

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Historický vývoj výuky mateřského jazyka u žáků se zrakovým postižením

Historical Development of Czech Language Teaching for Pupils with Visual Impairment

Klára Eliášková

Vedoucí práce (školitelka): doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Didaktika českého jazyka

2020

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

DISERTAČNÍ PRÁCE

Historický vývoj výuky mateřského jazyka u žáků se zrakovým postižením

Historical Development of Czech Language Teaching for Pupils with Visual Impairment

Klára Eliášková

Vedoucí práce (školicelka): doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Didaktika českého jazyka

2020

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci Historický vývoj výuky mateřského jazyka u žáků se zrakovým postižením vypracovala pod vedením školitelky samostatně a za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 5. června 2020

.....

podpis

Děkuji doc. PhDr. Martině Šmejkalové, Ph.D., za inspirativní podněty a celkovou motivaci k vědecké práci i profesnímu růstu a za veškerou podporu a pomoc, jež mi v průběhu celého doktorského studia stejně jako při kompletaci práce poskytovala.

Historický vývoj výuky mateřského jazyka u žáků se zrakovým postižením

Klára Eliášková

Katedra českého jazyka

Doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Abstrakt

Disertační práce se zaměřuje na jazykové vzdělávání žáků se zrakovým postižením (dále jen ZP) na 2. a 3. stupni škol. Zkoumá historické formování didaktiky českého jazyka žáků se ZP v dobových kulturních a společenských souvislostech v období od roku 1807 do roku 1989 se zvláštním zřetelem k období od roku 1945 až po současnost. Historický výzkum se soustřeďuje na specifické aspekty jazykového vyučování dětí se ZP, pro něž je charakteristická skutečnost, že je realizováno bez možnosti vizuálních podnětů. Pro výzkum kombinujeme badatelské metodologické přístupy obvyklé pro lingvodidaktické (obsahová analýza primárních pramenů, řízené rozhovory s pamětníky jako doplňková metoda) a speciálně pedagogické obory (historicko-srovnávací metoda) s cílem propojit obě roviny v konzistentní pohled na zkoumanou problematiku. Zpracování historického vývoje didaktiky mateřského jazyka u žáků se ZP v odborné literatuře zcela chybí. Identifikace silných míst (koncepce osnov předmětu, vývoj vzdělávacích cílů, kvalifikace učitele českého jazyka, speciální učebnice českého jazyka apod.) v minulosti může podpořit teoretická východiska pro rozvoj soudobé inkluzivní didaktiky předmětu český jazyk akceptující speciální vzdělávací potřeby žáků.

Klíčová slova

historický vývoj didaktiky českého jazyka; žáci se zrakovým postižením; speciální výuka mateřského jazyka

Historical Development of Czech Language Teaching for Pupils with Visual Impairment

Klára Eliášková

Czech Language Department

Doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Abstract

The dissertation aims at the language education of pupils with visual impairment (VI) at high schools. Historical forming of Czech language didactics of teaching pupils with VI is analyzed in the framework of the cultural and social context of the period from 1807, when the first Institute for blinds was found in Prague at Hradčany, to a social and political milestone in 1989 with main view on the period dating from 1946 to present. Based on the suggestion from the report, attention will be paid to the present. There will be an identification of breakthroughs and positive locations (e.g. diversification of Czech language teaching in relation to individual types of VI), which would be useful in restoring our teaching practice, taking into account the current imperative of induced education. Historical research focuses on specific aspects of language education without a possibility of visual information. Methodological approaches common in linguistic and social pedagogical fields of study are combined in this purpose. The aim is to link both levels into the consistent perspective on the surveyed issue. Working out of the historical development of mother tongue didactics concerning pupils with VI is absent in professional literature. We believe that identification of the strong points (conception of curriculum, educational goals, teacher qualifications, special textbooks etc.) from the past can support the development of the contemporary inclusive mother tongue didactics.

Key words

history of Czech language methodology; pupils with visual impairments; special teaching mother tongue

Obsah

1 Úvod	8
2 Východiska oborově-didaktická a speciálně pedagogická	12
3 Charakteristika výzkumu, použitá metodologie	15
3.1 Cíle výzkumu	15
3.2 Výzkumná otázka	15
3.3 Metody	15
3.4 Zdroje	16
3.5 Limity výzkumu	18
3.6 Metodologické poznámky k termínu žák se zrakovým postižením.....	19
4 Historicko-společenské determinanty slepeckého vyučování češtině v letech 1807–1989.....	21
4.1 Konec 18. století – první polovina 19. století.....	21
4.2 Druhá polovina 19. století	24
4.3 První polovina 20. století.....	24
4.4 Situace po roce 1948 do roku 1989	25
5 Historie vyučování mateřskému jazyku ve školách obecných (1807–1945).....	28
5.1 Období počáteční institucionalizace.....	28
5.2 Období predidaktické	33
5.3 Období prvního kurikulárního ukotvení	40
5.3.1 První společné učební osnovy z roku 1928	41
5.3.2 K obsahu učiva a jeho rozložení v osnovách.....	42
5.4 Užívané učebnice v kontextu vývoje didaktiky jazyka	52
5.4.1 Jazykový dualismus v kontextu vývoje speciálních učebnic.....	57
6 Konec církevního slepeckého školství (1945–1953).....	60
7 Základní školy pro žáky se zrakovým postižením.....	70
7.1 Školy pro žáky slabozraké.....	72
7.1.1 Charakter speciálního jazykového vyučování na školách pro slabozraké žáky	73
7.2 ZDŠ pro žáky tupozraké a šilhavé.....	77
7.2.1 Charakter speciální jazykové výuky na škole pro žáky šilhavé a tupozraké.....	79
7.3 ZDŠ pro žáky nevidomé a pro žáky se zbytky zraku	83
8 Učňovské školství pro žáky s vadami zraku.....	90
8.1 Vývoj učňovské přípravy učňů s vadami zraku.....	90
Kurz telefonních manipulantů	92
8.2 Vzdělávací cíle a jejich pojetí v učebních osnovách	95

8.2.1 Učební osnovy z roku 1946 a 1949	95
8.2.2 První speciální učební plány pro učně s vadami zraku.....	99
8.2.3 Charakter jazykového vyučování v letech 1960–1989	105
9 Gymnázium pro mládež s vadami zraku	110
9.1 Učební plány v letech 1956–1989	111
9.2 Latina jako specifický aspekt jazykové edukace na gymnáziu	112
9.3 Specifické aspekty gymnaziálního vyučování v letech 1956–1989	116
10 Střední odborné školství pro žáky s vadami zraku	125
10.1 Počátky vyučování na speciálních odborných školách 1960–1989.....	126
10.2 Specifické aspekty jazykové výuky žáků s vadami zraku na SOŠ.....	129
11 Učebnice používané na SŠ pro žáky s vadami zraku v letech 1948–1989.....	133
12 Závěr.....	141
Seznam použité literatury	146
Přílohy	161
Tabulky.....	173
Seznam obrázků	189

1 Úvod

Didaktika českého jazyka u žáků se zrakovým postižením (dále jen ZP) se v historii utvářela výlučně v sektoru speciálního školství, a byla tak vědní oblastí, která neměla v lingvodidaktických oborech dostatečnou výzkumnou tradici. Ucelené pojetí dějin vyučování češtiny u žáků se ZP v odborné literatuře chybí. Přitom jako v každé vědní disciplíně i v oboru speciální didaktiky českého jazyka pro žáky se ZP je teoretické propracování dějin oboru nezbytností.

„Porozumět podstatě celého problému předpokládá osvojit si koncentrovanou zkušenost předchozích generací pedagogů, kteří se postižené a znevýhodněné mládeži věnovali. Tato zkušenost byla nabyta ve více než dvousetletém utváření segmentu vzdělávacího systému, který se dnes nazývá speciální školství. Ignorovat onu zkušenost lze z pohodlnosti, hlouposti či ze zlé vůle. V nejhorším případě ze všech tří důvodů dohromady. Obecně pak platí: kdo si historii problému, o který jde, neosvojí, podléhá propagandě.“¹

System speciální výuky, který se v historii našeho vzdělávacího systému formoval téměř dvě staletí² jako víceméně homogenní segregovaná soustava, procházel postupně od počátku 90. let 20. století zásadní proměnou. Její podstatou je princip společného vzdělávání založeném na integrování žáků s postižením ze speciálních do běžných škol. Následkem dílčích legislativních a koncepčních změn tzv. inkluzivní školské politiky³ dnes směřuje dříve jednotný systém speciální výuky k vlastní diverzifikaci v hlavním vzdělávacím proudu. Počet speciálních škol v České republice klesá a počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách narůstá.⁴ U žáků se ZP, kteří jsou předmětem našeho výzkumného zájmu, situace není jiná.

Didaktika českého jazyka jako vědní disciplína zaměřovala dlouhodobě své výzkumy především na intaktního žáka a problematika speciální jazykové výuky byla nahlížena především ze speciálně pedagogických pozic. Toto oborové mínění se přirozeně projevilo i ve vysokoškolské a případně postgraduální přípravě učitelů. Ti se při studiu didaktiky českého

¹ Titzl, B. (2016). Naučit, nebo inkludovat? *Speciální pedagogika*, 26(3), s. 262.

² Zeman, J. (1939). *Dějiny péče o slabomyslné*. Praha: Nakladatelství Spolku pro péči o slabomyslné v Praze; Ludvík, F. (1956). *Dějiny defektologie: historický nárys péče o mládež vyžadující veřejné ochrany a pomoci*. Praha: SPN; Morkes, F. (2007). K historii speciálních ústavů pro zdravotně postižené. In Vojtko, T. (ed.). *Postižený člověk v dějinách II*. Hradec Králové: Gaudeamus.

³ Srov. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2010–2013 a následné akční plány inkluzivního vzdělávání, dostupné z: <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie>

⁴ Srov. Zpráva České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání – ČOSIV, 2017, dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/01/17/vzdelavani-deti-s-lehkym-mentalnim-postizenim-lmp-v-datech/#more-3561>

jazyka se specifickými aspekty jazykové výuky u žáků se ZP neměli možnost důkladněji seznámit, a tak je inkluzivní edukace zastihla nepřipravené.⁵ Učitelé neznali metodické postupy ověřené pedagogickou praxí funkčního systému speciálního školství, a proto se inkluzivní jazykové vzdělávání v běžných školách odvíjelo (a odvíjí) spíše ad libitum. Následkem této profesní nepřipravenosti učitelé ve výuce složitě objevují již dávno objevené a vyprofilované metodické postupy nutné ke kvalitnímu speciálnímu jazykovému vzdělávání.

Zařazení nosných prvků integrativní jazykové edukace do základních didaktických oblastí předmětu mělo být postupné, výzkumně ověřené a odvíjet se jednak od historické zkušenosti segmentu speciálního školství a jednak od současného reálného stavu a možností vyučovací praxe hlavního vzdělávacího proudu. To se ale bohužel nestalo. Proto jazyková výuka integrovaných žáků se ZP v kontextu běžné výuky stagnuje (např. klesá dovednost čtení a psaní Brailleovým písmem, a tedy i gramotnost nevidomých dětí)⁶ a zůstává ve stínu rozvoje obecných speciálně pedagogických rámců vzdělávání (např. vymezení speciálně pedagogické asistence, zajištění vhodného osvětlení, úprava školního prostředí, koncepce individuálních vzdělávacích plánů apod.). Na tuto negativní praxi je upozorňováno i v kritickém vnitřním diskurzu speciální pedagogiky⁷, který za nebezpečný důsledek inkluzivní edukace považuje odklon od rozvíjení adekvátních způsobů didaktické transformace učiva k formálnímu, technickému a materiálnímu zajišťování výuky. Přestává být důležité, jak žáky bez zrakového vjemu ve třídě intaktních vrstevníků učít, ale hlavní pozornost se soustřeďuje na zajištění jejich docházky do běžné školy i v případech, kdy to není účelné.⁸

„Když jsem přišla o zrak v levém oku, vzpomínám si, že jsem si říkala: „S koukáním na to druhé oko žiješ nejspíš na dluh a asi by právě teď nebylo od věci naučit se „brajla“.“ Když ale prvotní šok odezněl a já si zvykla koukat jen jedním okem, zůstala jsem u starých zvyků číst trochu černotisk a poslouchat nahrávky. Nakonec přišel únor 2006, (...) oslepla jsem a spousta věcí se měla změnit. Ze všeho toho, co už jsem nemohla dělat, mě nejvíc rozčilovalo, že nemůžu číst. Černotisk už číst nemůžu a „brajla“ jsem se nikdy neučila. Navzdory dosaženému elitnímu vzdělání a všelikým exotickým diplomům visícím na stěně mé kanceláře jsem byla reálně negramotná.“⁹

⁵ Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s. 205.

⁶ Reichel, J. (2013). Je Braillovo písmo v ohrožení? *Zora – časopis pro zrakově postižené*, 97(13) – překlad z braillova originálu do černotisku dostupný z: <https://archiv.sons.cz/zora/text/txt/zora1313.txt>

⁷ Např. Titzl, B. (2011). Nachází se česká speciální pedagogika na rozcestí? *Speciální pedagogika*, 21 (2), 107–116; Titzl, B. (2015). Hodnota historického nadhledu pro současnou speciální pedagogiku. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 21(2), s. 32–33.

⁸ Titzl, B. (2016). Naučit, nebo inkludovat? *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. 26(3), 261–293.

⁹ Farnumová, A. T. (2013). Jak jsem kvůli „bajlu“ začala sbírat kabelky. *Braille Monitor*, 56(5); překlad z braillova originálu dostupný z: <https://archiv.sons.cz/zora/text/txt/zora1313.txt>

Výše nastíněná situace je alarmující s ohledem na skutečnost, že problematika jazykového vyučování se v důsledku širokospektrálnosti a progresivnosti očních vad integrovaných žáků komplikuje. Kvalifikovaným učitelům českého jazyka běžných škol, kteří usilují o kvalitní vyučovací proces, jenž reflektuje aktuální výzvy oboru, schází odborné informace o specifických aspektech výuky českého jazyka, která je nejenom žáky považována za důležitou součást školní profesní přípravy (zejména pro potřeby přijímacích či maturitních zkoušek).¹⁰ Při jazykové edukaci integrovaných žáků se ZP se učitelé potýkají s nejrůznějšími problémy, které přímo ovlivňují naplňování dílčích cílů jazykového vzdělávání. Omezená zraková percepce žáky limituje například při výukových činnostech založených na práci s textem (popřípadě s grafickými znázorněními). Práce s tištěným textem je základní metodou učitele českého jazyka, kterou uplatňuje ve všech složkách jazykového vyučování, a to jak při činnostech reproduktivních, tak produktivních. Žáci s těžkými formami ZP nemohou s běžnými tištěnými či pomocnými didaktickými materiály pracovat stejným způsobem jako žáci intaktní (např. vyhledávat údaje v kodifikovaných jazykových příručkách či tematických slovnících, řešit jazykové úlohy vycházející z názorného doprovodného textu apod.) a učitel vyučující v běžných třídách nedokáže žákům s těžkým zrakovým postižením výukový textový materiál vhodně modifikovat. Není-li tato překážka odborně didakticky kompenzována, může docházet k obtížím při rozvoji čtenářských dovedností, plynulého čtení s porozuměním, při obsahové interpretaci či analýze přečteného textu apod.

Kritická místa inkluzivní jazykové výuky jsou patrná i při práci s komunikátem mluveným (např. akceptace nonverbální složky mluveného projevu komunikačního partnera, realizace souvislého řečového projevu žákem se ZP aj.¹¹) stejně jako při výuce slohu založené na zprostředkování zrakové představy přímým pozorováním (např. slohový postup popisný¹²) nebo při realizaci metody větného rozboru¹³ (pozn. vědomi si dlouhodobého kritického náhledu didaktiky českého jazyka na metodu větného rozboru¹⁴) a na mnoha dalších místech.

¹⁰ Štěpáník, S. (2016/2017). Co přinesou centrálně zadávané přijímací zkoušky? *Český jazyk a literatura*, 67(3), 105–111.

¹¹ Eliášková, K. (2019). Prostředky neverbální komunikace v mluvních projevech žáků se zrakovým postižením, *Didaktické studie*, 11(1), 157–164.

¹² Eliášková, K. (2017). Využití 3D modelů ve slohové výuce žáků se zrakovým postižením, *Didaktické studie*, 9(1), 67–74.

¹³ Eliášková (2019). Úskalí tradičního vyučování mateřského jazyka ve vztahu k žákům s SPV. Štěpáník (eds.). *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské reflexi*. Praha: Karolinum, s. 197–201.

¹⁴ Srov. např. Hausenblas, K. (1965/66). Větný rozbor, nebo nalepování vinětek? *Český jazyk a literatura*, 16(3), 207–213; Čechová, M. (2011/2012). Zrušíme nejen větné rozborů? *Český jazyk a literatura*, 62(5), 237–241; Zimová, L. (2011/12). O potřebnosti větného rozboru. *Český jazyk a literatura*, 62(5), 241–244; Štěpáník, S. (2016). Výuková situace: Transformace větného členu na větu a naopak v kontextu větného rozboru. *Komenský*, 140 (4), 30–39 aj.

Učitelé v praxi si stále častěji nastíněná kritická místa uvědomují a svá lingvodidakticky orientovaná tázání směřují k oborové didaktice českého jazyka, neboť jsou absolventy jejího studijního programu, nikoli speciálně pedagogického.¹⁵ Vztah didaktiky českého jazyka a speciální pedagogiky nabývá v současnosti na aktuálnosti. Má-li oborová didaktika mateřského jazyka skutečně funkčně reagovat na problémy soudobé inkluzivní jazykové výuky u žáků se ZP a poskytnout stávajícím i budoucím pedagogům kvalitní odbornou oporu pro integrovanou jazykovou edukaci, je jejím úkolem odborně komentovat kritická místa výuky a v kooperaci se speciálně pedagogickým oborem navrhopvat řešení nová a funkční.¹⁶ Tyto didaktické rezultáty je ovšem nezbytné usouvztažňovat k historickým souvislostem a v minulosti prakticky ověřené vyučovací empirii.

Potřeba zmapování historie oboru je přitom o to naléhavější, že se jak v minulosti, tak současnosti jedná o početně výrazný segment žáků, kteří vstupují do školského vzdělávacího systému. Domníváme se tedy, že na základě reflektované historické zkušenosti můžeme prohloubit nejenom teoretické poznání didaktiky českého jazyka, ale zároveň přispět k optimalizaci podmínek pro rozvoj speciální lingvodidaktiky u žáků se ZP.

¹⁵ Havel, J., Kratochvílová, J., Kusá, O., Lukas, J., Najmonová, M. (2016). *Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě učitelů*. Praha: Liga lidských práv.

¹⁶ Eliášková (2019). Úskalí tradičního vyučování mateřského jazyka ve vztahu k žákům s SPV. Štěpáník (eds.). *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské reflexi*. Praha: Karolinum, s. 192–193.

2 Východiska oborově-didaktická a speciálně pedagogická

V kontrastu s dějinami vyučování češtině pro žáky se ZP jsou dějiny didaktiky českého jazyka pro žáky intaktní důkladně propracovány, a to například v pracích Jaroslava Jelínka (1908–1986). Jeho práce o jazykovém vyučování – zejména *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918* (Jelínek, 1972) a *Úvod do teorie vyučování českému jazyku* (Jelínek, 1980) – jsou základními publikacemi oboru stejně jako další práce, např. *Vyučování slohu. Úvod do teorie* (Čechová, 1985), později přepracovaný a rozšířený titul *Komunikační a slohová výchova* (Čechová, 1998) či *Jungmannova Slovesnost a vyučování slohu* (Hubáček, 1972) a jiné. Dějiny vyučování češtině na běžných středních školách jsou obšírně zpracovány v odborných publikacích Martiny Šmejkalové, a to především v *Češtině a škole – úryvcích skrytých dějin. Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989* (Šmejkalová, 2010), vývoji výuky předmětu v učňovském školství se věnují četné práce Naděždy Kvítkové (např. Kvítková, 1981, 1985).

Jako jedni z mála renomovaných lingvistů a lingvodidaktiků se Jaroslav Jelínek a Vlastimil Styblík ve své didaktické činnosti alespoň okrajově zaměřili na výuku žáků se ZP, konkrétně na žáky slabozraké. Byli spoluautory například učebnic *Český jazyk pro 2. ročník základní školy pro slabozraké* (Kolektiv autorů, 1979), *Český jazyk pro 3. ročník základní školy pro slabozraké* (Kolektiv autorů, 1980) a *Český jazyk pro 4. ročník základní školy pro slabozraké* (Kolektiv autorů, 1982). Nevytvořili sice žádnou teoretickou oporu, nicméně v rámci autorského kolektivu garantovali především modifikovaný, tj zkrácený obsah zohledňující didaktické cíle původní tištěné učebnice (Styblík, Jelínek et al, 1979, 1980, 1982 aj.). Také Věra Kratochvílová (1909–1991), lingvistka, filoložka a vysokoškolská pedagožka, jako spoluautorka odborně zaštiťovala učební text *Kapitoly z výchovně vzdělávací péče o děti tupozraké a šilhavé* (Hronek, Kratochvílová, Rýmlová, 1972), kde se věnovala kapitolám jazykové výuky.

Didaktika výuky mateřského jazyka u žáků se ZP byla a je reflektována zejména z pozic speciálně pedagogických, a to především na úrovni elementárního vzdělávání se zaměřením na oblast čtení a psaní. První slabikáře byly vydávány v německém jazyce od druhé poloviny 19. století. Mezi prvními byl například Klosův *Fibel und erstes Lesenbuch für Blinde* z roku 1865 a na něj navazovaly další (např. Entlicher, 1873, 1876; Fuchs, 1923; Messner, 1923 aj.). Postupně je doplňovaly speciálně upravené čítanky v češtině. V roce 1896 byly vytisknuty hned dvě čítanky v Kleinově písmu, a sice *První čítanka pro slepé děti školy obecné* od Karla Emanuela Macana a Pavlíkova *První čítanka pro děti nevidící* ve dvou dílech a následovaly jiné (např. Mráček, 1897, 1890, 1901; Pavlík, 1901, 1903; Kožišek, Tůma, 1920 až 1926,

Koloušek, 1926 aj.). Produkce učebních textů na poli elementárního školství byla vcelku bohatá a množství speciálně upravených slabikářů či čítanek pro první stupeň ZŠ či ZDŠ vznikalo průběžně až do konce sledovaného období, například *Slabikář pro 1. ročník základní školy pro slabozraké* (Flenerová-Wagnerová, Hřebejková, 1980). Stejně autorky zpracovaly *Písanku pro první ročník základní školy pro slabozraké: učebnici čes. jazyka* (Flenerová-Wagnerová, Hřebejková, 1989), *Obrázky a písmenka: pro 1. ročník základní školy pro slabozraké* (Flenerová-Wagnerová, Hřebejková, 1990) nebo *Český jazyk pro 2. ročník základní školy pro slabozraké* (Kučerová, 1991) a v tomto výčtu bychom mohli pokračovat. Téma vzdělávání ZP na 1. stupni ZŠ se již objevuje i v současné lingvodidaktice (např. Pišlová, 2009, 2012).

