children's interactions with deaf and hearing adults: A Dutch longitudinal study. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 11, n. 2, p. 238–251.
- KOUKOLIK, F. 2002. *Lidsky mozek (funkcni systemy, norma a poruchy).*Praha: Portal. p. 451 ISBN 80-7178-632-2.
- KRAUSNEKER, V. 2004. Viele Blumen schreibt man „Blümer“. Fulda: Fuldaer Verlagsanstalt. p. 366 ISBN 3-936675-01-5.
- KRAUSNEKER, V. 2008. Language use and awareness of deaf and hearing children in a bilingual setting. In: C. PLAZA-PUST – MORALES-LOPEZ E. (eds.). *Sign bilingualism: Language development, interaction and maintenance in sign language contact situations.* Amsterdam: John Benjamins Publishing. p.195–222.
- KYLE, J. – WOLL, B. 1985. *Sign language: The study of deaf people and their language.* Cambridge: Cambridge University Press. 318 p. ISBN 10 0521260752.
- LANGER, J. 2007-a. *Komunikace osob se sluchovým postižením.* Olomouc: Univerzita Palackeho - Pedagogicka fakulta. CD disk ISBN 978-80-7409-008-0.
- LANGER, J. 2007-b. *Základy surdopedie.* Olomouc: Univerzita Palackeho-Pedagogicka fakulta. CD disk ISBN 978-80-7409-009-7.

- LYNAS, W. 1994. Communication options in the education of deaf children. Londyn: Whurr Publishers Ltd. p. 117 ISBN 1-897635-51-6.
- LUCAS, C. – VALLI, C. 1990. From Signers Perspective: A comparative sign language study. In: The Fourth International Symposium on Sign Language Research. Hamburg: Signum. p. 129 – 152.
- MACSWEENEY, M. – CAPEK, C. – CAMPBELL, R. – WOLL, B. 2008. The signing brain: The neurobiology of sign language. In: Trends in Cognitive Sciences, vol. 12, issue 1, p. 432-440.
- MACUROVA, A. 1994. Jazyk v komunikaci neslyšících (Predbežné poznámky). In: Slovo a slovesnost, vol. 55, n. 4, p. 121-132.
- MACUROVA, A. 2001. Poznáváme český znakový jazyk. In: Speciální pedagogika, vol. 11, n. 2, p. 69 – 75.
- MACUROVA, A. 2008. Dejiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, o. p. 75 ISBN 978-80-87153-05-5.
- MAHSHIE, S. 1997. A First language: Whose Choice Is It? Washington: Laurent Clerc National Deaf Education Center. p. 33 ISBN 0-88095-208-3.
- MARSCHARK, M. – LANG, H. G. – ALBERTINI, J. A. 2002. Educating deaf students (from research to practice). New York: Oxford University Press. p. 277 ISBN 0-19-512139-2.
- MARSCHARK, M. 2001. Language Development in Children Who Are Deaf : Research Synthesis. National Technical Institute for the Deaf, Rochester Institute of Technology. p. 63 [online]. [cit. 2006-04-21]. Available online: <http://www.nasde.org/forum.htm>
- MAYBERRY, R. – DELGIUDICE, A. – LIEBERMAN, A. 2011. Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education, vol. 16, n. 3, p. 164–188.
- MAYER, C. – G. WELLS, G. 1996. Can the linguistic interdependence theory support a bilingual bicultural model of literacy education for deaf students? In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education, vol. 1, p. 93–107.
- MELIKANT, M. – TARCSIOVA, D. 2014. Pocužuje deti nepocužujúcich rodičov-CODA deti. Bratislava: Univerzita Komenského. p. 162 ISBN 978-80-223-3763-2.
- MENENDEZ, B. 2010. Cross-modal bilingualism: Language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, vol. 13, issue 2, p. 201–223.
- METZGER, M. (eds.). 2000. Bilingualism and Identity in Deaf Communities. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 317 p. ISBN 1-5638-095-5
- MITCHELL, D. 2014. What Really Works in Special and Inclusive Education – Using evidence-based teaching strategies. New York: Routledge. 348s. ISBN 978-0-415-62323-0.
- MINEIRO, A. – NUNES, M. V. – MOITA, M. – SILVA, P. – CASTRO-CALDAS, A. 2014. Bilingualism and bimodal bilingualism in deaf people: A neurolinguistic approach. In M. MARSCHARK, G. TANG - H. KNOORS (eds.). Bilingualism and bilingual deaf education. New York/Oxford: Oxford University Press, p. 187–212.
- CHEN-PICHLER, D. – HOCHGESANG, J. – LILLO-MARTIN, D. – de QUADROS, R. 2010. Conventions for sign and speech transcription of child bimodal bilingual corpora in ELAN. In: Language, Interaction and Acquisition, vol. 1, n. 1, p. 11-40.
- PLAZA PUST, C. – MORALES, E. 2008. Sign bilingualism. Language development, interaction and maintenance in sign language contact situations. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. p. 389 ISBN 978-90-272-4149-8.