Na druhém stupni ZŠ situace natolik uspokojivá nebyla. Speciální učebnice mateřského jazyka dlouho nebyly k dispozici a tento stav se jen částečně změnil až v druhé polovině 20. století. Do té doby se nevidomí žáci učili zpravidla podle běžných učebnic mateřského jazyka nebo podle dostupných výše zmíněných speciálních čítanek. Až v šedesátých letech k nim začaly být vydávány speciální metodické průvodce (např. *Metodický průvodce k učebnicím Český jazyk pro 2.–5. ročník ZDŠ pro nevidomé a ZDŠ pro děti se zbytky zraku* (Kolektiv autorů, 1969) nebo *Metodický průvodce k učebnicím českého jazyka pro 6.–9. ročník ZDŠ pro nevidomé a ZDŠ pro děti se zbytky zraku* (Habrdoová, 1973) aj.

V lingvodidaktickém diskurzu jsou poznámky k problematice jazykového vyučování ZP na 2. a 3. stupni ale jen velmi ojedinělé (Elišková, 2017, Eliášková in Štěpáník et al, 2019) a rozptýlené hlavně v časopiseckých příspěvcích (např. Krejčová, 1993; Eliášková, 2017, 2018). V zahraniční literatuře je na jazykové vyučování ZP nahlíženo jak v historickém (např. Enertsvedt, 1996, French, 2007 aj.), tak soudobém kontextu (např. Galster, 2001, Wolanin, 2010, Giotis, 2016 aj.).

Historický SPPG kontext (ve specifikaci k žákům se ZP) vyplývá ze širokého odborného zázemí, jež poskytují práce a historické studie Josefa Smýkala, významné postavy československé tyflogedie. Smýkal komplexně zpracoval obecné dějiny slepeckého vzdělávání – např. *Pohled do dějin slepeckého písma* (Smýkal, 1994), *150 let výchovné a vzdělávací instituce pro nevidomé v Brně* (Smýkal, 1985), *Tyflogedické kalendárium* (Smýkal, 1995), *Pohled do dějin slepeckých spolků* (Smýkal, 2000), *Tyflogedický lexikon jmenný* (Smýkal, 2006) a mnohé další. Smýkalovy rozsáhlé historické studie doplňují drobnější práce, jež se svým obsahem zaměřují na jednotlivé slepecké školy – např. *Významné výročí 150 let pracovní výuky nevidomých u nás* (Šarbach, 1981) nebo *Dějiny nejstarší školy pro nevidomé v Čechách* (Solarová, Šarbach, 1992) apod.

Existuje rovněž množství časopiseckých příspěvků a statí ve speciálně pedagogických odborných časopisech vycházejících v jednotlivých obdobích formování speciálního vzdělávání – *Slepecký věstník* (Praha, 1910–1915), *Deylův obzor* (Praha, 1917–1923), slepecký časopis v Brailleově písmu Zora (Praha, 1917–dosud), *Mládež vyžadující zvláštní péče* (Praha, 1958), *Nápravná pedagogika* (Praha, 1949–1950), *Otázky defektologie* (Praha, 1959–1988), *Teorie a praxe speciální pedagogiky* (Praha, 1988–1990), *Úchylná mládež* (Praha, 1924–1944), *Pedagogické rozhledy* (Praha, 1945–1948) či *Speciální pedagogika* (Praha, 1990–dosud) aj.

Mezi prakticko-metodicky zaměřené speciálně pedagogické práce reflektující vzdělávání žáků se ZP patří dílčí časopisecké příspěvky Marie Domináty Hoňkové (1887–1955), ředitelky Hradčanského ústavu pro slepé v Praze. Ta se v člancích věnuje například slepeckému zkratkopisu, tvorbě metodiky čtení a psaní u nevidomých, Brailleovu písmu aj. (Hoňková, 1934). Josef Zeman (1867–1961), první inspektor speciálních škol a ústavů ČSR po roce 1918, vydal množství publikací se zaměřením na vzdělávání žáků se ZP, přičemž se zabýval jeho legislativním ukotvením (Zeman, 1923). V několika časopiseckých příspěvcích se dotkl i výuky mateřského jazyka na 1. stupni ZŠ. Mezi významnými tyflopedy druhé poloviny 20. století dominoval zejména Ján Jesenský (1931–2009), který se zabýval tyflografikou, otázkami integrace osob se ZP, sociální rehabilitací ZP stejně jako problematikou předmětových didaktik u žáků se ZP. Nicméně i on, podobně jako výše zmínění organizátoři slepeckého vzdělávání, se zabýval především prvním stupněm (srov. *State z tyflopédie a základov predmetových metodik škôl pre deti s chybami zraku* (Jesenský, 1962). Rovněž příspěvky Drahomíra Hanáka (1915–1999), ředitele Brněnského ústavu pro nevidomé děti a mládež, najdeme spíše v odborných časopisech a sbornících, tematicky se krátce věnoval specifikům vyučování mateřského jazyka v 1. ročníku ZŠ pro nevidomé. Do diskusí v oblasti učebních plánů a tvorby osnov pro žáky se zbytky zraku zasáhla v několika časopiseckých příspěvcích Vlasta Štruncová (1916–1999), zakladatelka a ředitelka ZŠ pro žáky se zbytky zraku v Praze. Zabývala se mimo jiné metodickými postupy vyučování mateřského jazyka na zvláštní škole pro žáky slabozraké. Z dalších odborníků na vzdělávání ZP jmenujme alespoň Jaroslava Hronka (1908–1999), Lubomíra Nopa (1915–1986), Zdeňka Šarbacha (1922–2002), Borise Titzla (1936), Josefa Cerhu (1956), Tibora Vojtku (1975), v soudobé tyflodidaktice například Leu Květoňovou, Libuši Ludíkovou aj. V jejich publikacích se lze inspirovat oblastmi, jež vytvářejí výchozí kontext pro zkoumání specifické problematiky žáků se ZP v hodinách českého jazyka.

K funkčnímu propojení východisek speciálně pedagogických a oborově-didaktických, které se ukazuje pro budoucí rozvoj speciální jazykové výuky v běžných školách jako nezbytné,

již v současné výzkumné lingvodidaktické činnosti dochází, a to především v dílčích výstupech řešitelského týmu projektu *Primus – Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu* vedeného Stanislavem Štěpáníkem (Štěpáník et al, 2019).

3 Charakteristika výzkumu, použitá metodologie

3.1 Cíle výzkumu

Disertační práce svým tématem komplementárně doplňuje již existující výzkumy historie didaktiky českého jazyka. Systemizování dějin speciální didaktiky ČJ považujeme za základní odborný podklad pro další lingvodidaktické výzkumy u žáků se ZP na různých stupních škol. Tomuto východisku odpovídá v práci nastavený a výzkumem řešený hlavní cíl:

- (i) Zpracovat syntetické dějiny didaktiky českého jazyka a vyučování předmětu ČJ u žáků se ZP na středních školách v letech 1945–1989 s nezbytným přihlédnutím k obdobím předcházejícím (1807–1945).

3.2 Výzkumná otázka

Na základě uvedeného cíle byla nastavena výzkumná otázka:

- (1) Jak se formovala didaktika vyučovacího předmětu ČJ u žáků se ZP na 2. a 3. stupni škol s potřebným zohledněním vývoje základního školství v období od roku 1807 do roku 1989?

3.3 Metody

Způsob řešení tématu disertační práce měl vyhraněně teoreticko-badatelský charakter. Hlavní těžiště práce spočívalo v historickém výzkumu a pro dosažení nastaveného cíle byly použity dvě hlavní výzkumné metody, a to zejména (1) obsahová analýza primárních a sekundárních pramenů a (2) následná komparace zjištěných závěrů. Doplnkově byla metodologie rozšířena o (3) rozhovory s absolventy speciálních škol pro ZP, s vyučujícími českého jazyka na těchto školách a komplementárně také s učiteli zvláštních škol.

Do celkového počtu respondentů bylo zahrnuto 11 učitelů českého jazyka a literatury u žáků se ZP, kteří vyučovali ve sledovaném období (tj. do roku 1989). Dále bylo osloveno celkem

8 vyučujících, kteří působili na zvláštních školách pro žáky s lehkou mentální retardací a měli speciálně pedagogické zkušenosti s kombinovaně postiženými žáky (tj. s lehkou mentální retardací v kombinaci se zrakovou vadou). Vzhledem k nízkému počtu speciálních středních škol pro žáky s vadami zraku stejně jako i nízké fluktuaci praktikujících učitelů, kteří často ve škole působili celý profesní život, byl počet respondentů zapojených do výzkumného šetření omezený.

V rámci výzkumu bylo osloveno celkem 27 absolventů speciálních škol pro ZP, kteří studovali převážně v sedmdesátých a osmdesátých letech.

3.4 Zdroje

Sběr dat a informací z velké části spočíval ve studiu dobových archivních materiálů uložených v:

- (i) Muzeu speciálního školství v Levoči (fond Řemeslný ústav slepcov 1923–1939 v Levoči; fond Štátný ústav pre slepcov v Levoči 1921–1949; fond Městský národní výbor v Levoči – Štátná odborná škola pre slepcov v Levoči (neuspořádaný fond)
- (ii) Archivu hlavního města Prahy (fond Učňovská škola internátní pro mládež s vadami zraku Praha 4 – Krč, č.p. 756 Budějovická ul. 28.; fond Konzervatoř Jana Deyla a Střední škola pro zrakově postižené, Maltézské náměstí 14/ Praha 1– Malá Strana)
- (iii) Moravského zemského archivu v Brně (fond Střední škola, základní škola a mateřská škola pro zrakově postižené Brno, Kamenomlýnská 124/2, Brno 1879–1999)
- (iv) Státní okresní archiv Opava (fond Obchodní akademie a obchodní akademie pro zrakově postiženou mládež Opava 1920–2004)
- (v) Národním archivu (např. fond Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana, Praha 1977–2006) a Národní knihovně ČR
- (vi) speciálních školách pro žáky se ZP (interních nepublikované a neutříděné materiály Gymnázia pro ZP a SOŠ pro ZP, Radlická 115; Střední školy a Mateřské školy Aloyse Klara, Vídeňská 756; Školy Jaroslava Ježka, Loretánská 19 aj.).

Obsahová analýza primárních pramenů se opírala především o rozbor výročních zpráv a kronik jednotlivých škol, příslušné školské dokumentace (výkazy, třídní knihy, vysvědčení apod.) stejně jako dochovaných inspekčních zpráv. Důležitým pramenem poznání byly i dobové osnovy, především první společné osnovy vydané výnosem MŠANO č. 111.126-I 92

ze dne 6. září 1928. Ty reflektovaly výsledky práce zejména laických ústavních učitelů realizujících výuku v prvním období formování jazykové výuky (od roku 1807) a vytvořily koncepční i metodický rámec pro další rozvoj speciální didaktiky předmětu. Vedle analýzy následných učebních osnov a plánů byly dále studovány dobové učebnice a metodické příručky. Z těchto metodických průvodců považujeme za vhodné vyzdvihnout, že v nich byla konkrétně definována kritická místa jazykové výuky ZP a byly popsány modifikované výukové metody. Z osobních fondů bývalých žáků a učitelů byly pro potřeby výzkumu získány některé autentické práce žáků (např. maturitní slohové práce, testy, písemné práce, čtenářské deníky, školní sešity, poznámky v Brailleově písmu apod.) nebo tematické přípravy vyučujících na vyučovací hodiny či jiné práce žáků (např. vlastní básnická tvorba aj.). Bohatým zdrojem informací byly rovněž věstníky ministerstva školství a zdravotnictví a dále materiály v Brailleově písmu (např. časopis Zora a další periodika, speciální hmatové učebnice aj.).¹⁷

Ze všech zmíněných materiálů byly čerpány informace vztahující se ke koncepci speciálního vyučování českého jazyka, postřehy praktikujících učitelů, komentáře reflektující kvalifikační připravenost učitele a veškeré případné údaje týkající se sledované problematiky a staly se základním zdrojem poznání pro zkoumání a popis předidaktického období od roku 1807.

Jádrový výzkum období od roku 1945 do roku 1989 byl realizován na pozadí analýzy primárních zdrojů a důkladného studia především sekundární SPPG literatury. Postupně byla definována a analyzována zásadní místa formování speciální didaktiky českého jazyka a následně komparována s předmětovými didaktikami českého jazyka, metodickými příručkami českého jazyka, slohu a literatury pro 3. stupeň ZŠ, osnovami či učebnicemi využívanými u žáků intaktních. Studium dalších oborových a obecně pedagogických odborných publikací bylo nezbytným předpokladem výzkumu po celou dobu jeho trvání.

Závěry z písemných materiálů primární i sekundární literatury byly konfrontovány s výpověďmi pamětníků (viz kapitola 3.3). Autentické písemné či ústní vzpomínky byly získávány metodou řízeného rozhovoru, např. na základě e-mailové komunikace.

¹⁷ Ve všech citátech používáme dobovou pravopisnou normu i přesto, že je na mnoha místech (zejména v primárních pramenech) rozkolísaná. Při překladu doslovných citací z cizojazyčných archivních materiálů (zejména slovenštiny a němčiny) do češtiny dodržujeme původní podobu autentického textu, a to včetně kodifikační normy, ovšem v případech, v nichž by mohlo dojít k narušení srozumitelnosti sdělení, přizpůsobujeme překlad kodifikační normě současné.

3.5 Limity výzkumu

Z oborově-didaktických východisek (viz kapitola 2) i charakteristiky výzkumu (viz kapitola 3) vyplynulo, že výzkumná data o historickém vývoji didaktiky ČJ pro žáky se ZP a o formování vyučovacího předmětu na 3. stupni škol pro ZP se v primárních a sekundárních pramenech vyskytovaly sporadicky. Naše pramenná základna byla v důsledku této skutečnosti omezená.

Rešerší archivních dokumentů bylo dále zjištěno, že množství zdrojů, relevantních předmětů výzkumu svým množstvím přesahovalo badatelské možnosti jedince. Ukázalo se, že nebylo možné v intencích této disertační práce postihnout problematiku v plné šíři. Proto bylo období 1807–1945 shrnuto pouze přehledově s oporou o ty archivní materiály, které byly vyhodnoceny jako zásadní a nepominutelné. V úvodní přehledové analýze byl nahlížen historický vývoj výuky mateřského jazyka především na pozicích obecného školství, neboť vyšší vzdělávání žáků se ZP nebylo ve zmíněné první časové periodě do roku 1945 uskutečňováno, popř. pouze v omezeném a legislativně nezakotveném rozsahu.

Prohloubená pozornost pak byla věnována konstituování středního školství v období vymezeném dvěma historickými milníky, a sice rokem 1945, kdy vznikla historicky první střední škola pro žáky se ZP (1946), a rokem 1989, kdy nastala změna politického systému v zemi. V tomto období (1945–1989) byly zpracovány zdroje v detailu, kompletně a komplexně. Byla identifikována přelomová, respektive pozitivní místa (např. diverzifikace učiva českého jazyka ve vztahu k jednotlivým druhům zrakových vad žáků), která by s přihlédnutím k aktuálnímu imperativu indukované výchovy a vzdělávání bylo užitečné v naší vyučovací praxi restaurovat.

Jsme si vědomi skutečnosti, že v druhé sledované periodě byla vzhledem k šíři archivních materiálů věnována základnímu školství pouze pozornost okrajová. Vzhledem k dobovým souvislostem a specifickému charakteru utvářeného konceptu speciálního vzdělávání se v časovém období od roku 1945–1989 začal vedle speciálního středoškolského vzdělávání vytvářet rovněž zcela nový a svébytný koncept základního vzdělávání, který bude nutné důkladně a komplexně rozpracovat v další historické výzkumné sondě. Pro potřeby cílů disertační práce byla proto v druhé sledované časové periodě podrobněji zpracována pouze taková témata speciálního základního školství, která představovala nezbytná východiska pro postihnutí konceptu sektoru 3. stupně škol pro žáky se zřetelným postižením (viz kapitoly 7 až 10).

V případě výzkumné analýzy gymnaziální jazykové výuky jsme byli limitováni skutečností, že gymnázium pro žáky s vadami zraku bylo na území tehdejšího Československa jedinou

školou svého druhu.¹⁸ Navíc na konci šedesátých let minulého století došlo ke sloučení speciálního gymnázia a speciální SOŠ do jedné instituce. Následkem této optimalizace docházelo k postupnému prolínání dílčích specifických principů jazykové výuky, které se projevilo i v závěrech výzkumného šetření.

3.6 Metodologické poznámky k termínu žák se zrakovým postižením

V textu je použita dobová terminologie, která se vyskytuje v primárních pramenech a jejímž prostřednictvím označujeme žáka/osobu se zrakovým postižením. V období od roku 1807 do roku 1946 se tyto osoby přiřazují k tzv. *úchylné mládeži* (všichni postižení) a mezi ní jsou kategorizováni jako *slepí*. Průběžně se zapojují termíny nevidomí a krátkozrací. Od roku 1948 se nahrazuje generalizující termín *úchylná mládež* za *žáky vyžadující zvláštní péče* a skupina osob se zrakovým postižením jako *mládež s vadami zraku*. I nadále se termín specifikuje, zpřesňuje. V práci se snažíme zachovat dobovou terminologii odpovídající konkrétní vývojové etapě, i když jsme si vědomi skutečnosti, že se jedná o termíny dnes již nepoužívané. V současnosti akcentovaný termín *žák se zrakovým postižením* je používán v částech textu, které se více vztahují k soudobému didaktickému kontextu.

V důsledku interdisciplinární povahy disertační práce jsou v textu používány některé základní speciálně pedagogické termíny. Primárně pracujeme s termíny *žáci intaktní* (tj. žáci bez postižení, vidoucí, vidomí) a *žáci se zrakovým postižením*. Tuto skupinu žáků dále rozdělujeme v souladu se speciálně pedagogickou klasifikací podle stupně zrakového postižení na:

- 1) *osoby/žáky nevidomé* – představují kategorii „osob s nejtěžším stupněm zrakového postižení a patří sem děti, mládež a dospělí, kteří mají zrakové vnímání narušeno na stupni nevidomosti (slepoty).“¹⁹
- 2) *osoby/žáky se zbytky zraku* – představují kategorii „osob na hranici mezi osobami slabozrakými a nevidomými.“²⁰ Jejich vady jsou často progresivního charakteru a zraková ztráta je velmi limitující.
- 3) *osoby/žáky slabozraké* – představují „skupinu dětí, mládeže a dospělých, kteří mají zrakové vnímání na stupni slabozrakosti.“²¹

¹⁸ Pozn. autorky: Situace je stejná i v současné vzdělávací struktuře speciálních škol.

¹⁹ Ludíková, L. et al. (2005). *Speciální pedagogika*. Olomouc: UPOL, s. 198.

²⁰ Ibid, s. 200.

²¹ Ibid, s. 200.

- 4) *osoby/žáky s poruchami binokulárního vidění* – představují „kategorii dětí, mládeže a dospělých, kteří mají zrakové vnímání narušeno na základě funkční poruchy.“²² Mezi poruchy binokulárního vidění patří amblyopie (tupozrakost) a strabismus (šilhání). Řada projevů těchto poruch je úspěšně korigována a kompenzována v dětství.

V primárních pramenech i v titulech nejstarších dobových prací se pro označení osoby, která (ne)vidí, ve vysoké frekvenci používají adjektiva *vidící* – *nevidící*. V autentických textech výraz ponecháváme, v autorském textu disertační práce jej nahrazujeme synonymními výrazy *vidomý*, *vidoucí* ve významu *schopný vidět*.²³ Tato adjektiva jednak představují adekvátní opozita k adjektivu *nevidomí* (popř. *slepí*) a jednak zcela explicitně vymezují význam slova tak, jak jej vnímáme, zatímco dějové pojetí adjektiva *vidící* není zcela jednoznačné.

I přes to, že Pravidla českého pravopisu uvádějí pouze přivlastňovací adjektivum *Brailleovo* písmo, současná kodifikace připouští i běžně rozšířený tvar (a to i v odborné literatuře) *Braillovo* písmo.²⁴ S ohledem na skutečnost, že původní tvar *Brailleovo* (písmo) se ve starší literatuře vyskytuje mnohem častěji, v celé práci užíváme právě tuto původní podobu. V přímých citacích necháváme tvary v autentické podobě, a to i zcela ojedinělé variantní podoby jako *brailické písmo*, vědomi si rozporu se současnou normou, nebo slangová pojmenování „*brajl*, *brajla*.“

²² Ludíková, L. et al. (2005). Speciální pedagogika. Olomouc: UPOL, s. 201.

²³ V souladu s internetovou jazykovou příručkou Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR, dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=vidom%C3%BD>

²⁴ V souladu s internetovou jazykovou příručkou Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR, dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=braillovo>

ČÁST I

4 Historicko-společenské determinanty slepeckého vyučování češtině v letech 1807–1989

„Pane režisére,“ zaráčkoval všemocný předseda Ateliérů Barrandov Miloš Havel, „prosím, vystříhněte záběr toho slepého žebráka na mostě.“ (...) „Proč, pane předsedo?“ pípl jsem odvážně. „Proč?“ nato Havel, „nemám rád ve filmu slepce. Obecnstvo také ne.“²⁵

Miloš Havel, 30. léta 20. století

4.1 Konec 18. století – první polovina 19. století

Vztah společnosti k osobám se ZP se historicky vyvíjel v závislosti na etických a mravních normách společnosti a závisel nejenom na stupni společenského myšlení, ale také na kulturních souvislostech a politických postojích vládnoucích skupin. Důsledky tohoto vcelku komplikovaného vztahu přímo zasahovaly nejenom do procesu institucionalizace výchovy a vzdělávání slepých v českých zemích, ale specificky rovněž do konstituování speciálního jazykového vyučování.

V evropském kontextu se školská péče o slepce formovala od konce 18. století. Utvářený profil vzdělávání společensky vyloučených skupin, mezi které slepci patřili, vycházel z principů charitativní péče. Společností opomíjení slepci si tradičně vydělávali pouliční žebrotou a v důsledku silících dobročinných snah začali být umisťováni do výchovných a zaopatřovacích ústavů. Primární záměry vznikajících ústavů směřovaly z počátku především k zaopatření žebravých slepců s cílem „vytvořit ze slepců poslušné, poddané a nic víc, aby nebyli společností na obtíž.“²⁶

V roce 1784 vznikl ve Francii historicky první ústav pro výchovu a vzdělávání nevidomých dětí.²⁷ Založil ho francouzský učitel a filantrop Valentin Haüy (1745–1822)²⁸ a ve své koncepci cíleně sledoval nejenom sociální, ale také pedagogické a didaktické cíle. Mimo jiné připustil možnost, že lze slepé učit číst a psát pomocí hladké reliéfní latinky (viz obr. 1)²⁹ stejně

²⁵ Upr. Wanatowiczová, K. (2013). *Miloš Havel – český filmový magnát*. Praha: Knihovna Václava Havla, s. 28.

²⁶ Solarová, S.; Šarbach, Z. (1992). *Dějiny nejstarší školy pro nevidomé v Čechách*. Praha: Radar, s. 11.