- POIZNER, H. – KLIMA, E. – BELLUGI, U. 1990. Was die Hände über das Gehirn verraten. Neuropsychologische Aspekte der Gebärdensprachforschung. Hamburg: Signum. p. 280 ISBN 978-3-927731-11-0.
- POWERS, S. 2002. From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. vol. 7, n. 3, p. 230 – 243.
- PRILLWITZ, S. /eds./ 1991. Zeig mir deine Sprache. Elternbuch Teil 1. Hamburg: Signum.s. 169 p. ISBN 3-927731-22-6.
- PYERS, J. – EMMOREY, K. 2008. The Face of Bimodal Bilingualism. In: *Psychological Science*, vol. 19, n. 6, p. 531-535.
- RINALDI, P. – CASELLI, C. 2009. Lexical and grammatical abilities in deaf Italian preschoolers: The role of duration of formal language experience. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. vol. 14, n. 1, p. 63–75.
- REHAKOVA, K. 1989/1990. K syntaxi vlastneho znakového jazyka neslyšících. In: *Teorie a praxe speciální pedagogiky*, vol. 2, n. 3, p. 122-126.
- SKUTNABB – KANGAS, T. 1981. Bilingualism or not: the education of minorities. England: Multilingual Matters. p. 378
- SPENCER. P. E. – MARSCHARK, M. 2010. Evidence –based practice in education deaf and hard of hearing students. New York: Oxford University. p. 244 ISBN 978-0-19-973540-2.
- SWANWICK, R. – KNIGHT, P. 2002. Working with deaf pupils – Sign bilingual policy into practice. New York: David Fulton Publishers. p. 130 ISBN 1-85346-793-6.
- SWANWICK, R. et al. 2010. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. New York: Routledge. p. 271 ISSN 1747-7522.
- SWANWICK, R. et al. 2014. *Language Planning Teacher Toolkit – Version P5*. National Sensory Impairment Partnership, p. 30
- SWANWICK, R. 2016. Deaf childrens bimodal bilingualism and education. p. 65 [cit. 2017-04-18]. Available online: <http://epints.whiterose.ac.uk/96878/>
- Standardne pravidla na vytváranie príležitosti pre osoby so zdravotným postihnutím, 1980.
- Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím, 2006.
- STEFANIK, J. 2000. Jeden clovek, dva jazyky. Dvojazycnost u deti - predsudky a skutocnost. Bratislava: Academic Electronic Press, p. 146 ISBN 80-88880-41-6.
- TANG, G. – LAM, S. – C. YIU, K. 2014. Language development of deaf and hard-of-hearing students in a sign bilingual and co-enrollment environment In: MARSCHARK, M. – TANG, G. – KNOORS, H. (eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education*. New York/Oxford: Oxford University Press, pp. 313–341.
- TARCSIOVA, D. – GROMA, M. 1993. Posunková komunikácia, súčasna situácia a ďalšie možnosti jej využitia vo výchove a vzdelávaní. In: *III. surdopedické dni*. Levoča. p. 76 -79.
- TARCSIOVA, D. 2008. *Pedagogika sluchovo postihnutých (vybrane kapitoly)*. Bratislava: Mabag. p. 112 ISBN 978-80-89113-52-1.
- TARCSIOVA, D. 2012. *Prstove znaky a pedagogika sluchovo postihnutých*. Bratislava: Univerzita Komenského. p. 104 ISBN 978-80-223-3274-3.
- TARCSIOVA, D. 2005. *Komunikacny system sluchovo postihnutých a sposoby prekonavania ich komunikacnej bariery*. Sapientia: Bratislava. p. 222 ISBN 80 – 969112-7-9.
- TARCSIOVA, D. 2010. *Nepocujuci rodicia s pocujucimi detmi – Aka je tato rodina a co potrebuje*. In *Rodina – subjekt odbornej starostlivosti pomahajucich profesii*. Zbornik prispevkov z medzinarodnej konferencie [online]. Bratislava: PdF UK. p. 88 – 92. [cit. 2010-04-18]. Available online: <http://www.prolp.sk/wp-content/uploads/2010/01/zbornik4-final-31-1-2010.pdf>