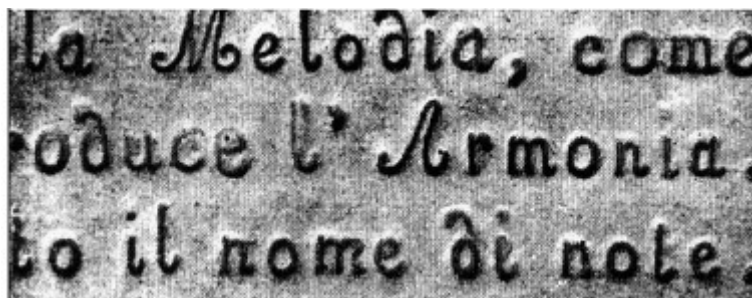
²⁷ Smýkal, J. (2006). *Tyflopedický lexikon jmenný*. Brno: Technické muzeum, s. 151.

²⁸ Smýkal, J. (1983). Valentin Haüy a 200 let institucionální výchovy nevidomých. *Tyflologické listy*, 1/2, s. 2.

²⁹ Smýkal, J. (2006). *Tyflopedický lexikon jmenný*. Brno: Technické muzeum, s. 151.

jako jinému učivu (např. z oblasti počtů, zeměpisu, cizích jazyků) prostřednictvím pamětného učení.³⁰

Obrázek 1 – hladká reliéfní latinka (Valentin Haüy)³¹



V důsledku evropských osvícenských snah začaly v rychlém sledu vznikat další evropské ústavy. Po několika anglických městech – Liverpoolu (1790), Edinburghu (1792), Bristolu (1793), Dublinu a Londýně (obě 1799) – vznikl ústav v Bruselu (1800), Petrohradě (1803) a v roce 1804 také ve Vídni.³² Právě vídeňský ústav byl důležitý pro vývoj institucionalizované péče v českém kontextu. Jeho zakladatel Johann Wilhelm Klein³³ se musel vyrovnat s počátečním odmítavým postojem společnosti, neboť se nikdo nechtěl finančně podílet na provozu ústavu potažmo na vzdělávání slepců, kteří byli všeobecně pokládáni za nevzdělavatelné. Klein byl přesvědčen o opaku. Proto ve svých snahách vytrval, počáteční překážky překonal a postupně začal agilitu ústavu (mimo jiné za finanční pomoci císaře) rozšiřovat.³⁴ Mnohé z nich se dotýkaly i vyučování. Například vyučovací proces systemizoval prostřednictvím jednoduchých učebních plánů³⁵, velkou pozornost věnoval rozvoji slepeckého čtení a psaní (hledání adekvátního písemného systému) stejně jako prvotním speciálně didaktických pomůckám pro výuku³⁶ apod. Kleinovy myšlenky i činorodé laické vyučovací

³⁰ Smýkal, J. (2006). *Tyflopedický lexikon jmenný*. Brno: Technické muzeum, s. 150–151.

³¹ Převzato z: <http://www.apogeum.info/dwn/pr1.pdf>

³² Srov. Smýkal, J. (1996). *Tyflopedické kalendárium*. Brno: ČUNS. Dostupné z: <http://smykal.ecn.cz/publikace/kniha09t.htm>

³³ Smýkal, J. (1996). *Tyflopedické kalendárium*. Brno: ČUNS. Dostupné z: <http://smykal.ecn.cz/publikace/kniha09t.htm>

³⁴ Smýkal, J. (2006). *Tyflopedický lexikon jmenný*. Brno: Technické muzeum, s. 207.

³⁵ Srov. Klar, A. (1831). *Paměti Pražského soukromého institutu pro chudé nevidomé děti a nemocné oční chorobou: včetně námětů pro pečovatelský a zprostředkovatelský ústav pro nevidomé*. Vojtko, T. (ed). Hradec Králové: Gaudeamus, 2012.

³⁶ Smýkal, J. (2006). *Tyflopedický lexikon jmenný*. Brno: Technické muzeum, s. 208–209.

postupy ovlivnily vznik slepeckých ústavů v Bratislavě, Wroclawi, Rakousku, Německu³⁷ a byly také důležité pro vzdělávání slepců v českém kontextu.

Tři roky po založení vídeňského ústavu v roce 1807³⁸ byl v Praze na Hradčanech založen Soukromý ústav pro vychovávání a léčení chudých slepých dětí a na oči chorých (dále v textu jen Hradčanský ústav), s nímž byl spjat počátek institucionalizovaného vzdělávání slepců u nás. V Hradčanském ústavu se vedle zaopatřovacích a léčebných aktivit soustředili ve výchovné činnosti především na hudební průpravu. Nastavené vzdělávací zaměření vycházelo z všeobecně přijímaného mýtu, že slepci měli/musí mít kvůli absenci zraku zbystrěný sluch, a tedy větší předpoklady pro zdokonalování v hudebních dovednostech a nauce. Tento miskoncept stejně jako velmi úzké obsahové zacílení výuky vedly mimo jiné k tomu, že řada absolventů bez hudebního nadání nemohla po odchodu z ústavu najít práci. V reakci na popsany problém byl v roce 1832 založen v Praze Klarův Zaopatřovací a zaměstnávací ústav pro slepce.³⁹ Jeho cílem bylo poskytovat slepým chovancům řemeslnou výuku⁴⁰, a tím zvyšovat jejich šance k pracovnímu uplatnění. S obdobným záměrem vznikla v roce 1835 v Brně třetí ústavní instituce, a to Ústav pro výchovu a vzdělávání nevidomých jako soukromé zařízení Jana Nepomuka Františka Rafaela Beitla (1797–1855?).⁴¹ Ten získal ve zmíněném vídeňském ústavu bohaté zkušenosti a po jeho vzoru koncipoval vzdělávací program, v němž sloučil oba principy, v té době považované za důležité, tedy řemeslné a hudební vyučování.

Postupně se v ústavních institucích začal konstituovat specifický vyučovací proces. V prvotních koncepcích slepeckého vyučování bylo na jazykovou výuku pomýšleno okrajově (např. prostřednictvím předčítání biblických textů) a soustavně se mateřskému jazyku, respektive čtení a psaní, nevyučovalo. Literární (neboli všeobecné) vzdělávání bylo podceňováno, neboť důraz byl kladen na náboženskou, hudební nebo řemeslnou výuku.⁴²

³⁷ Smýkal, J. (2006). *Tyflopedický lexikon jmenný*. Brno: Technické muzeum, s. 209.

³⁸ Klar, A. (1831). *Paměti Pražského soukromého institutu pro chudé nevidomé děti a nemocné oční chorobou: včetně námětů pro pečovatelský a zprostředkovatelský ústav pro nevidomé*. Vojtko, T. (ed). Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, s. 2.

³⁹ Smýkal, J. (1996). *Tyflopedické kalendárium*. Brno: ČUNS. Dostupné z: <http://smykal.ecn.cz/publikace/kniha09t.htm>

⁴⁰ Srov. Šarbach, Z. (1981). *Významné výročí 150 let pracovní výuky nevidomých u nás*. Praha: Sborník svazu invalidů v ČSR, s. 14 a Nop, L. (1957). *Péče o děti s vadami zraku*. Praha: SPN, s. 19.

⁴¹ Rok Beitlova úmrtí není znám. Je doloženo, že po pravděpodobných sporech s kuratoriem ústavu v roce 1852 odchází do Vídně a později do Budapešti, pravděpodobně se záměrem založit nový ústav. V roce 1855 však jakékoli zmínky o jeho životě mizí. (Strmiska, M. (2015). J. R. Beitel a první ústav nevidomých na Moravě. *Židenický zpravodaj*, 7/8, s. 14. Dostupné z: https://encyklopedie.brna.cz/home-mmb/?acc=profil_osobnosti&load=27950)

⁴² Srov. Solarová, S., Šarbach, Z. (1992). *Dějiny nejstarší školy pro nevidomé v Čechách*. Praha: Radar, s. 11 a Nop, L. (1957). *Péče o děti s vadami zraku*. Praha: SPN, s. 18.

4.2 Druhá polovina 19. století

Ke zlomu ve vývoji jazykového vyučování došlo v druhé polovině 19. století, kdy začala být do výuky zapojována elementární témata učiva mateřského jazyka (např. rozlišování jednoduchých a složených slovesných tvarů – viz příloha 1), nicméně jazyková výuka se uskutečňovala velmi laicky a intuitivně. I když postavení mateřského jazyka v soustavě ostatních předmětů bylo vcelku lichotivé (výuka mluvnice byla realizována dvakrát v týdnu vždy po 60 minutách a sloh ve stejné hodinové dotaci jednou za týden)⁴³, úroveň výuky byla nízká a průběžně byla ovlivňována mnoha negativními faktory. Jako zásadní determinanty ovlivňující formování speciální didaktiky ČJ se ukázaly např. komplikovaný proces hledání adekvátního slepeckého písma, nedostatek vhodných učebních materiálů a pomůcek nebo absence kvalifikovaných učitelů. Dalším určujícím faktorem vývoje speciální jazykové výuky bylo utrakvistické (česko-německé) prostředí ústavů, které upřednostňovalo němčinu jako vyučovací jazyk i přes to, že mnozí chovanci německy neuměli a mnozí učitelé k ní zaujímalí odmítavý postoj (viz dále kap. 5.5).

Rovněž církevní správa většiny ústavů výrazně ovlivňovala charakter vyučování. To se odehrávalo segregovaně od běžného obecného školství, i když se snahou ho napodobovat, a dlouhodobě mimo zájem správních orgánů. Proto také o míře zapojení výuky do celkového obsahu vyučování, jazykovou výuku z toho nevyjímaje, zásadně rozhodovaly materiální a finanční možnosti konkrétního ústavu. Navíc bylo vyučování mateřského jazyka v ústavních školách zcela fakultativní, záviselo na rozhodnutích vedení ústavu nebo samotného vyučujícího a nemohlo se opřít o žádné legislativní rámce.⁴⁴ Charakter výuky byl tak nahodilý a eklektický. Značně okleštěná jazyková výuka se v případě, že vůbec probíhala, soustřeďovala převážně na předčítání. Cílem výuky bylo především rozvíjet slovní zásobu žáků a vést je k uvědomování vztahů mezi významy slov a prvky, které tato slova označují.

4.3 První polovina 20. století

Postupně vznikaly další ústavy a instituce, v nichž se koncipovala školní výuka: v roce 1910 vznikl Deylův ústav pro slepé v Praze, v roce 1913 byla založena dvoutřídní Deutsche Blindenschule s internátem v Ústí nad Labem, v roce 1922 vznikl první slovenský Štátny ústav pre slepcov v Levoči (dále jen Levočský ústav) a v roce 1927 byla zřízena Speciální třída

⁴³ Vencová, I. (2003). Nejstarší škola pro nevidomé v Čechách. *Speciální pedagogika* 13 (1), s. 58–59.

⁴⁴ Hoňková, S. D. (1937). Naše slepecké školství za posledních 20 let. *Úchylná mládež* XIII, s. 184.

pro krátkozraké v Brně.⁴⁵ Výuka všeobecně vzdělávacích předmětů (a tedy i mateřského jazyka) pomalu začala vybočovat ze zavedených principů.

Prvních samostatných učebních osnov se učitelé a žáci dočkali až v roce 1928, přibližně 120 let po vzniku Hradčanského ústavu pro slepé (1807). Osnovy byly vydány výnosem MŠANO č. 111.126–I 92 ze dne 6. září (o nich dále v kapitole 5.3.1). I v následujícím období byla speciální výuka ČJ soustředěna pouze na úroveň obecných škol⁴⁶, o zřízení měšťanských škol se pouze uvažovalo. Vyučovací témata postupných ročníků měšťanky byla žákům předávána v prostředí fungujících škol obecných a jejich realizace ve výuce závisela čistě na správě ústavu (potažmo vyučujícím). Po ukončení obecné školy nicméně mohli žáci navštěvovat nově zřízené školy pokračovací (viz dále kapitola 5.3.2.4), které se věnovaly řemeslné výuce.

Mnohé z výše uvedených determinant (viz kapitola 4.2) ovlivňovaly jazykovou výuku kontinuálně až do roku 1948, kdy bylo veškeré slepecké školství zestátněno a ústavy v důsledku zákona o jednotné škole zanikly.

Zánik slepeckých ústavů neznamenal automaticky zhoršení situace ve vzdělávání žáků s postižením, naopak. Po vydání zákona č. 95/1948 Sb. o jednotné školské soustavě zaznamenalo jazykové vzdělávání žáků se ZP významný progres, i když izolovaně od hlavního vzdělávacího proudu. V rámci nové organizace škol byly centrálně zřízeny školy pro mládež vyžadující zvláštní péče (pro všechny děti s postižením). Vznikly školy zvláštní a slepecké školství bylo reorganizováno do systému škol pro děti s vadami zraku (nový dobový termín).⁴⁷ Nově koncipované speciální školy pro žáky s vadami zraku byly diferencovány dle ZP nejprve jen na školy pro slepé a školy pro slabozraké (a to i na úrovni zvláštních škol), později ještě na školu pro žáky se zbytky zraku a školy pro žáky s poruchou binokulárního vidění.⁴⁸

4.4 Situace po roce 1948 do roku 1989

V rámci diferenciací slepeckého školství po roce 1948 se začal nově formovat jak sektor základního, tak i středoškolského vzdělávání pro žáky s vadami zraku. Zřizovaly se, respektive reorganizovaly se první učňovské školy pro slepé (viz kapitola 8).⁴⁹ Zákonem č. 31/50

⁴⁵ Srov. Ústavy a školy pro úchylné v republice Československé. (1925). *Úchylná mládež* I, s. 137–138 a Zeman, J. (1930). *Svět nevidomých*. Praha: Dědictví Komenského, s. 72. a Nop, L. (1957). *Péče o děti s vadami zraku*. Praha: SPN, s. 20–21.

⁴⁶ Pozn. autorky: Na běžných školách byla zpočátku situace obdobná.

⁴⁷ Nop, L. (1957). *Péče o děti s vadami zraku*. Praha: SPN, s. 22.

⁴⁸ Ludvík, F. (1949). Školy pro mládež vyžadující zvláštní péče. *Nápravná pedagogika* XXV, s. 15–16.

⁴⁹ Nop, L. (1957). *Péče o děti s vadami zraku*. Praha: SPN, s. 23.

dne 1. 1. 1951 byly zrušeny všechny výchovné a vzdělávací ústavy pro nevidomé v celém Československu a pro nevidomé zájemce byly zřízeny: Učňovská škola pro slepcov v Levoči (dříve Levočský ústav), Učňovská škola pro slepé v Praze XIV–Krči (dříve Klarův ústav)⁵⁰ a také Deylův ústav pro slepé v Praze II se zaměřením na přípravu učitelů hudby a ladiče pian a harmonik. V učebních plánech a vytvořených osnovách se pro potřeby těchto škol nově organizovala a profilovala také výuka mateřského jazyka tak, aby se co nejvíce blížila vzdělávacímu programu běžných středních škol a učňovských oborů.

Počty škol se co do kvantity rozrůstaly. Proces utváření jediného a v historii prvního gymnázia určeného žákům pro zrakově postižené (viz dále kapitola 9) byl zahájen v roce 1955, kdy z Osmileté střední školy pro slabozraké v Praze 2 vznikla Jedenáctiletá střední škola pro nevidomé a slabozraké s celonárodní působností. V souladu se změnami školského zákona se v roce 1961 změnila na tříletou Střední všeobecně vzdělávací školu pro mládež s vadami zraku (viz kapitola 10), a když v roce 1968 byla znovu ustanovena gymnázia (gymnázia byla zrušena v roce 1953)⁵¹, byly v téže budově otevřeny dvě humanitně zaměřené třídy čtyřletého Gymnázia pro mládež s vadami zraku (viz kapitola 9). Původně bylo gymnázium určeno pro mládež nevidomou a mládež se zbytky zraku, později byli přijímáni i slabozrací žáci. O školu, jako jedinou v Československé socialistické republice, byl zájem i na Slovensku, a proto se v jedné z paralelních tříd vyučoval i slovenský jazyk. V dalším období byli v paralelních třídách rozděleni zvlášť žáci nevidomí a žáci se zbytky zraku, zvlášť slabozrací.

Speciální školy se samozřejmě neorientovaly pouze na všeobecné, ale také na odborné vzdělávání. Mezi základní dovednosti, které byly u žáků s vadami zraku vnímány jako důležité pro jejich profesní rozvoj, patřilo psaní na stroji, které bylo vyučováno na školách odborných. Střední ekonomicky zaměřená škola pro nevidomé žáky zahájila svou činnost v září roku 1968 vyučováním 1. ročníku tříleté nižší ekonomické školy pro mládež s vadami zraku v budově bývalého Klarova ústavu v Praze 4 – Krči. Z počátku bylo studium realizováno bez možnosti maturitní zkoušky se zaměřením na průpravu administrativních pracovníků. V roce 1981 byl ve škole otevřen první ročník pětiletého studia ukončeného maturitní zkouškou v rámci SEŠ pro zrakově postiženou mládež. Nicméně také absolventi původního tříletého studia administrativy mohli pokračovat dvouletým návazným studiem, které bylo zakončeno maturitní zkouškou.

⁵⁰ Pozn. autorky: Později v souvislosti se zavedením nové školské soustavy došlo v roce 1979 ke vzniku Středního odborného učiliště pro zrakově postiženou mládež se sídlem v Praze – Krči.

⁵¹ Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum, s. 288.

V roce 1986 byly gymnázium i střední odborná škola spojeny pod jeden název.⁵²

Výsledkem reorganizačního působení se v roce 1988/89 na území ČSSR nalézalo velké množství škol diferenciacně rozrůzněných. Speciální vzdělávací systém disponoval celkově 21 školami pro zřetově postiženou mládež – 17 v ČR a 4 na Slovensku – z celkového počtu bylo 5 škol mateřských, 9 škol základních, 5 škol středních s právem maturitní zkoušky a 2 SOU.⁵³

Tento stav se po roce 1989 zásadně změnil.

⁵² Pozn. aut. Nejprve se škola jmenovala Gymnázium a Střední ekonomická škola pro zřetově postiženou mládež, ve školním roce 1988/89 se změnil název školy na Gymnázium a obchodní akademie pro zřetově postiženou mládež.

⁵³ Srov. *Retrospektiva škol pro mládež vyžadující zvláštní péči od roku 1960 do roku 1986 v ČSSR*. (1987). Praha: Ústav školských informací při Ministerstvu školství ČSR, Odbor sociálně ekonomických informací.

5 Historie vyučování mateřskému jazyku ve školách obecných (1807–1945)

(Některé části kapitoly byly publikovány v časopise *Český jazyk a literatura*, Eliášková, 2018)⁵⁴

5.1 Období počáteční institucionalizace

Výuka mateřského jazyka pronikala do slepeckého vyučování pomalu a s mnohými obtížemi. V prvních stanovách Hradčanského ústavu nebyla výuka mateřštiny v tradičním pojetí obecného školství vedoucí k osvojení elementárních dovedností čtení a psaní ani zmíněna. V stanovách z r. 1808 se uvádělo, že „o čtení a psaní a jiných více účelných vědeckých naukách nečiní se zde proto obšírná zmínka, poněvadž není úmyslem chtít slepci vštípit vše, čemu obyčejně vyučuje se vidomý.“⁵⁵ Počáteční vyučování akcentovalo především hledisko sociální péče a nábožensko-mravní výchovy a postupně po vzoru industriálních škol řemeslnou složku s ohledem na budoucí pracovní uplatnění chovanců. Navíc neexistovalo slepecké písmo, jehož prostřednictvím by se mohla výuka realizovat. Tato situace přetrvávala zhruba do 20. let 19. století.⁵⁶

I přes to, že se chovanci neučili číst a psát, některé prvky jazykové výuky do činností prvního ústavu pronikly. V přehledu patnácti doporučených předmětů z roku 1831, které měl učitel chovancům zprostředkovat, se na 14. místě objevil vyučovací předmět pod názvem Jazyková cvičení pořádaná učitelem a správná výslovnost.⁵⁷ Obsah předmětu byl koncipován jako souvislý řečový výcvik a v tomto kontextu byl pojímán také mezipředmětově. Učitel měl vždy dbát na korektní výslovnost vlastního výkladu a důsledně korigovat ortoepická a ortofonická pravidla ve všech mluvních projevech chovanců.

Řečová cvičení (konkrétní ukázka viz příloha 1) měla chovance naučit správně pojmenovávat předměty a věci, které nemohli vidět, a to v přímém propojení s důslednými cvičeními hmatu. Taktilní poznávání předmětů představovalo funkční východisko jazykových úkolů směřujících jednak k osvojování slovních významů (slepi chovanci rozeznávají hmatem i jinými smysly předměty a pojmenovávají je) a jednak ke správné výslovnosti koartikulačních celků na úrovni slov (správně pojmenovávají ohmatané předměty a příslušná slova vyslovují – např. chléb, dřevo ...) nebo vět (učitel předřikává věty a děti je artikulují se správnou výslovností) s cílem sluchově fixovat

⁵⁴ Eliášková, K. (2018). Jak se slepci učili mateřskému jazyku. *Český jazyk a literatura*, 69(2), s. 73–79.

⁵⁵ Solarová, S.; Šarbach, Z. (1992). *Dějiny nejstarší školy pro nevidomé v Čechách*. Praha: Radar, s. 11.

⁵⁶ Srov. Klar, A. (1831). *Paměti Pražského soukromého institutu pro chudé nevidomé děti a nemocné oční chorobou: včetně námětů pro pečovatelský a zprostředkovatelský ústav pro nevidomé*. Vojtko, T. (ed). Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, s. 6.

⁵⁷ Ibid, s. 88.

a automatizovat významově osvojená slova v mluveném projevu žáků. Hmatová cvičení samozřejmě nebylo možné praktikovat u všech slov, nicméně nácvik sluchové diferenciaci a sluchové pozornosti byl dominantním prvkem laického jazykového vyučování prvních ústavů.

Při didaktické realizaci jazykových úkolů ve výuce byla používána i základní lingvistická terminologie, i když pohledem současné lingvistiky mnohde nesprávně nebo minimálně velmi vágně. To si lze ilustrovat například na zadání pátého úkolu (cit. z přílohy 1).

5. Poté přicházejí delší, složitěji utvořené věty, např.:

Získám.

Své zdraví si nijak nezískám.

Své zdraví po tom všem, co jsem protrpěl, si nijak jinak nezískám.

Své zdraví po všem, co jsem se ve své nemoci protrpěl, nijak jinak než střídmostí nezískám. Své zdraví po tom všem, co jsem si ve své nemoci protrpěl (sic!) nijak jinak než větší střídmostí a všeobecnou pravidelností nebudu moci získat.

- I. Všechny tyto věty se vyčasuji: Já obdržím, ty obdržíš...
- II. Učitel při výběru těchto vět klade důraz na to, aby dětem vštípl a vybral příklady poučné, duševně obohacující a pro jejich situaci obzvláště vhodné – s tím necht' spojí příklady popisů se smysluplným objektem: (stůl, židle, lavička: např. **Chodit** je pohybovat se krok za krokem a podobně, stát, ležet atd.)
- III. Jako každá jiná výuka i tato jazyková cvičení mohou být s chovanci stále opakována i tehdy, kdy se děti zabývají ručními pracemi (sic!) a to tak dlouho, dokud je nedovedou k dokonalosti, takže na jejich místo může nastoupit naučná nebo zábavná četba.

Zadání a doporučený příkladový text spolu podle současných platných syntaktických pravidel a teorií vzájemně odborně nekorelují a užitou terminologii můžeme považovat za chybnou. Ve slovní instrukci je uvedeno, že žáci mají konstruovat „složitěji utvořené věty“, nicméně v textu metodického doporučení jsou učitelé předkládána jako příklad souvětí (př. Své zdraví po tom všem, co jsem protrpěl, si nijak jinak nezískám apod.). V tomto konkrétním případě lze předpokládat, že se vymezení terminologicky opírá o starší dobové mluvnice – např. Mikeš⁵⁸, později i Gebauer⁵⁹, v nichž je věta složená vymežována jako spojení dvou anebo i více vět jednoduchých v jeden celek.⁶⁰

⁵⁸ Mikeš, F. O. (1875). *Česká mluvnice*. Praha: Knihkupectví I. L. Kober, s. 245.

⁵⁹ Gebauer, J. (1894). *Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské II – Skladba*. Praha, Vídeň: Nákladem F. Tempského, s. 34.

⁶⁰ Mikeš, F. O. (1875). *Česká mluvnice*. Praha: Knihkupectví I. L. Kober, s. 245.

I když připustíme interpretaci opřenou o dobový lingvistický kontext, práce s terminologií je spíše vágní (Tvořte delší, složitěji utvořené věty x namísto korektní instrukce Tvořte věty složené.) a v přímém rozporu s první částí vzorového metodického textu (Získám – Svě zdraví si nijak nezískám). Zde se nejedná o konstrukci dobově definované složené věty, ale o konstrukci jedné věty jednoduché. Podobnými nepřesnostmi je prostoupeno celé řečové cvičení. Například pro instrukci Vyčasuj věty namísto korektní Vyčasuj slovesa již v dobových mluvnicích žádnou akceptovatelnou lingvistickou oporu nenacházíme.

Ve čtvrtém úkolu je žákům předkládán úkol Procvičovat slovesa jednoduchá a složená. I zde můžeme poukázat na problematická místa. V dobových mluvnicích a jazykových příručkách se s termínem sloveso jednoduché a složené setkáváme v souvislosti s jeho etymologickým vymezením (z hlediska slovotvorby) – například u Hanky⁶¹, Kampelíka⁶², Tomíčka⁶³, Gebauera (zde i pojem složenina, např. dobrati se pravdy, tj. kde složenina s do- je sloveso zvrtné)⁶⁴ a jiných. Jednoduchá slovesa jsou definována jako slovesa základová, neutvořená (kvést, lovit apod.) a složená slovesa jsou vymezena jako slovesa s předložkou (dobový termín; dnes předponou – pozn. aut.) (př. vy–kvést, u–lovit apod.), jež ovlivňuje další slovesné kategorie (např. slovesný čas nebo vid – dobově slovesa trvácí a končící).⁶⁵ Vzhledem k doporučeným příkladům sloves (např. dávat pozor, vážit si, pozorovat, cenit si apod.) ani zde metodický příklad dobovému lingvistickému určení neodpovídá. Těmito příklady lze doložit kvalifikační nedostatečnost učitelů/vychovatelů v prvních ústavních školách, kteří do výuky implementovali témata jazykové výuky nahodile, pravděpodobně na základně zkušeností s jazykovou výukou v průběhu vlastní školní docházky.

Řečová cvičení si v popsaném pojetí kladla za cíl především rozšiřování a obohacování aktivní slovní zásoby chovanců (učitel řekne adjektivum, např. teplý a žáci k němu uvádí vhodná substantiva – např. pec/kamna, letní dny, chléb, postel, polévka apod.), stranou nezůstávala ani morfologická a syntaktická (děti tvoří jednoduché věty připojováním větných členů – získám – své zdraví si nijak nezískám – a dále souvětí o různém počtu vět – Svě zdraví po tom všem, co jsem si ve své nemoci protrpěl nijak jinak než větší střídmostí a všeobecnou pravidelností nebudu moci získat) rovina

⁶¹ Hanka, V. (1822). *Mluvnice čili Soustava českého jazyka, podle Dobrovského*. Praha: Tiskem Jana Pospíšila, s. 67–103.

⁶² Kampelík, F. C. (1842). *Čechoslovan čili Národní jazyk v Čechách, na Moravě, ve Slezsku a Slovensku*. Praha: Tiskem Jana Host. Pospíšila, vydání první, s. 96.

⁶³ Tomíček, J. S. (1850). *Česká mluvnice nově vzdělaná*. Praha: Tiskem u K. Jeřábkové, vydání první, s. 110–141.

⁶⁴ Gebauer, J. (1894). *Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské II – Skladba*. Praha, Vídeň: Nákladem F. Tempského, s. 110.

⁶⁵ Ibid, s. 120.

jazyka. Výuka byla vedena snahou důsledně uvádět nově osvojená pojmenování v určitém komunikačním kontextu, aby je žáci lépe pochopili. Pečlivě vytvořené slovní a (sou)větné příklady měly být zároveň neustále opakovány kdykoli během dne. Didaktické pojetí těchto prvních laických řečových cvičení mohlo vyučujícímu poskytovat prostor jak k realizaci některých oblastí mluvnického učiva (např. pamětné osvojování paradigmat vybraných sloves apod.), tak vytvářet metodickou a frazematickou oporu pro osvojování druhého jazyka: „Není potřeba snad zmiňovat, jakým úspěchem budou jazyková cvičení pro české děti, které se musejí teprve učit němčinu (sic!) a jaký význam budou mít pro Němce, kteří se mají učit češtinu.“⁶⁶

V souvislosti s analýzou jednotlivých úkolů didakticky transformovaných v rámci řečových cvičení si můžeme povšimnout ještě jednoho podstatného charakteristického rysu tehdejší výuky mateřského jazyka, a tou je její přímá relace k německému jazyku. Vyučovacím jazykem byla v počátečním období pouze němčina (o tom více v kap. 5.5).⁶⁷

Na druhé straně ze záznamů o obsahu vyučování v jednotlivých ústavech vyplynulo, že postupně bylo upouštěno od praxe neučit slepé děti čtení a psaní⁶⁸ a v učebních plánech se poprvé objevily předměty pod tradičními názvy čtení, psaní, mluvnice, sloh, mluva nebo později jazyk vyučovací. I když názvy předmětu korespondovaly s názvy v osnovách běžných obecných škol, jejich vyučovací obsah byl rozdílný: „Účelem vyučování ve čtení jest dosíci patřičné zručnosti rychlosti ve čtení písma vypouklého a to: Kleinova, brailického tečkováného písma a těsnopisu. Rozuměti úplně čtenému (...) Nabýti zběhlosti a obratnosti v tisknutí písmenami (sic!) jehlovými, rovněž zavedenými přístroji pro brailické, ano i pro ploché písmo. Psaní podřízeno jest vyučování jazykovému apod.“⁶⁹ Náplní hodin jednoznačně nebyly mluvnice ani sloh v tradičním školním pojetí. V obsahu vyučování se objevovala převážně mluvní cvičení, recitace a četba z životopisů významných slepců.⁷⁰ Na takovou výuku se v celotýdenním (denně od 9 do 19 hodin) rozvrhu předmětů dostalo pouze dvakrát v týdnu⁷¹ po jedné vyučovací hodině a doplňovalo ji předčítání vzdělávacích článků a dětských knih v odpoledních činnostech chovanců. Vedle předčítání se v hodinách vymezených pro mluvnici

⁶⁶ Interní materiály Školy Jaroslava Ježka, nepublikováno, nezařazeno, uloženo v archivu školy.

⁶⁷ Srov. Solarová, S., Šarbach, Z. (1992). *Dějiny nejstarší školy pro nevidomé v Čechách*. Praha: Radar a Šarbach, Z. (1981). *Významné výročí 150 let pracovní výuky nevidomých u nás*. Sborník svazu invalidů v ČSR, Praha.

⁶⁸ Srov. Pavlík, F. (1898). *Slavnostní spis na památku padesátiletého trvání moravsko-slezského ústavu pro slepé v Brně*. Brno: Burkarta, s. 39.

⁶⁹ Ibid, s. 39.

⁷⁰ Interní materiály Školy Jaroslava Ježka, nepublikováno, nezařazeno, uloženo v archivu školy.

⁷¹ Vencová, I. (2003). Nejstarší škola pro nevidomé v Čechách. *Speciální pedagogika* 13(1), s. 58–59.

hojně recitovalo. Deklamování básní chovanců sloužilo k prezentaci šťastného a spokojeného života v ústavu.

Předčítání představovalo specifickou vyučovací metodu, která v jazykovém vyučování 19. století jednoznačně převažovala. Dokonce mu byla věnována pozornost i v jednom z prvních metodických doporučení určeným učitelům slepých, kterými byly zpočátku převážně sestry boromejky.⁷² Vyučující byly instruovány k tomu, aby se při předčítání: „vyhly (sic!) pojmenováním, které (sic!) popisují věci a vlastnosti, které lze poznati jen zrakem.“⁷³ Doporučení bylo ilustrováno na porovnání začátků dvou bajek. Text A: „Jelen obdivoval své skvostné parohy v zrcadle čirého pramene. Jak krásně mu sluší...“ a text B: „Slavík jednou zpíval svoji božskou píseň, aby viděl, zda ji lidé vnímali. Chlapci, kteří si v sálu hráli, hráli dále a neslyšeli nic ...“⁷⁴

V souladu s nastaveným pokynem měla být k předčítání vybrána bajka druhá. Úvod textu A totiž obsahuje výrazy „skvostné“ a „čirého“. Jedná se o pojmenování, jejichž význam si bez zrakového pozorování nelze jednoduše osvojit. Učitel má dále s textem metodicky pracovat následovně – při četbě bajek provádět sémantické hodnocení užitých jazykových prostředků s ohledem na slepého příjemce a přemýšlet o možných postupech pro zprostředkování obtížně uchopitelných lexikálních významů: „Využij podle možností všech těch skutečností, které lze vnímat sluchem, aby se staly pro tvé žáky zřetelné a srozumitelné. Hlasy a tóny radosti a bolesti, klidu a prudké nespoutanosti, lásky a hněvu atd. oslovují srdce, aniž by vyžadovaly přemýšlení.“⁷⁵ Z hlediska výuky mateřského jazyka vidíme v těchto laických didaktických metodách založených na sluchovém vnímání a práci se slovním a větným přízvukem snahu předcházet u slepých verbalismu.

Ve speciálně pedagogickém kontextu verbalismem rozumíme nesprávné užívání pojmů nevidomými, a to bez přesné znalosti jejich významu nebo v neadekvátním kontextu.⁷⁶ Nevidomí používají slova, jejichž sémantice vzhledem k absenci zrakového receptoru buď nemohou rozumět (např. slova s barvovým komponentem apod.), nebo je v komunikaci nevhodně aplikují. Úsilí o vymýcení verbalismu se bude zrcadlit v utvářeném konceptu speciální didaktiky předmětu neustále.

⁷² Pozn. autorky: Kongregace Milosrdných sester svatého Karla Boromejského se soustředila zpravidla na péči o nemocné a chudé lidi na okraji společnosti, tedy i slepé. Řád byl založen v 17. století.

⁷³ Klar, A. (1831). *Paměti Pražského soukromého institutu pro chudé nevidomé děti a nemocné oční chorobou: včetně námětů pro pečovatelský a zprostředkovatelský ústav pro nevidomé*. Vojtko, T. (ed). Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, s. 91–93.

⁷⁴ Ibid, s. 92.

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Kroupová, K. et al. (2016). *Slovník speciálně pedagogické terminologie*. Praha: Grada, s. 90.

V souvislosti s tím, co bylo řečeno výše, lze konstatovat, že metodická praxe prvních ústavních škol využívala jako základní vyučovací postup paměťové učení: „Všemu jsme se učili hned v hodině nazpaměť, neboť nebylo zavedeno užívání učebnic v slepeckém písmu.“⁷⁷ Tato tradice vycházela ze skutečnosti, že slepí žáci, kteří dlouho nemohli číst a psát a neměli k dispozici žádné učebnice, se podstatné informace museli naučit nazpaměť. Učení se z paměti bylo využíváno jak při předčítání, recitaci, tak i při případné realizaci mluvnických částí učiva mateřského jazyka. Mluvnice a pravopis byly do výuky zařazovány jen ojediněle. K tomu částečně přispívala i skutečnost, že rozsah i obsah jazykové výuky zcela samovolně určovaly především řádové sestry.⁷⁸

Časem tuto úlohu převzali laičtí učitelé, kteří přicházeli do ústavů vyučovat. Nebyli odborně ani didakticky připraveni na jazykovou výuku slepých a učili více předmětů najednou. Přesto se snažili rozšiřovat obsah jazykového vyučování. Předobraz k tomu hledali v jazykovém učivu běžných obecných škol. Vybírali si libovolné celky učiva, které za pomoci speciálních metod (především paměťového učení) ve slepecké jazykové výuce didakticky transformovali. I když byla realizace náhodně vybraného jazykového učiva zpočátku zcela nepromyšlená (např. při osvojování hláskového systému českého jazyka) – „Na každou hlásku byla připojena nějaká povídka. (Dvě děti šly do lesa hledat houby, pojednou jedno vykřiklo: „Zvíře a píchá, píchla jsem se do ruky.“ Byl to ježek. Tedy „j“!)“⁷⁹ – v konečném důsledku přispěla k oživení vyučovacího procesu. Zasluhou těchto didaktických snah laických učitelů do ústavů proniklo tradiční jazykové učivo a pomalu se otevíral prostor pro pozvolnou modernizaci didaktických postupů slepeckého jazykového vyučování.

5.2 Období predidaktické

Jazyková výuka se v počátečním období uskutečňovala vcelku intuitivně a byla jen nedokonalým obrazem výuky na školách běžných. O míře zapojení jazykového učiva do obsahu vyučování rozhodovaly vedle řádových sester a laických učitelů také materiální a finanční možnosti konkrétního ústavu. Nicméně zásadním momentem bylo bezpochyby zavádění slepeckého písma. Snahy o jeho implementaci do výuky začaly být velice aktuální

⁷⁷ Hoňková, S. D. (1934). Čemu a jak se vyučovalo v nejstarším slepeckém ústavě slepeckém na Hradčanech před 125 lety a pak před 50 lety. *Úchylná mládež* X, s. 66.

⁷⁸ Srov. Hoňková, S. D. (1934). Čemu a jak se vyučovalo v nejstarším slepeckém ústavě slepeckém na Hradčanech před 125 lety a pak před 50 lety. *Úchylná mládež* X, s. 64–70. a Hoňková, S. D. (1937). Naše slepecké školství za posledních 20 let. *Úchylná mládež* XIII, s. 184–186.

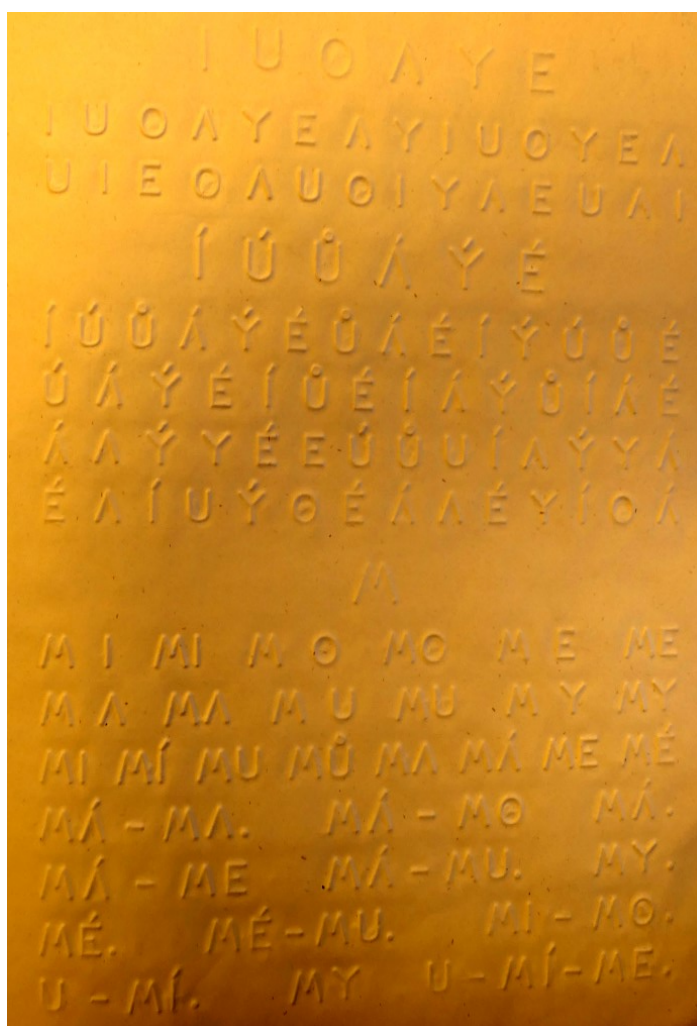
⁷⁹ Hoňková, S. D. (1934). Čemu a jak se vyučovalo v nejstarším slepeckém ústavě slepeckém na Hradčanech před 125 lety a pak před 50 lety. *Úchylná mládež* X, s. 67.

od 70. let 19. století. V souvislosti s nimi se vytvářely jak první speciálně didaktické metodické postupy slepeckého čtení a psaní, tak první speciální čítanky. Koncepce jazykového vyučování získala jeden z prvních opravdu nosných didaktických impulsů.

Historickému vývoji metodiky slepeckého čtení a psaní byla v odborné literatuře věnována důkladná pozornost (např. Zeman, 1930, Nop, 1957, Jesenský, 1962, 1983 aj.). Proto se v disertační práci tématu podrobně nevěnujeme a omezujeme se na konstataci skutečností důležitých pro formování speciální jazykové edukace.

Do slepeckých ústavů na našem území bylo zavedeno nejprve tzv. Kleinovo písmo, reliéfní vytlačované písmo složené z velkých písmen jednoduché latinky (viz obr. 2)⁸⁰, a jeho tiskem vyšla v Klarově ústavu „První čítanka pro slepé dívky školy obecné“ (viz obr. níže).⁸¹

Obrázek 2 – První čítanka pro slepé dívky školy obecné (reliéfní vytlačované písmo)



⁸⁰ Nop, L. (1957). *Péče o děti s vadami zraku*. Praha: SPN, s. 66.

⁸¹ Macan, K. E. (1896). *První čítanka pro slepé dívky školy obecné*. Praha: Klarův ústav.

Kleinovu písemnou soustavu částečně doplňovalo (popř. nahrazovalo) tzv. Heboldovo písmo, hůlkové písmo psané tužkou přes šablonu s tvary písmen. Jednalo se ale o plošné písmo, které zpětně nemohli nevidomí číst. Mělo sloužit především pro písemný styk nevidomých a vidoucích.⁸² V současnosti používaná Brailleova abeceda byla do ústavních škol zaváděna jako poslední. I když byla přijata jako univerzální slepecké písmo již v roce 1879, měla u nás dlouhou dobu velké množství odpůrců.⁸³

Brailleovo písmo bylo odmítáno zejména proto, že nemělo podobu latinky, ale hmatného šestibodu. Jeho odpůrci tvrdili, že pouze reliéfní latinka, jak byla prezentována Kleinovým písmem (viz s. 22), mohla zajistit písemnou komunikaci vidomých a nevidomých. Univerzálnost Brailleova písma si uvědomovali především samotní nevidomí a někteří jejich pokrokoví učitelé, kteří si vlastně vynutili jeho postupné zavádění do slepeckého vyučování.⁸⁴ Tyto neshody negativně ovlivnily i vyučovací proces, neboť žáci si museli osvojovat všechny tři speciální písemné soustavy.⁸⁵

Celkové postavení předmětu mateřský jazyk se v kontrastu k 30. letům 19. století výrazně zlepšilo. Zatímco dříve předmět uzavíral výčet vyučovaných předmětů a sledoval cíle především na úrovni foneticko-fonologické jazykové roviny, v učebních plánech konce století se objevil na druhém místě hned za náboženstvím⁸⁶ a byl diferencován do několika složek. Předmět byl definován jako Jazyk vyučovací a v širším pojetí v sobě akcentoval prvky názorného vyučování, smyslových cvičení, čtení a psaní, přednesu, mluvních cvičení, mluvnice a také slohu.⁸⁷ Na jednu stranu lze toto rozšíření hodnotit kladně stejně jako snahu učitelů vyučovat mateřskému jazyku v těsném kontaktu s obsahem učiva běžných obecných škol. Nicméně nedostatečná učitelská příprava, zásadně ovlivněna omezenou znalostí specifik a psychologických zvláštností slepého dítěte, výuku značně poznamenávala především

⁸² Nop, L. (1957). *Péče o děti s vadami zraku*. Praha: SPN, s. 66.

⁸³ „Písmo sestavené L. Braillem r. 1825 mělo hned od začátku mnoho odpůrců, kteří zavedením nových systémů písma chtěli rozšíření písma Brailleova znemožniti. (...) V Německu a v bývalém Rakousku, tedy i v Čechách, mělo toto písmo zvláště houževnaté odpůrce. Teprve na I. sjezdu učitelů slepců ve Vídni r. 1873 jednalo se o zavedení jednotného písma slepeckého. (...) V Hradčanském ústavu slepců, nejstarším to ústavu v naší republice (založen 1807), byl systém zaveden již v r. 1873.“ (Hoňková, D. (1927). *Slepecké písmo v našich ústavech. Úchylná mládež III*, s. 8–9).

⁸⁴ Hoňková, D. (1927). *Slepecké písmo v našich ústavech. Úchylná mládež III*, s. 7–9.

⁸⁵ „V nejnižších třídách se vyučovalo tzv. písmo tečkové. Od 3. ročníku Kleinovo písmo a postupně se přecházelo k psaní buď na Pichtově, nebo na jiném stroji. V 8. ročníku se vyučoval tzv. slepecký zkratkopis, který při pozdějších úpravách osnov zcela vymizel.“ (Zeman, J. (1930). *Svět nevidomých*. Praha: Dědictví Komenského, s. 134–135).

⁸⁶ Srov. Pavlík, F. (1898). *Slavnostní spis na památku padesátiletého trvání moravsko-slezského ústavu pro slepé v Brně*. Brno: Burkarta, s. 33.

⁸⁷ Srov. Solarová, S. (1967/68). *Začátky vyučování na Hradčanech. Otázky defektologie*, s. 117–125.

nemodifikovanými přístupy. Jako příklad lze uvést užívaný metodický postup, kdy se slepí žáci učili po hmatu písmenům latinky, z nichž pak skládali různá slova: „Seznamování s písmeny se počínalo tím, že nám dávali dřevěná písmena do rukou, abychom si jejich jména pamatovali. (Zprvu samohlásky a pak souhlásky) ... Ta písmena jsme si směli i po škole ponechat v kapse, abychom si je lépe zapamatovali.“⁸⁸ Po osvojení tvarů písmen žáci přistoupili k jejich písemnému nácviku, v počátcích dokonce i za pomoci inkoustu.⁸⁹ Pro slepce nepřiměřeně náročný proces psaní pomocí pera založený na mechanickém přepisu různých kombinací čar, které žáci neviděli, se sice blížil výuce na běžných školách, ale pro slepé žáky neměl žádný význam. Ze stejného důvodu (tj. vyrovnání se učebním osnovám běžných obecných škol) byl nejenom obsah mateřského jazyka, ale i celý učební plán na tehdejší dobu a odborné dovednosti učitelů velice rozsáhlý (viz tabulka 1).