- The Status of sign languages in Europe. Brusel: Council of Europe Publishing, 2005. 164 p. ISBN 92-871-5720-0.
- VOJTECHOVSKY, R. 2011. Uvod do kultury a sveta Nepocujúcich. 1. vyd. Bratislava: Myslim - centrum kultury Nepocujúcich. p. 274 ISBN 978-80-970601-07.
- VOJTECHOVSKY, R. 2007. Pedagog so sluchovym postihnutim vo vychovno-vzdelavacom procese. Bratislava: SNEPEDA, p. 46. ISBN 978-80-969695-2-4.
- WALKER, E. A. – TOMBLIN, J.B. 2014. The influence of communication mode on language development in children with cochlear implants. In MARSCHARK, M. – TANG, G. – KNOORS, H. (eds.): Bilingualism and bilingual deaf education. NewYork/Oxford: Oxford University Press. p. 134-151.
- WARD, A. 2009. The psycho-social impact on hearing children of deafness in their primary caregiver : Dizertacna praca [online]. Auckland : Auckland University of Technology.[cit. 2011-09-18]. Available online: <http://aut.researchgateway.ac.nz/bitstream/handle/10292/900/WardA.pdf;jsessionid=692D7F572833BF7A768D3564D5AC8341?sequence=3>
- WATSON, L. M. – ARCHBOLD, p. M. – NIKOLOPOULOS, T. P. 2006. Children's communication mode five years after cochlear implantation: Changes over time according to age at implant. In: Cochlear Implants International, vol. 7. n. 2, p. 77–91.
- WATSON, L. M. – HARDIE, p. – ARCHBOLD, M. – WHEELER, A. 2008. Parents' views on changing communication after cochlear implantation. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education, vol. 13. n. 1, p. 104–116.
- WAUTERS, L. – DE KLERK, A. 2014. Improving reading instruction to deaf and hard-of-hearing students. In MARSCHARK, M. – TANG, G. – KNOORS, H. (eds.): Bilingualism and bilingual deaf education. New York/Oxford: Oxford University Press, p. 242–271.
- WHEELER, A. – ARCHBOLD, p. – HARDIE, T. L. – WATSON, M. 2009. Children with cochlear implants: The communication journey. In: Cochlear Implants International, vol. 10. n. 1, p. 41–62.
- WILBUR, R. B. 2000. The use of ASL to support the development of English and literacy. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education, vol. 5. n. 1, p. 81–104.
- WHO. 2011. World Report on Disability [online]. ISBN 978-92-4-068521-5.[cit. 2012-09-16] Available online: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf
- Zakon NR SR č.149/1995 Z. z. o posunkovej reci nepocujucich osob v zneni neskorsich predpisov
- Zakon NR SR c. 131/2002 Z. z. o vysokych skolach v zneni neskorsich predpisov
- Zakon NR SR č. 245/2008 Z. z. o vychove a vzdelavani (skolsky zakon) v zneni neskorsich predpisov

Words: 8550

Characters: 62 309 (34,62 standard page)

Prof. PaedDr. Darina Tarcsiová, PhD.
Department of Special Education
Comenius University in Bratislava
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Slovakia
darina.tarcsiova@fedu.uniba.sk