Hodinová dotace na předměty související s jazykovým vyučováním (tedy čtení, psaní, mluva, předčítání) se zásadně zvýšila (srov. tabulka 1). Navýšení hodinové dotace ve všech čtyřech postupných ročnících přímo souviselo se zaváděním výuky čtení a psaní tří písemných soustav (viz s. 35). Postupným osvojováním této dovednosti v rámci čtení a psaní se učitelům otevírala možnost k některým tradičním tématům jazykového vyučování, zejména slohu. Samotný výcvik psaní byl ale natolik časově náročný, že mu byla podřízena i většina hodin vymezených na jazyk vyučovací, výstižněji nazývaného mluva. I přesto měla tato část předmětu specificky definovaný cíl jako „navádění chovanců k tomu, by dovedli hbitě a bez chyby myšlenky své ústně a písemně vyjádřiti.“⁹⁰ Zdůraznění korektního písemného vyjadřování bylo v porovnání s předcházejícím obdobím zásadním novem. Žáci se měli učit stylizovat především obchodní nebo soukromé písemností (zejména úřední či osobní dopisy) a tím se více přiblížit vidomým. Zcela nově byla rovněž zdůrazněna potřeba učit žáky určitým znalostem z mluvnice, které byly nezbytné pro „správnou a rozumnou mluvu“.⁹¹ Tento princip usouvztažňování mluvnického učiva ke komunikačním potřebám žáků se v praxi spíše neuplatňoval a s výjimkou cíleného slohového výcviku v organizaci „mluvy“ dál krystalizovala zkušenost předcházejícího laického období (recitace, mluvní cvičení, předčítání apod.). Nově k ní přibýlo mechanické opisování textů.

⁸⁸ Hoňková, S. D. (1934). Čemu a jak se vyučovalo v nejstarším slepeckém ústavě slepeckém na Hradčanech před 125 lety a pak před 50 lety. *Úchylná mládež* X, s. 67.

⁸⁹ Solarová, S. (1967/68). Začátky vyučování na Hradčanech. *Otázky defektologie*, s. 123.

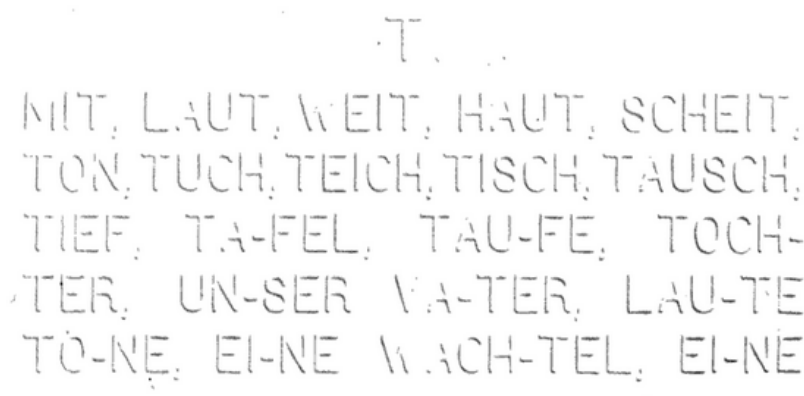
⁹⁰ Pavlík, F. (1898). *Slavnostní spis na památku padesátiletého trvání moravsko-slezského ústavu pro slepé v Brně*. Brno: Burkarta, s. 39.

⁹¹ Ibid.

Jedna z absolventek Hradčanského ústavu vzpomínala na hodiny mateřského jazyka následovně: „Navštěvovali jsme tehdy v Čechách jedinou slepeckou školu, kde pro přeplnění nebylo možno často ani psát. Četli jsme z německých čítanek mluvnicky česky nesprávně přeložených. V hodinách mluvnice jsme přepisovali dle diktátu některé stati ze zeměpisu, přírodopisu a dějepisu Kleinovým písmem. Trávili jsme celé neděle, abychom slabším písařům látku ze svých sešitů přepisovali. Učívali jsme se písmu Brailleovu, slepeckému notopisu, těsnopisu apod. Ve volných chvílích je nám při těchto vzpomínkách bolno.“⁹²

Krátká vzpomínka nám umožnila pojmenovat několik didaktických nedostatků slepeckého vyučování prvního dvacetiletí 20. století. Neexistovala speciální učebnice českého jazyka ani žádné pomocné knihy (zejména cvičebnice nebo pravidla pravopisu). Učitelé využívali svých vlastních metodických materiálů, které se bohužel nedochovaly.⁹³ V důsledku těchto signifikantních obtíží se případná realizace mluvnického učiva odehrávala za pomoci především německých čítanek a slabikářů. Ve výuce žáci používali slabikář *Fibel und erstes Lesenbuch* od Christiana Georga Kloseho⁹⁴ provedený propichovanou latinkou, ale především slabikář *Fibel und erstes Lesebuch für Blinde*⁹⁵ od Friedricha Entlichera (1844–1912), významného rakouského tyflopeda 19. století.⁹⁶ Slabikář byl vytisknut původní hladkou reliéfní latinkou (a to i přesto, že již existovalo Brailleovo písmo).

Obrázek 3 – Ukázka z digitalizovaného textu Entlicherova slabikáře⁹⁷



⁹² Pollandová, E. (1929). *Slepecké školství. Úchylná mládež V*, s. 17.

⁹³ Po konzultaci s paní Eliškou Hluší – vedoucí slepeckého muzea v Brně spravující sbírku speciálních učebnic a pomůcek.

⁹⁴ Klose, Ch. G. (1865). *Fibel und erstes Lesenbuch für Blinde*. Vratislav. – druhý díl z roku 1865, Breslau

⁹⁵ Entlicher, F. (1873). *Fibel und erstes Lesebuch für Blinde*. Wien: Aus der K. k. Hof- und Staatsdruckerei. – druhý díl 1876, Wien.

⁹⁶ Smýkal, J. (2006). *Tyflopeditický lexikon jmenný*. Brno: Technické muzeum, s. 112.

⁹⁷ Dostupné

z: https://books.google.cz/books/about/Fibel_und_erstes_Lesebuch_f%C3%BCr_Blinde.html?id=BbpoAAAAcAAJ&redir_esc=y

K dispozici byla rovněž speciální česká čítanka v Kleinově (a později i Brailleově) písmu (viz výše), která měla suplovat funkci učebnice jazyka. Jelikož náklady na český slepecký tisk byly vysoké, pořizovaly se exempláře v rukopisném nebo minimálním počtu a české čítanky se k žákům v podstatě nedostaly. Proto byly východiskem pro výuku češtiny zpravidla nekvalitní překlady německých textů.⁹⁸ Důsledek se přímo projevil v nekonceptním obsahu jazykového učiva, kdy byla výuka čtení v mateřském jazyce (tedy českém) založena na důsledném překladu německé předlohy: „Čtlo se takto: 1. Lesenstück (první článek). Das Buch (kniha). Vor mir liiegt ein Buch. (Přede mnou leží kniha.) Ich lese darin (Já v ní čtu.). atd.“⁹⁹ Náplní vyučovacích hodin byly především formální opisy dle diktátu učitele. Navíc byli žáci nuceni osvojovat si tři různé způsoby slepeckého psaní, i když se v Brailleovo písmo ukázalo jako nejprínosnější. Na to museli žáci i učitelé vynaložit veliké úsilí, a tak vcelku přirozeně nezbýval čas na další oblasti jazykového učiva: „V I. třídě učilo se jenom češtině. P. Erhart (výpomocný učitel z řádu premonstrátů – pozn. aut.)¹⁰⁰ měl svou vlastní metodu. Ke každé poučce připojoval vypravování, aby si ji děti lépe pamatovaly. Tak měl třeba pro sloveso „mýti se“ krátké větičky: Musíš se každý den umývati. Umyl ses včera? Voda k umývání v neděli zmrzla atd. V II. třídě se učilo i německé mluvnici, v obou řečích (sic!) skoro stejně podle učebnice pro obecné školy, které se tehdy užívalo. Byly ukládány úlohy, hlavně opisování básní. Leda že jsme časovali některou větu ve všech časech a způsobech. Z dějin literatury ani slova jsme neslyšeli.“¹⁰¹

Ukázalo se, že jiným oblastem jazykového učiva byla i nadále věnována spíše okrajová pozornost a jejich případná laická realizace proces osvojování příslušného učiva spíše ztěžovala. Nahlédneme-li na tehdejší výuku prizmatem dnešního vyučování češtině, byli právě kvůli nekonceptnosti didaktických postupů nevidomí žáci nepřiměřeně přetěžováni.

V předválečném období působily na našem území již čtyři výchovné a vzdělávací ústavy¹⁰², ale jazykové vyučování se stále utvářelo převážně zásluhou angažovanosti a vynalézavosti řádových sester či laických učitelů.¹⁰³ Tento stav měl zřejmě dva hlavní důvody. Předně (a) učitelé neměli odpovídající kvalifikaci a (b) v jednotlivých školách slepeckých ústavů

⁹⁸ Podzimek, J. (1938). Několik črt z praxe na škole pro slepé. *Úchylná mládež* XIV, s. 169.

⁹⁹ Hoňková, S. D. (1934). Čemu a jak se vyučovalo v nejstarším slepeckém ústavě slepeckém na Hradčanech před 125 lety a pak před 50 lety. *Úchylná mládež* X, s. 68.

¹⁰⁰ Výpomocný učitel Erhart se také podílel na sestavení první české slepecké čítanky.

¹⁰¹ Hoňková, S. D. (1934). Čemu a jak se vyučovalo v nejstarším slepeckém ústavě slepeckém na Hradčanech před 125 lety a pak před 50 lety. *Úchylná mládež* X, s. 67.

¹⁰² V roce 1910 byl zal. Zemský spolek pro výchovu a opatrování slepců v Království českém. O rok později zakládá v Praze Deylův vých. vzděl. ústav pro nevidomé (Smýkal, J. (1995). *Tyflopedické kalendárium*. Brno: ČUNS).

¹⁰³ Interní materiály Školy Jaroslava Ježka, uloženo v archivu školy, datace nebyla k dispozici.

realizovaly jazykovou výuku bez společných osnov (a samozřejmě bez speciálních učebnic a pomocných knih).

Zatímco na běžných školách předmět vyučovali absolventi učitelských ústavů, kteří byli dobře profesně připraveni¹⁰⁴, hlavním kvalifikačním předpokladem učitele slepých bylo nadšení a obětavost v péči o ně: „Každý učitel slepců, má-li jím být opravdově, musí být především charakterem, člověkem dobrým, obětavým, nezištným, musí však hlavní mít schopnost vniknouti do psychologie slepce.“¹⁰⁵ Někteří z nich sice absolvovali učitelský ústav, ale informace o specifických přístupech k nevidomým postrádali. Zkušenosti získávali „cestou empirie i intuitivními přístupy v emocionálních vztazích k těžce postiženým dětem.“¹⁰⁶ Přesto zásadně ovlivňovali výběr obsahu jazykového učiva i vyučovacích metod: „Vyučování mluvnice a pravopisu zpestří též použití hudebního nástroje, který mnohdy nahradí učitelovu řeč, tolik namáhanou při všech předmětech a vyčerpávající sluchovou pozornost žáků. Velmi často najdeme totiž příklady na procvičení probíraného učiva v textech známých národních písní. Zahrajeme tedy melodii příslušného citátu, žáci úryvek sborově zazpívají a pak samostatně zapíší.“¹⁰⁷ Následkem popsané neodbornosti se výuka mateřského jazyka nutně musela dále potýkat s problémy. Východiskem z nevyhovující situace mělo být přizpůsobení slepeckého jazykového vyučování výuce na běžných školách¹⁰⁸, respektive jejich jazykovým osnovám.

Učitelé proto začali zařazovat tradiční témata mluvnického učiva. V kontextu výuky na běžných školách, kde mluvnice tvořila základ vyučování češtině¹⁰⁹, nabyli totiž přesvědčení, že právě tyto oblasti učiva by měly tvořit jádro učiva. A tak opět zcela nepromyšleně, jako již mnohokrát, začali s inovacemi v realizaci učiva. Tentokrát pro změnu v nepřiměřené šíři a bez logické chronologizace témat. V dobových třídních knihách se jaly objevovat záznamy diferencovaně dle složek předmětu – mluvnice a pravopis, čtení, sloh s odpovídající náplní. Například v jednom vyučovacím týdnu (!) se probralo následující syntaktické učivo – „podmět a přísudek holý a rozvitý; věta bezpodmětná; věta rozšířená; předmět; příslovecné určení.“¹¹⁰ V dalším pak „příslovecné určení místa, času, způsobu a příčiny; přívlastek shodný a neshodný;

¹⁰⁴ Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola, úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum, s. 59.

¹⁰⁵ Pollandová, E. (1929). *Slepecké školství. Úchylná mládež V*, s. 16.

¹⁰⁶ Solarová, S., Šarbach, Z. (1992). *Dějiny nejstarší školy pro nevidomé v Čechách*. Praha: Radar, s. 16.

¹⁰⁷ Podzimek, J. (1938). Několik črt z praxe na škole pro slepé. *Úchylná mládež XIV*, s. 169.

¹⁰⁸ Hoňková, S. D. (1937). Naše slepecké školství za posledních 20 let. *Úchylná mládež XIII*, s. 184.

¹⁰⁹ Srov. Výnos MŠANO z 6. 5. 1930 č.47.413–I, jímž se upravují normální učebné osnovy pro školy obecné (I'udové). *Věstník MŠANO XII*, 1930, Praha: Státní nakladatelství, s. 175–260.

¹¹⁰ Srov. Zápisy z třídních knih Smíšené lidové školy pro slepé při čsl. Státním ústavu pro slepé v Levoči. Fond Štátny ústav pre slepcov v Levoči, zn. f. ŠÚS L, třídní knihy z let 1921–1949.

přístavek“¹¹¹ S trochou nadsázky lze dobře rozumět tomu, proč byla ve slohových hodinách žákům zadávána témata typu „Trpělivost je krásná věc!“ nebo „Děti nesmí hned plakat.“¹¹² Učitelé si se zprostředkováním učiva nedokázali funkčně poradit a bylo stále více patrné, že bez oborově a speciálně pedagogicky kompetentních učitelů nebudou přicházet výsledky. Neuspokojivý stav vyučování zůstával mimo zájem ministerstva školství.¹¹³

5.3 Období prvního kurikulárního ukotvení

Situace v oblasti učebních osnov se zásadněji změnila po první světové válce.¹¹⁴ Proti izolovanosti speciálních škol začali bojovat samotní učitelé, kteří si uvědomovali nutnost veřejné diskuse otázek slepeckého školství. Proto se průběžně exponovali v různých ministerských anketách a také ve veřejné diskusi při organizovaných učitelských poradách, sjezdech či na stránkách tematických odborných časopisů.¹¹⁵ Jejich příspěvky se vztahovaly k okruhům praktické didaktiky jazykového vyučování – vyučovací metody, metodické postupy, aplikace speciálních pomůcek, speciální jazykové učebnice apod. – a položily základy pro pozdější speciálně pedagogické či lingvodidaktické výzkumy.

Na kongresu ve Stuttgartu v roce 1924 byly na základě čtyřdenních jednání sestaveny četné návrhy reagující na problémy slepecké výchovy (a vzdělávání) v evropském kontextu. Mnohé z nich úzce souvisely s výukou mateřského jazyka. V rámci sjezdu se například konala výstava speciálně didaktických pomůcek, na níž byl poprvé představen Pichtův psací stroj¹¹⁶, který přispěl k rozšíření Brailleova písma do slepeckého vyučování. V závěru setkání bylo také jednohlasně usneseno, že do osnov slepeckých škol bude zavedeno jako povinný vyučovací předmět esperanto.¹¹⁷ Jeho výuka měla ve slepeckém vzdělávání mimo jiné podporovat proces osvojování cizích jazyků, možnost korespondence vidomých a nevidomých, potažmo školní výuku mateřského jazyka: „Vyučuje (K. E. Macan – pozn. aut.) esperantu, aby mohl zábavným způsobem opakovati s chovanci ústavu mluvnici jejich mateřského jazyka a aby mohl je snadno

¹¹¹Srov. Zápisy z třídních knih Smíšené lidové školy pro slepé při čl. Státním ústavu pro slepé v Levoči. Fond Štátny ústav pre slepcov v Levoči, zn. f. ŠÚS L, třídní knihy z let 1921–1949.

¹¹² Ibid.

¹¹³ Srov. Hoňková, S. D (1937). Naše slepecké školství za posledních 20 let. *Úchylná mládež* XIII, s. 184.

¹¹⁴ Ibid, s. 184.

¹¹⁵ Doskočil, J. (1931). Výchovné slepectví po převratě. *Sborník prací z oborů péče o mládež úchylnou* vydáný na počest životního díla Josefa Zeman. Praha: Spolek pro péči o slabomyslné, s. 132.

¹¹⁶ Doskočil, J. (1925). První sjezd pro blaho slepců (16. kongres učitelů slepců) ve Štutgartě v srpnu 1924.

Úchylná mládež I, č. 1, s. 120–127.

¹¹⁷ Ibid, s. 126.

seznamovati s významem cizích slov, užívaných i v českém obecném rozhovoru.“¹¹⁸ I když se esperantské hnutí v prvních dvaceti letech 20. století masivně rozvíjelo, požadavek sjezdu byl u nás akcentován (v prvních společných osnovách – viz dále) pouze ve formě nepovinného předmětu.

Angažovanost učitelů vytvářela základní předpoklad pro rozvoj slepecké výuky. Jedním z takto aktivních učitelů byl Josef Zeman (1867–1961), absolvent učitelského ústavu v Hradci Králové. Při své pedagogické praxi se začal zajímat o problematiku výuky dětí s postižením, a to i mezi odbornou veřejností. Po první světové válce byl povolán na Ministerstvo školství a národní osvěty a stal se prvním inspektorem speciálních škol a ústavů.¹¹⁹ V meziválečném období, kdy stoupal veřejný zájem o problematiku výchovy a vzdělávání slepých¹²⁰, se Josef Zeman začal ze své pozice výrazně angažovat v otázkách sjednocování a zkvalitňování slepeckého školství. Pro formování speciální didaktiky mateřského jazyka bylo zásadní jeho úsilí, kdy za pomoci učitelů slepých dětí vyhotovil první společné československé učební osnovy slepecké školy obecné, které MŠANO vydalo výnosem č. 111.126–I 92 ze dne 6. září 1928. V nich byla nejenom poprvé centrálně sjednocena a systematizována výuka českého jazyka u slepých dětí, ale také akcentována nezbytnost komplexní kvalifikační přípravy učitelů slepých.

5.3.1 První společné učební osnovy z roku 1928

Vydané učební osnovy (viz tabulka 2) reflektovaly výsledky práce řádových sester a laických ústavních učitelů realizujících jazykovou výuku v předcházející historické periodě od roku 1807 do roku 1928. Jejich koncepce byla vedena snahou poskytnout slepým žákům stejné vzdělání, jaké bylo realizováno na normálních školách. Přesto byl rozdíl mezi učebními osnovami pro školy obecné a osnovami pro slepecké školy zřejmý.¹²¹ Diference byly jak v obsahu učiva, tak i v hodinové dotaci předmětu (srov. tabulky 2 a 3).

Nižší hodinová dotace češtiny (ale i jiných všeobecně vzdělávacích předmětů) na slepeckých školách souvisela s dvěma zásadními faktory. Prvním z nich bylo celkové zaměření vzdělávání slepých, které zohledňovalo budoucí pracovní uplatnění žáků v tradičních řemeslech

¹¹⁸ Stejskal, J. (1929). Vývoj esperantského hnutí mezi slepci. *Úchylná mládež V*, s. 172.

¹¹⁹ Smýkal, J. (2006). *Tyflopedický lexikon jmenný*. Brno: Technické muzeum, s. 428.

¹²⁰ Doskočil, J. (1928). Poválečné hnutí slepecké u nás i v cizině. *Úchylná mládež IV*, s. 163–174.

¹²¹ Srov. Výnos MŠANO č. 111.126–I z 6. 9. 1928. Učební osnovy a výchovné směrnice pro školy dětí úchylných (školy pro nevidomé). *Věstník MŠANO X*, 1928, s. 351–357. a Výnos MŠANO z 6. 5. 1930 č. 47.413–I. Normální učební osnovy pro školy obecné (l'udové). *Věstník MŠANO XII*, 1930, s. 175–260.

(kartáčnictví, košíkářství, pletení aj.). Proto byly oproti běžným obecným školám hodinově posíleny předměty zpěv a hudba, ruční práce a u děvčat ještě nauka o hospodářství. Dále byla rozhodná skutečnost, že školy pro slepé byly spojeny s internátem. Žáci se zde i po vyučování věnovali výchovně vzdělávacím činnostem. K těmto patřilo předčítání s následným výkladem a rozhovory nad přečtenými texty. V tomto pojetí předčítání i nadále doplňovalo jazykové vyučování.

I když byla hodinová dotace češtiny na slepeckých školách o něco nižší než na běžných obecných školách (viz srovnání tabulky 2 a 3), jednoznačně přispěla k zpřehlednění jazykového učiva. Ze záznamů z dobových třídních knih¹²² po roce 1928 vyplynulo, že předepsané učivo bylo v jazykových hodinách skutečně realizováno v souladu se zavedenými osnovami a byla respektována zásada – jedna hodina, jedno téma. A byl ještě jeden důležitý důsledek zavedení společných jazykových osnov, a sice tematické sjednocení učiva předmětu ve všech slepeckých školách. Tím se otevřel prostor pro smysluplnější a věcnější odbornou diskusi nad didaktickými oblastmi předmětu.

5.3.2 K obsahu učiva a jeho rozložení v osnovách

Učivo předmětu bylo rozloženo do tří stupňů – nižšího, středního a vyššího (plné znění osnov viz příloha 2) – a ve vztahu k obsahu jazykové výuky na běžných obecných školách bylo modifikováno tak, aby zohledňovalo zrakové potřeby žáků.¹²³ Při stanovování obsahu předmětu autoři respektovali hlavní zásadu i současného vyučování nevidomých, tedy rozvíjet a ve výuce aktivizovat kompenzační smysly. Proto se jazyková výuka opírala o mezipředmětové přesahy zejména do předmětu prvouka, jehož cílem bylo „bystřiti smysly, učití myslet, obohacovati si výrazový slovník a ujasňovati si představy.“¹²⁴ Bystřiti smysly znamenalo kompenzovat zrakovou nedostatečnost rozvojem sluchového a hmatového vnímání.

Toto mezipředmětové propojení velmi funkčně podporovalo především proces obohacování slovní zásoby. Například v jedné z hodin mluvnice žáci probírali vzor „ryba“ a jednotné a množné číslo a v prvouce paralelně téma „Na rybníku – poznáváme ryby hmatem.“¹²⁵

¹²² Srov. Zápisy z třídních knih Smíšené lidové školy pro slepé při čsl. Státním ústavu pro slepé v Levoči. Fond Štátny ústav pre slepcov v Levoči, zn. f. ŠÚS L, třídní knihy z let 1921–1949.

¹²³ Pozn. autorky: Věk žáků nemusel vždy odpovídat školnímu stupni, do kterého byli žáci zařazeni. To souviselo s původem postižení (následek úrazu apod.) a jeho progresí stejně jako s celkovým duševním a tělesným stavem žáků.

¹²⁴ Výnos MŠANO č. 111.126–I z 6. 9. 1928. Učebné osnovy a výchovné směrnice pro školy dětí úchylných (školy pro nevidomé). *Věstník MŠANO* X, 1928, s. 356.

¹²⁵ Srov. Zápisy z třídních knih Smíšené lidové školy pro slepé při čsl. Státním ústavu pro slepé v Levoči. Fond Štátny ústav pre slepcov v Levoči, zn. f. ŠÚS L, třídní knihy z let 1921–1949.

Nebo jindy se ve slohové hodině zabývali „Velikonoci u nás“ a v prvouce v tomtéž týdnu probírali „Velikonoce hmatem – zvyky, obyčeje apod.“¹²⁶ Slepí žáci nemohli rozšiřovat lexikum prostřednictvím přímého zrakového pozorování a v hodinách prvouky měli dostatečný časový prostor k hmatovému či sluchovému seznamování s předměty. Při tom si utvářeli přesnější představu o věci, kterou neviděli, ale pojmenovávali. V dnešní vzdělávací koncepci bychom takové propojení vnímali jako úspěšné uplatnění mezipředmětových vztahů. Bohužel v současné inkluzivní praxi naplňováno není.

5.3.2.1 Nižší stupeň jazykové výuky

Na nižším stupni byl silně akcentován komunikační cíl jazykového vyučování a produktivní práce. Hlavní výstupy učiva nižšího stupně (1. a 2. ročník) podněcovaly rozvoj vyjadřovacích dovedností žáků a byly založeny na rozvoji sluchového a hmatového vnímání. Rozvoj hmatu byl nezbytný pro nácvik čtení a psaní. Na rozdíl od běžných škol se slepé děti učily číst a psát Brailleovým písmem. Nejprve se realizovala tzv. přípravná hmatová cvičení¹²⁷, při nichž si žáci za pomoci různých hmatových her osvojovali braillovský šestibod. Následoval rozklad slov na slabiky a hlásky a současně se na skladné tabulce sestavovaly obrazce braillovských znaků. Od skladné tabulky se přecházelo k cvikům na papíře, kdy se za pomoci rydla vybodávaly body na tzv. pražské tabulce¹²⁸ (pozn. aut. speciální kovové desky, jejichž pomocí se do vloženého speciálního papíru vytlačují bodátkem hmatné body). Tyto specifické postupy osvojování Brailleova písma se postupně ve vývoji precizovaly a modernizovaly, ale jejich základní princip zůstal zachován i pro dnešní vyučovací praxi.¹²⁹

Sluchové vnímání bylo rozvíjeno v rámci memorování kratších článků či při vyprávění zažitého¹³⁰, dalších vzdělávacích výstupů nižšího stupně. V těchto výstupech se zrcadlily zkušenosti laického vyučování, v němž paměťové učení představovalo základní vyučovací postup. Vycházelo se z přesvědčení, že „deklamování básní a memorování článků poskytovalo studentům lexikální zázemí a frazematickou oporu.“¹³¹ Recitace, memorování

¹²⁶ Srov. Zápisy z třídních knih Smíšené lidové školy pro slepé při čsl. Státním ústavu pro slepé v Levoči. Fond Štátny ústav pre slepcov v Levoči, zn. f. ŠÚS L, třídní knihy z let 1921–1949.

¹²⁷ Výnos MŠANO č. 111.126–I z 6. 9. 1928. Učebné osnovy a výchovné směrnice pro školy dětí úchylných (školy pro nevidomé). *Věstník MŠANO X*, 1928, s. 356.

¹²⁸ Cit. Zeman, J. (1930). *Svět nevidomých*. Praha: Dědictví Komenského, s. 134.

¹²⁹ Srov. Jesenský, J., Čálek, O., Franer, J., Ličko, J., Šarbach, Z. (1983). *Metodika výcviku čtení a psaní zrakově postižených*. Praha: Svaz invalidů, 1983.

¹³⁰ Výnos MŠANO č. 111.126–I z 6. 9. 1928. Učebné osnovy a výchovné směrnice pro školy dětí úchylných (školy pro nevidomé). *Věstník MŠANO X*, 1928, s. 356.

¹³¹ Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum, s. 46.

stejně jako všudypřítomné předčítání metodicky přispívaly k rozvoji slovní zásoby, což lze doložit jednou z mnoha básní dochovaných v archivních materiálech obecných škol pro slepé. Níže citovanou skladbu složila nevidomá chovanka Hradčanského ústavu k příležitosti oslav 125 let jeho existence v roce 1932.

Vděk nevidomých¹³²

Neutěšené bylo slepce žití,
jak bludným světem kráčet světem sám,
děj „z Jericha“ se nemoh' obnoviti,
vždyť nechodil už světem Kristus Pán;
leč Jeho láska milosrdná, svatá,
vzbudila nevidomým srdce zlatá,
jež láskou nezištnou a pravou vzplála k nim,
jejichž skutky budou povždy světem zářivým.“

Viz, Prokop Platzer, duše ušlechtilá,
se spojil s Klarem, Madrem, Kalinou,
by svorně chopili se lásky díla,
vést nevidomé žití pustinou.
Se čtyřmi započali dílo svoje,
je zbrojili pro tuhé žití boje,
je učili, kam duši zarmoucenou skrýt,
jim snažili se vyšší světlo v duše lít.

A lety této lásky símě malé
tak rostlo, kvetlo, bujelo vždy víc,
že nyní k radosti své neskonale
čítáme chovanců těch na tisíc,
již v dlouhé době pěti čtvrtstoletí
zde nalézali domov, lásky květy,
zde k štěstí pravý, pevný základ byl jim dán.
Ó, jak jen pocit blaha vyjádřiti mám?

A dnes, kdy kruh náš jubilejní světlí,
kdy každý z nás je city přeplněn,
dnes nejvroucnější dík nám z duše letí,
on zaletět má k sluchu všem a všem,
těm nejprve řkou je rozechvělé retý,
kdož působili zde před mnoha lety,
o nichž už dějiny jen zkazky pějí nám,
jim budiž pomník vděku o srdcích zbudován.

Leč také pro Vás, vzácní, na rtech tane,
nám nejvroucnějších díků na tisíc,
vždyť z Vaší účasti zde poznáváme,
že dosud spějí srdce dobru vstříc.
Po stopách velkých mužů chcete jíti
a humanitě život zasvětití,
příznivci nezištnými chcete býti nám,
Ó, opětuji vroucně „Zaplat' Pán Bůh Vám!“

Že ale zdaleka nám možno není
pouhými slovy vděk svůj vyjádřit,
doufáme v tomto slavném okamžení,
že jedenkrát bude vstříc Vám znít:
„Ó, pojd'te, služebníci věrní, milí,
co nejmenšímu z mých jste učinili,
mně činili jste! Nuž, já za to Vám
odměnu rajskou v míře nejhojnější dám.

Uvedená báseň ilustruje úroveň produkční činnosti žáků. Autorka používá nápadité umělecké a jazykové prostředky a zdařile propojuje vznosný patos básně s poklidným důrazem na estetickou stránku sdělení. Celkovou emocionalitu textu vyjadřuje především prostřednictvím superlativů (př. nejvroucnější, nejhojnější) či citoslovcí (Ó, opětuji vroucně, Ó, jak jen pocit blaha apod.) a naléhavost sdělení umocňuje rovněž použitými imperativy sloves (př. viz, pojd'te). I v oblasti syntaktické pracuje se specifickými prostředky, jimiž propůjčuje textu neotřelou estetickou platnost. Na některých místech jej ozvláštňuje syntaktickými figurami – anaforou nebo zařazenou epizeuxí (př. on zaletět má k sluchu všem a všem) – a také slovoslednými inverzemi (př. započali dílo svoje, pro tuhé žití boje). Řečnická zvolání fungují jako naléhavý kontaktní prostředek a dokládají, jak autorka funkčně postihuje prostřednictvím jazykových

¹³² Vděk nevidomých. Báseň chovanky M. Kadeřábkové. *Jubilejní výroční zpráva Hradčanského ústavu pro slepé děti za rok 1932*. Praha: ČAT, 1933, s. 16–17.

prostředků komunikační záměr. Tím jednoznačně bylo oslovit přítomné posluchače a vyjádřit jim vděk za oddanou podporu ústavu.

V rovině lexikální nacházíme bohatá epiteta ornans (př. duše ušlechtilá, rozechvělé retě apod.), jiná obrazná pojmenování (básnické příměry, metafory či personifikace) a zastoupena je i náboženská symbolika (děj „z Jericha“ se nemoh’ obnoviti aj.). I přes ztrátu zraku autorka navozuje v textu obrazy, které aktivizují čtenářovy (posluchačovy) vizuální představy (př. skutky budou povždy světle zářivým; vést nevidomé žití pustinou; budiž pomník vděku o srdcích zbudován aj.). To vše se podílí na jedinečnosti a originalitě výsledného básnického textu, který dokládá, na jaké úrovni byli (a jsou) schopni nevidomí používat mateřský jazyk.

Recitace zůstává i v současném vzdělávání žáků se zrakovým postižením atraktivní vyučovací metodou na 2. a 3. stupni škol.

5.3.2.2 Střední a vyšší stupeň jazykové výuky

Zatímco na nižším stupni byl kladen důraz především na rozvoj komunikačního cíle, na středním (3.–5.) a vyšším stupni (6.–8.) se začala věnovat velká pozornost cíli kognitivnímu. Byl vymezen jako „seznámení se základy mluvnické soustavy potřebných ke správnému psaní, mluvení a porozumění stavbě jazyka.“¹³³ S ohledem na definované záměry bylo mluvnické učivo zapojeno do obsahu předmětu ve 3. postupném ročníku, tzn. o rok později než na běžných školách. Tam se žáci učili mluvnici a pravopisu prostřednictvím různých pravopisných cvičení a kontrolních diktátů již od druhého postupného ročníku.¹³⁴

Východiskem pro mluvnický a pravopisný výcvik bylo seznámení s ohebnými slovními druhy a na jejich základě docházelo k důslednému procvičování v tvaroslovném a lexikálním pravopise. Postupně se přecházelo k základům syntaxe a syntaktické učivo postupovalo středním i vyšším stupněm. Na středním stupni se začínalo učivem o větě jednoduché. Nauka o stavbě souvětí a větných členech dominovala v celém obsahu učiva vyššího stupně. V posledním ročníku se mělo dospět k systematizaci vyučování mluvnice a pravopisu v rámci celkového shrnutí učiva.

Komunikační zřetel výuky se udržel ve slohové části předmětu. Stejně jako na běžných školách bylo v nižších ročnících slepeckých obecných škol ve slohových hodinách preferováno

¹³³ Normální učebné osnovy pro školy obecné (I’udové). *Věstník MŠANO XII*, 1930, Praha: Státní nakladatelství, s. 179.

¹³⁴ *Ibid*, s. 222–227.

ústní vypravování příhod z vlastního života.¹³⁵ Dále se ovšem celkové koncepční i metodické ukotvení slohové části předmětu lišilo.

Nejvýraznější rozdíl mezi osnovami běžných a slepeckých škol spočíval v začleňování tzv. cvičení smyslů.¹³⁶ Tato tendence byla na nižším stupni uplatňována v rámci mezipředmětových vazeb s prvoučným vyučováním (viz výše). Na středním a vyšším stupni byla prvouka nahrazena jinými předměty (vlastivědou a později zeměpisem), v nichž již nebyl dostatek prostoru k procvičování hmatu a sluchu. Přesunutím těchto cvičení do slohové části předmětu se znovu potvrzovalo, jak důležitý byl pro autory osnov boj proti verbalismu.¹³⁷

Zatímco na běžných školách se již ve 3. postupném ročníku začalo s písemnou produkcí, na slepeckých školách byl sloh do výuky poprvé zařazen až ve 4. postupném ročníku. Tuto diferenci si lze vysvětlit tím, že slepým žákům trvalo delší dobu, než si osvojili dovednost psaní slepeckým písmem na takové úrovni, aby byli schopni samostatné písemné produkce.

V konkurenci nácviku písemných a mluvených slohových projevů v hodinách jednoznačně převažovala forma mluvená, která byla prostředkem k rozvoji komunikačních dovedností žáků. Slohová cvičení vycházela z reálných komunikačních situací školního či internátního života. Proto byl důraz kladen především na zdvořilostní strategie. V archivní dokumentaci¹³⁸ se objevily například následující situace: Jak jsem urazil svoje bližní nepromyšlenou řečí, Jaké nadávky si zakazujeme, Jak jsem zdvořilý, úslužný a ochotný k domácím i cizím, Pozorování slovní zdvořilosti u spolužáků a přátel apod., v nichž se nadčasově (vizionářky) objevovala i témata z oblasti pragmatiky. Lze předpokládat, že se žáci učili prostřednictvím jednoduché analýzy jazykových prostředků rozpoznávat funkci promluvy ve vztahu k určité řečové situaci. Tento nosný didaktický prostředek respektující přesah do komunikační praxe se zrcadlil i v dalších výstupech slohového slepeckého vyučování.

Před zavedením společných osnov (ani poté) se nevěnovala pozornost výkladu stylistické teorie a výuka byla vedena čistě prakticky. Každá hodina byla řízena konkrétním tématem, které vycházelo z invence učitele. Vedle tradičních námětů byla zařazována témata z dnešního pohledu didakticky odvážná, v nichž se odrážely mimo jiné i sociální problémy tehdejší společnosti. Při jejich výběru se dbalo jednak na autentický prožitek žáků (př. Jak jsem oslepl,

¹³⁵ Srov. Výnos MŠANO č. 111.126–I z 6. 9. 1928. Učebné osnovy a výchovné směrnice pro školy dětí úchylných (školy pro nevidomé). *Věstník MŠANO X*, 1928, s. 356. a Normální učebné osnovy pro školy obecné (I'udové). *Věstník MŠANO XII*, 1930, Praha: Státní nakladatelství, s. 224.

¹³⁶ Srov. třídní knihy Smíšené lidové školy pro slepé při čsl. Státním ústavu pro slepé v Levoči, z let 1922, 1923–1930.

¹³⁷ Výnos MŠANO č. 111.126–I z 6. 9. 1928. Učebné osnovy a výchovné směrnice pro školy dětí úchylných (školy pro nevidomé). *Věstník MŠANO X*, 1928, s. 356.

¹³⁸ Srov. Zápisy z třídních knih Smíšené lidové školy pro slepé při čsl. Státním ústavu pro slepé v Levoči. Fond Štátny ústav pre slepcov v Levoči, zn. f. ŠÚS L, třídní knihy z let 1921–1949.

Jak jsme jeli pro roští, Co mi nadělil Mikuláš, Co jsem zažil na vojně, Kdy jsem pocítil největší strach, Neblahé následky alkoholu, Jak škodí kouření zdraví, Vlastní zkušenosti s lihovinami apod.), jednak na jejich hmatovou (např. Co jsme hmatali na zahradě, Jak si co představujeme, Co se mi líbí v ústavu, První sníh, Co jsem modeloval, Jak zhynul náš první sněhulák apod.) nebo sluchovou zkušenost (př. Žáci vypráví, co sami slyšeli, Z myšlenek pana prezidenta, Jak jsme poslouchali rádio apod.). Tento didaktický postup vycházel z přesvědčení, že slepci mají jasné představy o předmětech, které jsou v jejich bezprostředním okolí (v dosahu jejich ruky a ucha). Někdy mohl být přístup učitele k názornosti zbytečně důsledný a omezovat ho v přípravě na hodinu. V důsledku toho pak mohla být celková kognitivní náročnost výuky nízká, nicméně žáci dokázali (za aktivní pomoci učitele) produkovat myšlenkově i obsahově koherentní texty (i když různé úrovně i různého rozsahu), jak lze doložit následujícími ukázkami.¹³⁹ První z nich napsal později osleplý žák IV. třídy František Klimpera na zadané téma „Jak jsem oslepl“. Autorem druhé práce „Jak jsem chutnal uhlí“, reprezentující texty kratšího rozsahu (což je pro žáky v tomto období více signifikantní), byl od narození slepý Bedřich Lancinger (obě ukázky viz příloha 3).

Popsaný laický přístup byl časem optimalizován a učitelé se nebáli zařazovat do slohových hodin i témata na praktické zkušenosti nezávislá. Nicméně potřeba ujasňování pojmů na základě jiného než zrakového rozpoznávání by měla být signifikantním nástrojem jazykového vyučování nevidomých i v dnešní škole. Ze současného inkluzivního slohového vyučování nevidomých na 2. a 3. stupni škol prakticky vymizela.¹⁴⁰ Žákům se dnes zadávají témata vázaná především na sluchovou analýzu.

Na vyšším stupni jazykového vzdělávání (6.–8. ročník) byly do slohové výuky postupně začleňovány další slohové útvary zohledňující praktický účel. Jejich cílem bylo, aby se nevidomí dokázali dorozumět s vidoucími, a to jak v mluveném, tak v písemném projevu. Proto byl do obsahu slohu začleněn dopis.¹⁴¹ Komplementárně doplňoval stále silně akcentované ústní i písemné vypravování a rozhovor. Z dochovaných slohových prací jednoznačně vyplynulo, že žáci často produkovali i jednoduché dějové popisy.

V hodinách čtení se průběžně ve všech třech stupních jazykového vyučování žáci cvičili ve čtení Brailleova, Heboldova nebo Kleinova písma. Hodiny byly průběžně doplňovány

¹³⁹ Doskočil, J. (1925). *Ze života nevidomých dětí Deylova ústavu pro slepé v Praze – výbor slohových prací žáků*. Praha: Deylův ústav, s. 11–12 a 15–16.

¹⁴⁰ Srov. Eliášková, K. (2017). *Specifické aspekty výuky českého jazyka u žáků se zrakovým postižením*. Praha: PedF UK, s. 88–96.

¹⁴¹ Výnos MŠANO č. 111.126–I z 6. 9. 1928. Učebné osnovy a výchovné směrnice pro školy dětí úchylných (školy pro nevidomé). *Věstník MŠANO X*, 1928, s. 356.

tradičním předčítáním, které se v prvních osnovách didakticky specifikovalo a ukotvilo (cit. „k předčítání druží se stručný výklad, dotazy a rozhovor“)¹⁴² jako metodický prostředek k realizaci čtení s porozuměním. V praxi bylo předčítání doplňováno stručným výkladem o vybraných spisovatelích.

5.3.2.3 Společné osnovy ve vztahu k obsahu učiva měšťanské školy

Již od roku 1923 měli chovanci možnost skládat závěrečnou zkoušku z učiva měšťanské školy.¹⁴³ Toto opatření reagovalo na dvě skutečnosti. Předně na to, že pro slepé žáky nebyla zřízena ani jedna měšťanská škola, v níž by mohli získat vyšší vzdělání, ale především na narůstající zájem chovanců o možnost skládat státní zkoušky na hudební konzervatoři, kde bylo absolvování měšťanky nezbytným kvalifikačním předpokladem. I přes zmíněné skutečnosti nebyla ani po vydání prvních osnov pro slepé žáky v roce 1928 měšťanská škola založena¹⁴⁴ a příslušné učivo bylo dál předáváno učiteli v rámci výuky v třídách slepeckých obecných škol.¹⁴⁵

Od počátku třicátých let se výuka na běžných měšťanských školách řídila učebními osnovami pro měšťanské školy vydanými výnosem MŠANO ze dne 9. června 1932, č. 69.485- I.¹⁴⁶ Osnovy jednotlivých předmětů byly nastaveny pouze v základních obrysech a každá měšťanská škola si měla konstruovat vlastní (vnitřní) učební osnovu zohledňující potřeby míst, kraje, potažmo žáků.¹⁴⁷ Této možnosti využívali učitelé slepých žáků a vybírali si z určeného rámcového výčtu učivo, které posléze ve výuce didakticky transformovali. V cíli předmětu byla obecně více akcentována literární složka: „Žák se má naučiti jasně, jednoduše a správně vyjadřovati. Má se v něm probuditi láska k literatuře a vytvořiti schopnost, aby rozuměl obsahu a formě slovesného díla a dovedl z něho náležitě těžiti.“¹⁴⁸ Souvislá četba slepých žáků závisela na předčítání, tedy byla omezená. A tak se do výuky více promítaly úkoly jazykové složky vyučovacího předmětu, a to mluvní cvičení se slohem, ale také mluvnice

¹⁴² Výnos MŠANO č. 111.126–I z 6. 9. 1928. Učební osnovy a výchovné směrnice pro školy dětí úchylných (školy pro nevidomé). *Věstník MŠANO* X, 1928, s. 353.

¹⁴³ Smýkal, J. (1985). *150 let výchovné a vzdělávací instituce pro nevidomé v Brně*. Brno: ZŠ pro nevidomé v Brně. Dostupné z: <http://smykal.ecn.cz/publikace/kniha05t.htm>

¹⁴⁴ *Výroční zpráva Hradčanského ústavu na rok 1929*. (1930). Praha: vlastním nákladem, s. 9.

¹⁴⁵ Smýkal, J. (1985). *150 let výchovné a vzdělávací instituce pro nevidomé v Brně*. Brno: ZŠ pro nevidomé v Brně. Dostupné z: <http://smykal.ecn.cz/publikace/kniha05t.htm>

¹⁴⁶ Výnos MŠNO ze dne 9. června 1932, č. 69.485-I, jímž se stanoví normální učební osnovy pro školy měšťanské. *Věstník MŠANO*. (1932). Ročník XIV, Praha: Tiskem a expedicí státního nakladatelství, s. 88–92 a třídní knihy Smíšené lidové školy pro slepé při čsl. Státním ústavu pro slepé v Levoči, z let 1930–1945.

¹⁴⁷ *Ibid*, s. 88.

¹⁴⁸ *Ibid*, s. 91.

s pravopisem. Ve slohu bylo silně akcentováno spontánní vypravování vycházející z vlastní zkušenosti žáků (např. na téma prožité události dnešního dne, naše mosty nebo ponocování v pivnici apod.)¹⁴⁹, v mluvnickém vyučování byla z běžných osnov vynechána témata „zkracování vět přechodníkem, slovesný vid, slova soujmenná a zdvojená (sic!) nebo psaní cizích slov“¹⁵⁰ Lze předpokládat, že eliminace učiva byla způsobena náročností témat i přípravy hmatových speciálně didaktických pomůcek (např. hmatových modelů u homonym).

5.3.2.4 Pokračovací školy

Koncept dalšího prakticky odborného vzdělávání nabízel dvě možnosti. Po absolvování speciální obecné školy mohli žáci odejít do tzv. pokračovacích škol živnostenských,¹⁵¹ které se zřizovaly při Klarově ústavu (buď s českým vyučovacím jazykem v Praze, nebo s německým vyučovacím jazykem v pobočce ústavu v Ústí nad Labem), ale i v Deylově ústavu v Praze a v ústavech v Brně i v Levoči.¹⁵² Zde se učilo dle speciálního učebního plánu (viz tabulka 4). Na pokračovacích školách se vyprofilovala první řemesla, z nichž mohli chovanci skládat tovaryšskou zkoušku a dosáhnout úplné kvalifikace.¹⁵³

Podobný cíl jako třídy pokračovací, tedy prohloubit vzdělání získané na obecné škole a připravit slepce ke vhodnému povolání¹⁵⁴, měl i dvouletý hudební kurz při Hradčanském ústavu potvrzený výnosem Ministerstva školství a národní osvěty z 24. XI. 28 č. 146.475/28-I. Kurz byl koncipován jako odborná příprava chovanců ke státní zkoušce z hudby na pražské státní hudební konzervatoři a představoval druhou možnost profesní přípravy pro slepé žáky po absolvování obecné školy (viz tabulka 5).

V učebních plánech běžných pokračovacích škol (viz tabulka 6) čeština figurovala pod názvem písemnosti¹⁵⁵, čímž byl naznačen i rámcový obsah její výuky. Soustředila

¹⁴⁹ Štátny archív v Levoči, fond ŠÚS–L, inv. č. 196, odd. Spisy, sign. 1936/37–1948/49 – Školský inspektorát v Popradě – změna učebního plánu a výchovy na lidových školách.

¹⁵⁰ Výnos MŠNO ze dne 9. června 1932, č. 69.485-I, jímž se stanoví normální učebné osnovy pro školy měšťanské. *Věstník MŠANO*. (1932). Ročník XIV, Praha: Tiskem a expedicí státního nakladatelství, s. 93.

¹⁵¹ Zeman, J. (1930). *Svět nevidomých*. Praha: Dědictví Komenského, s. 142.

¹⁵² Zeman, J. (1930). *Svět nevidomých*. Praha: Dědictví Komenského, s. 73.

¹⁵³ Srov. Smýkal, J. *150 let výchovné a vzdělávací instituce v Brně*, dostupné z: <http://smykal.ecn.cz/publikace/kniha05t.htm> a *Výroční zpráva Hradčanského ústavu za rok 1929*. (1930). Praha: vlastním nákladem, s. 4.

¹⁵⁴ *Výroční zpráva Hradčanského ústavu za rok 1931*. (1932). Praha: vlastním nákladem, s. 5.

¹⁵⁵ Kvítková, N. (1981). *Didaktika ČJ a literatury pro střední odborná učiliště*. Praha: SPN, s. 9. a Černohorský, Z. (1973). *Vývoj učňovského školství v Československu*. Praha: SPN, s. 155.

se na prohloubení dovednosti psát jednoduché útvary administrativního stylu, které by žáci mohli v profesní řemeslné praxi využít.¹⁵⁶

Výběr konkrétních útvarů (např. obchodní návštěví, kvitance, reversy, vysvědčení, dlužní úpisy, obchodní dopisy, objednávka, obchodní oznámení, oběžníky, telegramy, dodací listy, smlouvy, plné moci aj.) a učebních témat (např. čtení v jízdních řádech, ustavení živnostenského řádu, jak se jedná s poštovním úřadem šekovým, poučení o ustanoveních, platných ve styku s poštou a při dopravě nákladů apod.)¹⁵⁷ zohledňoval praktický zřetel živnosti.

Pokud byla realizována i jiná jazyková výuka (např. mluvnice), měla opakovací charakter a cílila k upevňování dovedností v čtení, psaní, pravopisu a slohu získaných na škole obecné (potažmo měšťanské).¹⁵⁸ Podobný, ale ještě více zjednodušený koncept jazykové výuky se transponoval i do slepeckého vyučování.

Ve vydaných osnovách pro pokračovací školy slepeckých škol figuroval jak předmět jazyk vyučovací, tak písemnost¹⁵⁹, ovšem nejednotně. To se projevilo jednak v rozvržení hodinové dotace (viz tabulka 4 a 6) a jednak v praktické realizaci učiva. Například v Levoči se v pokračovacích třídách zachoval model běžných škol, v němž se jazyk vyučovací jako samostatný předmět nevydělával a v písemnostech se žáci cvičili pouze 1 hodinu týdně¹⁶⁰, zatímco v rámci hudebního kurzu v Hradčanském ústavu tomu bylo naopak. Zde se písemností nevyučovalo vůbec a výuka mateřského jazyka byla posílena na dvě hodiny za týden.¹⁶¹ Pro ostatní řemesla byla vymezena jediná hodina pouze v první třídě pokračovacího kurzu. Popsané nerovnoměrné postavení českého jazyka bylo přímým důsledkem primárních snah pokračovacích škol o profilaci odborného vzdělání, v níž nezbyval prostor pro rozvoj předmětů všeobecně vzdělávací povahy, stejně jako celkovým tlakem na praktické zaměření škol.

Snaha autorů osnov implementovat češtinu do profesní přípravy slepců byla zřejmá, u toho však zůstalo. Vyučovací obsah předmětu se nesjednotil a plnil rozdílné cíle. V Hradčanském ústavu bylo náplní jazykového vyučování především tradiční předčítání z umělecké literatury,

¹⁵⁶ *Učebná osnova trojtřídní školy pokračovací pro učednice ženské živnosti krejčovské – B. Učebná látka.* Věstník MŠANO, 1923, ročník V, s. 584.

¹⁵⁷ *Ibid.*, s. 584–585.

¹⁵⁸ Kvítková, N. (1985). *Specifické otázky didaktiky českého jazyka a literatury pro střední odborná učiliště.* Praha: SPN, s. 9.

¹⁵⁹ Toto rozvržení bylo realizováno pouze v Klarově a Deylově ústavu.

¹⁶⁰ Zeman, J. (1930). *Svět nevidomých.* Praha: Dědictví Komenského, s. 143.

¹⁶¹ Srov. Zeman, J. (1930). *Svět nevidomých.* Praha: Dědictví Komenského, s. 142–143.

popřípadě opakování znalostí ze školy obecné¹⁶², v rámci řemeslných tříd Klarova ústavu se žáci zpravidla učili druhému zemskému jazyku. To bylo tradičně argumentováno praktickým zaměřením studia a nutností ovládnout druhý jazyk ve vztahu k zvýšení profesního uplatnění: „Jen vyučováním obou zemským jazykům možno pracovati pro budoucnost slepce, který octne se ve smíšených jazykových okresech, kde bude potřebovati obojí řeči.“¹⁶³

Kvítková (1985) ve shodě s Černohorským (1973) uvedli, že původní pojetí pokračovacích škol, v němž byla výrazně oslabena složka všeobecně vzdělávacích předmětů (a tedy i českého jazyka), přetrvalo v nezměněné podobě až do roku 1948, kdy byl vydán zákon č. 95/1948 o základní úpravě jednotného školství (viz dále kapitola 6).

Shrnutí

První společné československé osnovy pro slepé byly původně zavedeny na dobu tří let, ale nakonec s drobnými úpravami respektujícími zvláštnosti jazykového vyučování nevidomých platily celých dvacet let.¹⁶⁴ I přes jejich původní záměr, tj. odstranit typickou nesystémovost ve slepeckém vyučování, lze konstatovat, že se ve školách v mnoha ohledech dál přihlíželo k aktuálním potřebám a cílům každého jednotlivého ústavu, a to i v případě jazykové výuky. Nejednotné respektování osnov však bylo vcelku běžnou praxí ve školství první republiky (což do jisté míry koresponduje i se současným pojetím RVP).¹⁶⁵

I když se k zásadní úpravě osnov přistoupilo až po vydání zákona č. 95/1948 Sb. o jednotné školské soustavě, byly první společné osnovy z hlediska historického vývoje didaktiky prvním a zásadním pokusem o metodické a didaktické ukotvení výuky českého jazyka u žáků se zrakovým postižením a primárním východiskem na cestě k odbornému zkvalitnění speciálního jazykového vyučování.

¹⁶² Srov. *Výroční zprávy Hradčanského ústavu od roku 1927 do roku 1940*. Interní materiály Školy Jaroslava Ježka, nepublikováno, nezařazeno, uloženo v archivu školy.

¹⁶³ Pavlík, F. *Slavnostní spis na památku padesátiletého trvání moravsko-slezského ústavu pro slepé v Brně*. Brno: Burkarta, 1898, s. 3.

¹⁶⁴ Vencová, I. (2003). Nejstarší škola pro nevidomé v Čechách. *Speciální pedagogika*, 13(1), s. 62.

¹⁶⁵ Za tuto poznámku autorka děkuje Martině Šmejkalové.

5.4 Užívané učebnice v kontextu vývoje didaktiky jazyka

Ani po zavedení nových osnov se učitelé nedočkali tolik očekávané metodické podpory, na jejímž základě by byli schopni ve výuce systemizovat a sjednotit jazykové učivo, tedy vydání speciální učebnice českého jazyka, což bylo vcelku běžnou praxí. V případě prvních společných československých osnov pro slepé se tento úzus nenaplnil: „Také při počtech a při pravopise pocítujeme nedostatek tabule. V obou těchto předmětech jsou obtíže až dosud ještě násobeny dalším nedostatkem: není učebnic. Proto učitel i při největším omezení vlastní řeči mluví aspoň stejně jako žáci. A jak ukládati nepřímé zaměstnání při vyučování v odděleních? Jak zaměstnat žáky v opakovacích hodinách? (...) Dosud nemáme početnic ani cvičebnic jazyka českého.“¹⁶⁶

Palčivá situace na poli speciálních učebnic mateřského jazyka v první etapě historického vývoje přímo souvisela s absencí slepeckého písma, ale ani v procesu jeho postupného pronikání do vyučování v ústavních školách nebyla dostatečně řešena. Ideální představa práce s učebnicí ve výuce češtiny byla taková, že učitel slepých žáků bude pracovat s běžnou tištěnou učebnicí pro žáky škol obecných, zatímco každý žák (!) s postižením bude mít k dispozici tu samou učebnici vyhotovenou nejlépe v Brailleovu písmu či jiné modifikované formě. Tato idea zůstávala dlouhou dobu vzhledem k obtížné dostupnosti slepeckého tisku (knihy či učební texty se často do slepeckého písma opisovaly) a v důsledku nedostatečných finančních možností ústavů obtížně dosažitelná.

Absence vhodných učebních materiálů poznamenala další proces utváření speciální didaktiky vyučování češtině minimálně ve dvou směrech. V první řadě způsobila nepřiměřené přetěžování výuky frontálním výkladem, ale hlavně přinesla zásadní disproporci v realizaci učiva. V nových osnovách se učivo sice funkčně zúžilo (viz kapitola 5.3.2), ale ve výuce se učitelé často opírali o témata zpracovaná v běžných učebnicích českého jazyka. Ty však konkretizovaly jiný, širší a nemodifikovaný obsah určený žákům běžných obecných škol. Důsledkem popsaného postupu byla celková nekonceptnost výuky projevující se například zbytečným přetěžováním žáků učivem, ale především hledáním jiných učebních textů, s jejichž pomocí by bylo možné jazykovou výuku realizovat. K těmto účelům pak byly z velké části používány čítanky (viz příloha 4), které byly v součinnosti s rozvojem slepeckého písma postupně tištěny jak v Kleinově, tak v Brailleovu písmu (viz kapitola 5.2).¹⁶⁷ Po zavedení

¹⁶⁶ Podzimek, J. (1938). Několik črt z praxe na škole pro slepé. *Úchylná mládež* XIV, s. 169, 170.

¹⁶⁷ O tom více např. Hořková, S. D. (1934). Čemu a jak se vyučovalo v nejstarším slepeckém ústavě slepeckém na Hradčanech před 125 lety a pak před 50 lety. *Úchylná mládež* X, s. 68.

osnov nemohly původní německé a později české čítanky adekvátně vyhovovat požadavkům kladeným na jazykové vyučování vyšších tříd obecné školy (potažmo učiva měšťanských škol), v rámci něhož se vcelku systémově probírala i témata mluvnického vyučování (např. skloňování substantiv, vzory sluha, ryba, ulice, dlaň, kost aj, přídavná jména jakostní, přivlastňovací apod.)¹⁶⁸ V souvislosti s rozvojem slepeckého tisku¹⁶⁹ v jednotlivých ústavech se k výuce používaly také slepecké časopisy¹⁷⁰: „Slzy radosti mne polily a jistě i stejné mé druhy v osudu u vědomí, že konečně odčiněna křivda, která nás, české děti, tak hrozně bolela, když musily jsme se učit čtení slepeckému písmu z knih německých.“¹⁷¹

Na popsanou situaci zareagovalo i ministerstvo školství, které na základě intervencí Josefa Zemana přebralo finanční dohled i odbornou záštitu nad texty, které byly dle posouzení ministerských školských úředníků vhodné pro vyučování. Nákladem ministerstva školství a národní osvěty byly ve slepeckém písmu vydány všechny stupně českých čítanek Ráno a Poupata¹⁷² (viz příloha 4). Slepecké tisky vycházely z původních čítankových textů určených pro žáky běžných obecných škol, ale jejich prostý převod měl podstatné limity. Šlo především o absenci tzv. průpravných cvičení, jejichž pomocí se žáci v první třídě učili vyhledávat a zjišťovat otvory šestibodu Brailleova písma. V reakci na tento nedostatek začaly vznikat tituly, které popsaná cvičení zahrnovaly. Například Jaromír Doskočil (1891–1963)¹⁷³, učitel a později ředitel Deylova ústavu, sestavil takto doplněný zcela původní slabikář určený výhradně slepým žákům pod názvem Svítání.¹⁷⁴

I když na poli čítanek lze pozorovat viditelný progres, vzhledem k výše popsané rozkolísanosti a metodické (tj. speciálně pedagogické) nezakotvenosti jazykové výuky obdobný proces na poli mluvnických učebnic nenastal. Pro výuku mateřštiny byly dál používány především dostupné čítanky, a někdy se dokonce dál vycházelo z mluvnic německých. Tradiční mluvnické učebnice českého jazyka do slepeckých škol systémově nepronikaly, a to i přes to, že se v první dekádě od roku 1807 do roku 1945 některé ojedinělé texty objevily.

¹⁶⁸ Třídní kniha IV. třídy pětileté obecné školy pro nevidomé při čsl. Státním ústavu pro slepce v Levoči, školní rok 1930/31, s. 29, 30, 36 a s. 37.

¹⁶⁹ O tom více Mužáková, M. (2004). *Aspekty integrace lidí se zrakovým postižením v zrcadle historie spolkové činnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, s. 53–60.

¹⁷⁰ Pozn. autorky: První číslo ZORY, prvního časopisu pro slepce v českých zemích, vyšlo v lednu 1917.

¹⁷¹ Pollandová, E. (1947). Třicet let českého slepeckého tisku. *Svět nevidomých*, č. 3, s. 9.

¹⁷² Pollandová, E. (1929). Naše slepecké školství. *Úchylná mládež* V, s. 18.

¹⁷³ Smýkal, J. (2006). *Tyflopedický lexikon jmenný*. Brno: Technické muzeum v Brně, s. 103.

¹⁷⁴ Doskočil, J. (1937). Naše slepecké tiskárny. *Úchylná mládež* XIII, s. 181.

Prvním učebnicovým textem zabývajícím se jazykovou složkou předmětu vydaným v Brailleově písmu byla *Stručná poetika a stylistika* (1885, 1886) od Karla Vorovky (1842–1914) v úpravě Josefa Holuba (1881–1966). Můžeme předpokládat, že braillskému přetisku, jenž vycházel na pokračování v letech 1924–1926 jako součást přílohy slepeckého časopisu *Zora*¹⁷⁵, byla tištěnou předlohou Holubova úprava z roku 1921.

V souvislosti s utvářeným historickým konceptem výuky mateřského jazyka se převod učebního textu zabývajícího se stylistikou ukazoval jako přirozený důsledek jejího vývoje. Předkládané učivo vycházelo ze syntézy stylistických a literárních témat se snahou o přehlednou strukturalizaci do tří samostatných oddílů. První oddíl se zabýval poetikou a ve třetím oddílu byly uvedeny stručné poznámky o spisovatelích. Prizmatem vývoje didaktiky mateřského jazyka byl jistě nejzásadnější díl druhý, v němž bylo zpracováno učivo stylistiky.

V úvodu kapitoly vymezili autoři termín próza jako nevázanou, volně plynoucí řeč a na základě jejího věcného významu definovali základní druhy – prózu vyprávěcí, popisnou, líčící, rozpravnou a rozjímavou. Nermalou pozornost věnovali autoři také próze jednacích, stručně se dotkli řečnického výcviku (např. na straně 106 – Jisté dovednosti v řečnictví jest potřebí každému občanu v svobodném státě, zejména učiteli; lze si ji osvojiti jednak dobrou přípravou věcnou, jednak hojným cvikem v proslovování. Příprava věci záleží na 1. v nalezení látky (invence), 2. v uspořádání (dispozice, osnova), 3. v slohovém vypracování (stilistice) a 4. v osvojení celku (memorování)¹⁷⁶ a akcentovali také historická východiska u dílčích výkladů (např. výklad ze strany 109 – Řeč písemností jednacích (listin) byla u nás za starodávna latinská. Teprve na koci 14. století počaly se vydávati první české listiny; potom jich znenáhla přibývalo. V 15. století jazyk český nabyl obecné platnosti v řízení zemském, (...).¹⁷⁷

Určitým návodným kritériem pro hodnocení reálného dopadu tohoto titulu do výuky mohou být dochované zápisy v třídních knihách, v nichž se termíny definované ve *Stručné poetice a stylistice* v druhé polovině 20. let objevovat nezačaly. Z toho můžeme usuzovat, že výuka byla dál řízena komunikačně a bez stylistické terminologie (viz kapitola 5.3.2.2) a že didaktické podněty z odborného lingvodidaktického prostředí do konceptu speciální jazykové výuky zatím zásadněji nepronikaly. Příčin mohlo být několik. První z nich úzce souvisela se skutečností, že text *Stručné poetiky a stylistiky* byl vydáván po dobu dvou let jako příloha slepeckého

¹⁷⁵ Vorovka, K., Holub, J. (1924/26). *Stručná poetika a stilistika*. Sv. 1.–2. Poučná příloha Zory (braillský tisk).

¹⁷⁶ Vorovka, K., Holub, J. (1925). *Stručná poetika a stylistika*. Praha: SPN, s. 106.

¹⁷⁷ Srov. Vorovka, K., Holub, J. (1925). *Stručná poetika a stylistika*. Praha: SPN, s. 96–134.

časopisu Zora. V důsledku toho, že byl součástí omezené časopisecké distribuce a vydáván na pokračování, s ním nemohli učitelé v hodinách souvisleji pracovat.

První speciální jazykovou učebnicí cíleně vytvořenou pro potřeby slepeckých škol byl text Jaroslava Pozdníka (1889–1958) vydaný v roce 1937 pod názvem *Krátká česká mluvnice pro ústavy nevidomých*.¹⁷⁸ Učebnice byla vytisknuta v Brailleově písmu v ústavní tiskárně Brněnského ústavu, nicméně se dle Elišky Hluší, pracovnice archivu slepecké knihovny v Brně, nedochovala. Skutečností, že jejímu publikování předcházelo její praktické ověřování prostřednictvím pokusných textů přímo v jazykové výuce¹⁷⁹, lze doložit, jak zásadní význam na poli speciální lingvodidaktiky měla. Vydání speciální učebnice systemizující jazykové učivo bylo přirozenou reakcí na postupné zkvalitňování speciální jazykové výuky.

Pro vývoj speciální lingvodidaktiky bylo rovněž podstatné, že Jaroslav Pozdník získal v roce 1911 učitelskou aprobaci absolvováním Českého učitelského ústavu v Brně¹⁸⁰ a ve své pedagogické činnosti, která ve třech tematických člancích pronikla i do oblasti odborné¹⁸¹, se českému jazyku a literatuře intenzivně věnoval.¹⁸² V roce 1914 absolvoval také kurz pro vyučování nevidomých v Praze¹⁸³ a prizmatem tehdejší odborné přípravy pro vyučování slepých dětí byl Pozdník plně kvalifikován.

Kvůli absenci archivních materiálů nelze již dnes přesně dohledat, do jaké míry hledal Pozdník oporu v nějakém původním lingvodidaktickém textu, i když svým názvem braillovská učebnice jazyka připomínala hojně využívanou Gebauerovu *Krátkou mluvnici českou*. Ta byla jako úvod do mluvnice pro I. třídy středních škol poprvé vydána již v roce 1891.¹⁸⁴ Dle Čechové byla obliba Gebauerovy *Krátké mluvnice české* dána koncepčním zřetelem přiměřenosti k žákovi a měla v jazykovém vyučování dominantní postavení až do konce 30. let 20. století dvacátých let.¹⁸⁵ Pohledem uvedené charakteristiky jistě mohla splňovat požadavky na výuku mluvnice ve slepeckých školách. Lze předpokládat, že se s ní Pozdník, zvláště pokud se o jazyk a literaturu zajímal, dostal do kontaktu.

¹⁷⁸ Smýkal, J. (2006). *Tyflopedický lexikon jmenný*. Brno: Technické muzeum v Brně, s. 310.

¹⁷⁹ Srov. Smýkal, J. (1989). *K stému výročí narození Jaroslava Pozdníka*, Zora 12, s. 17–19.

¹⁸⁰ Smýkal, J. (2006). *Tyflopedický lexikon jmenný*. Brno: Technické muzeum v Brně, s. 309–310.

¹⁸¹ Smýkal, J. (2006). *Tyflopedický lexikon jmenný*. Brno: Technické muzeum v Brně, s. 310.

¹⁸² o tom již Smýkal, J. (2006). *Tyflopedický lexikon jmenný*. Brno: Technické muzeum v Brně, s. 310 a Smýkal, J. (1989). *Ke stému výročí narození Jaroslava Pozdníka*, Zora 12, s. 17–19.

¹⁸³ Smýkal, J. (2006). *Tyflopedický lexikon jmenný*, s. 309.

¹⁸⁴ Šmejkalová, M. (2005). *Vyučování českému jazyku na středních školách v letech 1918–1939*. Praha: PedF UK, s. 90.

¹⁸⁵ Čechová, M. (1996). Místo tzv. školských mluvnic Jana Gebauera v jeho tvorbě a ve vývoji vyučování češtině. Kučera, K. (ed). *AUC Philologica 1-2/1992, Slavica Pragensia XXXV*. Praha, Karolinum 1991, 79–91.

I když se Pozdníkův učebnicový text nedochoval, lze jej (vzhledem k jeho primátu) považovat za zásadní projev dlouhodobých snah o zkvalitnění výuky českého jazyka na slepeckých školách. Učebnic pro čtenářskou výchovu bylo velké množství (viz příloha 4), ale skutečně první učebnicový text určený primárně slepým žákům byl až tento z roku 1937. V tehdejší speciálně pedagogickém odborném tisku se o něm objevovaly informativní zmínky a avíza: „přehled české mluvnice (připravuje se)“¹⁸⁶, byl (s trochou nadsázky řečeno) očekávaným bestsellerem.¹⁸⁷ Na druhé straně nutno dodat, že nakonec byl titul využíván s jistými rozpaky. Zatímco v Brně se s ním ve výuce pracovalo, v Praze nikoli. Za významné důvody lze považovat jednak osobní animozity, které se vůči Pozdníkovi neprávem vytvořily v době okupace¹⁸⁸, a jednak opakovaně zmiňovanou separaci jednotlivých ústavních škol.

Další svědectví o postupném přibližování slepecké výuky směrem k běžné jazykové výuce lze bezesporu spatřovat v braillovém vydání titulu *Česká mluvnice a cvičebnice pro 1. a 2. třídu středních škol* od Jana Mašína (1864–1951). Tato původní tištěná verze z roku 1926 se stala v Praze oblíbeným učebnicovým titulem¹⁸⁹ a ve velmi rychlém sledu byla zařazena i na seznam tisků v Brailleově písmu. Byla však publikována pod názvem *Česká mluvnice pro 1. a 2. třídy středních škol*, tedy bez části cvičebnicové. Problém opět spočíval v tom, že byla v letech 1927–1929 distribuována na pokračování v rámci poučné přílohy časopisu Zora¹⁹⁰, a proto bylo její metodické a didaktické uplatnění směrem k systemizaci výuky jazyka ve všech ústavech problematické. Každopádně rychlý přetisk představoval další důkaz toho, jak se didaktický a metodický koncept speciální jazykové výuky snažil o těsnější kontakt s odborným lingvodidaktickým výzkumem. V něm se v souvislosti s vydáním Mašínovy učebnice aktuálně vedly četné diskuse mimo jiné nad jejím metodickým pojetím učiva¹⁹¹, které zjevně nezůstaly ani stranou zájmu učitelů slepých.

¹⁸⁶ Doskočil, J. (1937). Naše slepecké tiskárny, *Úchylná mládež XIII*, s. 176.

¹⁸⁷ Pozn. autorky: Na druhé straně v odborném prostředí lingvodidaktickém či lingvistickém titul nebyl komentován vůbec.

¹⁸⁸ V roce 1945 musel odejít z ředitelského místa a kolektiv učitelů ho jinde mezi sebe nepřijal. (o tom více Smýkal, J. (2006). *Tyflopedický lexikon jmenný*, s. 309–310.)

¹⁸⁹ Šmejkalová, M. (2005). *Vyučování českému jazyku na středních školách v letech 1918–1939*. Praha: PedF UK, s. 90 a dále s. 144–145.

¹⁹⁰ Mašín, J. (1927–1929). *Česká mluvnice pro 1. a 2. třídy středních škol*. Sv. 1.–2. Poučná příloha Zory (braillový tisk).

¹⁹¹ Šmejkalová, M. (2004). Češtinář Václav Ertl. *Bohemistika*, 4(3), s. 236–237.

Až do konce roku 1945, potažmo 1948, které bylo předmětem první části disertační práce, k jinému zásadnímu posunu na poli vývoje speciálních jazykových učebnic nedošlo.

5.4.1 Jazykový dualismus v kontextu vývoje speciálních učebnic

Signifikantním problémem jazykového vyučování v první sledované periodě byla konkurence dvou zemských jazyků – němčiny a češtiny. Vzhledem k historickému vývoji organizace ústavů těsně napojených na vídeňské prostředí (viz kapitola 4) byla zpočátku stěžejním vyučovacím jazykem němčina, i když snaha do vyučování zapojovat i češtinu patrná byla: „Vyučování se dělo zpočátku převážně německy, ale jistě i česky, protože chovanci na jediném tom ústavě byli obou národností.“¹⁹² Jazyky si ovšem dlouhodobě ve výuce konkurovaly a mezi chovanci obou národností panovala až nevraživost.¹⁹³ Situace byla ve všech ústavech podobná, a to i na Slovensku (ve vztahu k maďarštině). Ve vyučování komplikované jazykové poměry učitelé řešili tak, že týden vyučovali v němčině a týden v češtině¹⁹⁴, ale později přicházela i jiná systémová řešení, například dělení žáků při vyučování mateřskému jazyku do skupin dle národností¹⁹⁵ nebo zavedení výuky esperanta jako podpory pro opakování mluvnice mateřského jazyka (viz kapitola 5.2).

I když stoupal tlak na vyučování pouze v českém jazyce, úspěchy na tomto poli byly jen dílčí. V prostředí slepeckých škol totiž převažoval názor, že střídavé pojetí vyučování přinášelo slepým žákům užitek v podobě možnosti ovládnout oba zemské jazyky.¹⁹⁶ Takové mínění mělo i své odpůrce, kteří poukazovali především na nepřiměřené přetěžování žáků a narušování vyučovacího procesu pomalým tempem: „Ústav (v Brně – dopl. aut.) byl utrakvistický: učitelé ve třídě učili česky i německy a tím děti trpěly, protože žádný učitel nemůže současně vychovávat i vyučovat v duchu dvou národností; zdržováno bylo tím též i učivo.“¹⁹⁷ Nepřehledná situace v postavení vyučovacího jazyka v jistých modifikacích přetrvávala až do roku 1918¹⁹⁸ (podrobně situaci postihla Mužáková (2004)¹⁹⁹ a dvojjazyčné

¹⁹² Jubilejní výroční zpráva Hradčanského ústavu pro slepé děti za rok 1932.(1933). Praha: ČAT, s. 11.

¹⁹³ Stejskal, S. (1929). Vývoj esperantského hnutí mezi slepci. *Úchylná mládež* V, s. 171.

¹⁹⁴ Srov. Pavlík. *Slavnostní spis na památku padesátiletého trvání*, Brno: vlastním nákladem, s. 3; *Výroční zpráva HÚ na rok 1906*. (1907). Praha: vlastním nákladem.

¹⁹⁵ Král, J. (1937). Josef Zeman slepcům. *Úchylná mládež* XIII, s. 187.

¹⁹⁶ Srov. Král, J. (1937). Josef Zeman slepcům. *Úchylná mládež* XIII, s. 187.

¹⁹⁷ Král, J. (1937). Josef Zeman slepcům. *Úchylná mládež* XIII, s. 187.

¹⁹⁸ „... po státním převratu doznal pronikavé změny, přeměniv se z utrakvistického ústavu na ústav čistě český, když zatím pro německé děti slepé byl založen ústav v Ústí nad Labem.“ (Jubilejní výroční zpráva Hradčanského ústavu pro slepé děti za rok 1932. Praha: ČAT, 1933, s. 13.)

¹⁹⁹ Mužáková, M. (2004). *Aspekty integrace lidí se zrakovým postižením v zrcadle historie spolkové činnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, s. 27.

období výchovně-vzdělávacích ústavů v podstatě legislativně skončilo až výnosem MŠO ze 16.10.1945²⁰⁰, jímž byly definitivně zrušeny německé školy všech typů²⁰¹, a jejich pozdějším zestátněním v roce 1948.

Na dvojjazyčné pojetí výuky bylo reagováno i na poli distribuce slepeckého tisku. Mezi prvními speciálními jazykovými učebnicemi vyhotovenými slepeckým písmem se objevily i dvě učebnice cizího jazyka. V roce 1928 byla v Deylově ústavu do slepeckého tisku převedena část knihy *Rozmluvy Čecha s Němcem* od Karla Vorovky a Ferdinanda Schulze (1835–1905). V dobových přehledových materiálech o titulech vydaných slepeckým tiskem byla uvedena jména tři – Vorovka, Schulz, Holý.²⁰² Nepodařilo se však dohledat, kdo se pod jménem Holý skrýval. Původní tištěnou konverzační učebnici *Rozmluvy Čecha s Němcem: vhodný návod, aby Čech rychle se naučil jazyku německému* sestavil v roce 1879 Josef Schulz, v pozdějších vydáních ji upravoval nejprve Karel Vorovka a později také Josef Holub.²⁰³ Jednalo se pravděpodobně o tiskovou chybu (což bylo pro slepecké tiskárny zcela běžné – pozn. aut.) ve jméně středoškolského profesora Josefa Holuba, ředitele Učitelského ústavu v Kutné Hoře, který upravoval i jiné Vorovkovy texty. To pak poukazuje na skutečnost, že předlohou pro vydání v Brailleově písmu byla s největší pravděpodobností verze *Rozmluvy Čecha s Němcem* z roku 1923. Holubovy úpravy rozšířily původní text na 254 stran a z toho důvodu byl pravděpodobně tisk pozastaven. Stejně jako většina těchto vzácných exemplářů se učebnice nedochovala.

Na rozdíl od nedokončených *Rozmluv Čecha s Němcem* byla v roce 1931 již v komplexním přetisku pod odbornou garancí MŠANA převedena hladkou reliéfní latinkou *Učebnice němčiny* od Jaroslava Ulricha (1871–1944).²⁰⁴ Jaroslav Ulrich byl autorem několika jazykových učebnic němčiny pro žáky běžných obecných a měšťanských škol, které vycházely v četných upravených vydáních prakticky až do počátku 40. let 19. století. Byly to především *Cvičebnice jazyka německé pro školy obecné* a *Cvičebnice jazyka německého pro školy měšťanské*. Koncepce těchto učebních textů vycházela z tzv. Gouinovy metody koncipované od konce

²⁰⁰ Výnos MŠO č. 8 551 ze dne 16. 10. 1945. Zrušení německých škol. *Věstník MŠO*, 1945, s. 101.

²⁰¹ Šmejkalová, M. *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin. Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989*. Praha: Karolinum. s. 253.

²⁰² Doskočil, J. (1937). Naše slepecké tiskárny. *Úchylná mládež XIII*, s. 180.

²⁰³ Pozn. autorky: Ke jménu Holý nebyl námi nalezen adekvátní ekvivalent. Nedohledali jsme žádného dobového didaktika podobného jména, který by mohl přispět k úpravě učebnice, ani tiskaře či učitele působícího toho času v některém z ústavů.

²⁰⁴ Vích. J. (2015). *Z historie školství v Kolinci*, díl IV. dostupné z: <http://www.kolinec.eu/pisemnosti/skola-4.htm>

19. století.²⁰⁵ Gouinův přístup k výuce jazyků usiloval o větší příklon k ústní komunikaci mezi žáky se zapojením názorných příkladů založených na smyslových vjemych a prožitcích.²⁰⁶ Toto ve své době vcelku nové „agramatické“ pojetí výuky cizích jazyků, které se metodicky vymezovalo proti gramaticko-překladové metodě, jistě mohlo vyhovovat potřebám slepých žáků.

Dle Josefa Smýkala napsal Ulrich pro nevidomé žáky zcela původní učebnici²⁰⁷, nejednalo se o reprint výše popsáných textů pro žáky intaktní. I když se nepodařilo dohledat, kdo Ulricha k autorství oslovil, lze se domnívat, že metodika jeho běžně tištěných textů mohla učitele v slepeckých ústavech svou koncepcí zaujmout. Podobné agramatické tendence se v teoretickém konceptu Antonína Janů (1852–1899) prosazovaly do běžné lingvodidaktiky od 90. let 19. století a po celé první dvacetiletí 20. století ovlivňovaly její vývoj.²⁰⁸ O tom, že se dostaly i do ústavních škol, svědčil zvýšený zájem nejenom o Ulrichovy, ale i o Vorovkovy publikace.

V letech 1934–1935 byla převedena do Brailleova písma nová jazyková příručka *Čechisch*²⁰⁹ *nach einer neuen, leichten Methode*²¹⁰ a byla doporučena ke studijním potřebám dospělých slepců německé národnosti. Vzhledem k tomu, že vyšla na náklady Klarova ústavu, lze předpokládat, že mohla sloužit především slepcům navštěvujícím německé oddělení Klarova ústavu v Ústí nad Labem, ale rovněž jiným zájemcům. V tištěné produkci publikoval tento titul prof. Dr. František Sedláček v roce 1920. Nejednalo se o klasickou školní jazykovou učebnici, ale spíše o učební text pro samouky: „Určenou pro ty, kdo se hodlají přiučit češtině sami bez cizí pomoci.“²¹¹ Do jaké míry a jestli vůbec byla reálně ve výuce německých oddělení využívána z archivních materiálů nevyplývalo.

²⁰⁵ Kasinová, B. (2016). *Výuka německého jazyka na českých měšťanských a středních školách v letech 1869–1918*. Diplomová práce. Praha: PedF UK, s. 47. dostupné z:

file:///C:/Users/Klarka/Desktop/DPTX_2014_2_11410_0_422759_0_163440.pdf

²⁰⁶ Srov. Choděra, R. (2000). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000, s. 65–70.

²⁰⁷ Smýkal, J. (2006). *Tyflopedický lexikon jmenný*. Brno: Technické muzeum v Brně, s. 394.

²⁰⁸ Srov. Jelínek, J. (1980). *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN; Čechová, M. (1985). *Vyučování slohu (úvod do teorie)*. Praha: SPN a Čechová, M. (1999). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV.

²⁰⁹ Později také pod názvem *Tschechisch nach einer neuen leuchten Methode*. Svazek 1.–4. – Doskočil, J. (1937). *Naše slepecké tiskárny. Úchylná mládež XIII*, s. 175.

²¹⁰ Příručka češtiny pro dospělé slepce německé národnosti, bod 11. (1932). *Slepecký věstník*, č. 5, Zpráva z jednání Československé ústřední péče o slepé v Praze ze dne 2. března 1932 – předběžně přijímány objednávky na tisk této knihy.

²¹¹ Ibid.

ČÁST II

6 Konec církevního slepeckého školství (1945–1953)

(Některé části kapitoly byly publikovány v časopise Speciální pedagogika, Eliášková, 2019)²¹²

*„Duševní konflikty nevidomého může přemoci jen víra a důvěra v Boha, silná vůle a hlavně pravidelná a honorovaná práce, která je učiní samostatnými [...] Každý učitel nevidomých má se snažit, aby své žáky přivedl na tuto výši radostné práce. V soucitu a milosrdenství má podávati nejčistší a nejušlechtlejší výraz lidskosti, ke kterému ho zavázala stará a přísná učitelská povinnost. V této povinnosti je krása a velikost křesťanské charity. Nemůžeme vrátiti pouhým dotykem zrak očím svých žáků, ale můžeme láskou a obětavostí zmírniti jejich neštěstí, otevřítí rozšířením jejich vědomostí a kultivací jejich dovedností bránu ke kráse a nádheře světa fyzického, můžeme jejich rozum zdokonalit, jejich vůli a svědomí povznést k vysoké úrovni a v jejich srdcích zanítit oheň nadšené lásky k Bohu, který jim rozjasní temnotu života a osladí jeho hořkost.“*²¹³

Marie Domináta Hoňková, 1944

Prostřednictvím krátkého úryvku z článku ředitelky Hradčanského ústavu pro slepé si můžeme připomenout některé specifické aspekty vyučování slepých před únorovými událostmi roku 1948, kterými byly silný důraz na praktický a řemeslný zřetel veškeré výuky (celkové oslabení funkce všeobecně vzdělávacích předmětů) a náboženský kontext výchovné činnosti i předávaných obsahů učiva (např. předčítání a memorování náboženských textů, volba slohových témat apod.). Společně zásadně ovlivňovaly i další didaktické oblasti vyučování. V první řadě to byla nejednotnost v realizaci učiva napříč ústavy, ke které docházelo (i přes první vydané osnovy z roku 1928) vlivem jejich rozdílných finančních a organizačních možností, ale také celkové pojetí filozofie konkrétního ústavu. S tím souvisel i další důležitý faktor, a sice nedostatečná kvalifikace učitelů českého jazyka (viz s. 39). V neposlední řadě bylo jazykové vyučování poznamenáno česko-německým dualismem (viz kapitola 5.4.1) či nedostatkem speciálních učebnic, pomocných knih, umělecké či odborné literatury (viz kapitola 5.4).

²¹² Eliášková, K. (2019). Výuka mateřského jazyka v kontextu etatizace slepeckých škol aneb Všem vroucně děkujeme upřímných „Zaplať Bůh“. *Speciální pedagogika*, 29(2), s. 139–150.

²¹³ Hoňková, S. D. (1944). Nevidomé dítě. *Úchylná mládež XX*, s. 178.

Převažující vyučovací metodou praxe prvních ústavních škol bylo paměťové učení (viz kapitola 5.1). V českém jazyce bylo zastoupeno deklamováním básní, předčítáním, memorováním či učením se nazpaměť, což v praktické výuce prostupovalo všemi postupnými ročníky. I když paměťové učení představovalo pro žáky velmi zatěžující a náročný vyučovací postup, v konečném důsledku přispívalo k aktivnímu rozvoji jejich slovní zásoby. Žáci kvůli absenci textů v Brailleově písmu nemohli obohacovat a rozvíjet svou aktivní i pasivní slovní zásobu v našem jazykovém prostředí kulturně obvyklým způsobem (tedy vlastní četbou), ale dostávali dostatečné množství podnětů založených na sluchové analýze, která jim (dle četných speciálně pedagogických závěrů) umožňovala daný deficit funkčně nahrazovat.²¹⁴

Obecně lze konstatovat, že v jazykovém vyučování slepců byl před únorovými událostmi upřednostňován před kognitivním cílem výuky především cíl komunikační²¹⁵, a to jak na nízkém (1. až 2. ročník), tak středním (3. až 5. ročník) stupni, který podporoval rozvoj řečových dovedností slepých žáků. Jednalo se o okleštěný komunikační model kladoucí důraz na oblast jazykového kódu ve vztahu k ovládnutí běžného mluveného vyjadřování.²¹⁶ Jeho realizace probíhala často za pomoci specifických vyučovacích metod. Například v rámci mluvních cvičení se nevidomí žáci učili identifikovat komunikační partnery podle hlasu. Východiskem tohoto laického metodického postupu bylo rozpoznávání druhé osoby nejprve při deklamaci vět a slov a postupně při deklamaci hlásek až po neartikulované zvuky. Cílem pak bylo pomocí této metody naučit žáky rozpoznat dvě současně mluvící osoby i v případě, že si například vyměnily místa v lavici²¹⁷, a přispět tak k rozvoji lepší orientace v prostoru.

Mluvnice a pravopis, stěžejní obsah jazykové výuky v běžných školách, bylo vzhledem k nízké hodinové dotaci a specifčnosti výuky ve školách pro slepé realizováno v daleko menší míře než na školách běžných. Důsledky této disproporce vystoupily později do popředí v podobě jednoho z mnoha argumentů, který měl posloužit mocenským orgánům k obhajobě procesu etatizace církevních škol. Na poli vyučování mateřského jazyka se nacházely i další funkční protiargumenty. Tradičně školští inspektoři upozorňovali jednak na celkově nízkou úroveň výuky a zásadní kritikou odmítali náboženský kontext vyučovaných jazykových témat.

²¹⁴ Srov. např. Jesenský, J. et al. (1962). *State z tyflopédie a základov predmetových metodík škôl pre deti s chybami zraku*. Praha: SPN.; Gleitman, L. R., Landau, B. (1985). *Language and experience: evidence from the blind child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.; Holubář, Z. et al. (1991). *Vývoj osobnosti zrakově těžce postižených*. Praha: SPN.

²¹⁵ Eliášková, K. (2018). Jak se slepci učili mateřskému jazyku. *Český jazyk a literatura* 69 (2), 73–79.

²¹⁶ Termín okleštěný komunikační model poprvé použila Šmejkalová, M. (2019). *Prologomena k uvažování o předmětu* (kapitola v rukopise, ústně prezentovaná Uniwersytet Pedagogiczny, Krakov 21. 5. 2019).

²¹⁷ Herfort, K. et al. (1931). *Sborník prací z oborů péče o mládež úchylnou, vydaný na počest životního díla Josefa Zemana*. Praha: Nákladem spolku pro péči o slabomyslné v republice Československé, s. 150.

Proces zestátnění církevního školství se chystal postupně od roku 1945 a měl se realizovat v součinnosti s chystaným zákonem o jednotné škole. Hned v prvních poválečných měsících přistoupil Zdeněk Nejedlý, ministr školství a osvěty, k prosazování myšlenky zavedení státního dohledu nad všemi církevními školami. Zásadní argumentační oporu nacházel právě v myšlence jednotné školské soustavy: „Zestátněním všeho školství bude dosaženo nutné jednoty a pevné základny k dalšímu jeho rozvoji.“²¹⁸ S reformou se pospíchalo, návrhy byly překotné a nesystémové, a proto nejprve selhávaly.

Ozvěny těchto debat pronikaly do slepeckých ústavů v podobě existenčních obav: „Je jisto, že to nepřidává na vnitřním klidu ústavního života, ale jsou odůvodněné i obavy, aby při reorganizaci se nezničilo to, co se vyzkoušelo a osvědčilo v mnoha desetiletích. Reformy, vymyšlené u zeleného stolu, bez životního dění, se málokdy uplatnily“, jak bylo uvedeno ve výroční zprávě Hradčanského ústavu z roku 1946. Rovněž opakované návštěvy arcibiskupa monsignora Josefa Berana, který reprezentoval odmítavý postoj katolické církve k myšlence jednotného školství a zestátnění církevního škol²¹⁹, poukazovaly na úzkostnou atmosféru a strach ze zrušení do té doby zavedených slepeckých ústavů. Arcibiskupovo angažmá ve vyhrocených diskusích k tématu etatizace bylo tomuto školskému sektoru velkou morální oporou, což vyplývalo i z mnoha děkovných projevů chovanců a učitelů při jedné z jeho návštěv. Tradiční vyučovací metodu lze doložit recitací básnických textů vytvořených v rámci hodin mateřského jazyka a zároveň také poukázat na obsahovou náplň výuky i ideové směřování slepeckých ústavů.

Jde láska. Světla rozsvěcuje
na stromcích kolem jesliček.
I nám dnes v srdci radost září,
jak řada bílých svíčiček.

My víme, že to láska byla,
Jež vedla Vaše kroky k nám,
a proto řeknem Jezulátku,
Co nedovedem říci Vám.

A která září nejjasněji?
Že Vás dnes smíme přivítat,
že přišel otec mezi děti,
my víme, že jste přišel rád.

Děťátko boží, s nebes plání,
štedrou naň ručkou dary sej,
za to, že k bědným rád se sklání,
Jej žehnej, chraň a zachovej!²²⁰

²¹⁸ Cigánek, R. (2009). *Politický zápas o jednotnou státní školu 1945–1949*. Praha: Karolinum, s. 28.

²¹⁹ O tom podrobně Cigánek, R. (2009). *Politický zápas o jednotnou státní školu 1945–1949*. Praha: Karolinum.

²²⁰ Recitovala žákyně Naděnka D., autorkou byla sestra M. Consolatrix Rýdlová.

Následující úryvek z výroční zprávy Hradčanského ústavu za rok 1946 uvádíme proto, abychom dále (viz s. 64) mohli porovnat básně recitované při podobně slavnostních příležitostech na počátku 50. let.

I přes četné protiakce církve²²¹ byl výsledek nezvratný. Zákon o základní úpravě jednotného školství byl dne 21. dubna 1948 schválen a zařazen pod č. 95 Sb. do školského zákona. V součinnosti s jeho realizací byl zahájen i proces zestátnění církevních škol a nebyl krátkodobou záležitostí. Implementace církevních škol do systému škol státních byla postupná a bylo žádoucí konkrétními příklady podávat důkazy o nezbytnosti tohoto kroku. Jeden z mnohých představovala i dle komunistické propagandy vynucená deklamace textů chovanců před vzácnými návštěvami ústavu, jehož činnost často závisela na darech různých mecenášů. Recitace stejně jako prosebné dopisy o finanční příspěvky byly nastupující ideologií označeny za žebrání, ke kterému byli chovanci a chovanky údajně nuceni.²²² Přitom lze z historie doložit, že zdravotní ke různým příležitostem byly před válkou běžné bez ohledu na charakter instituce. Zde se však v konečném důsledku mělo jednat o vykořisťování a omezování žáků na cestě k uvědomělému lidově demokratickému přístupu k světovému názoru: „Žebrající slepci nenávratně zmizeli v minulosti a jsou ve společnosti vystřídáni slepci pracujícími, kteří s bílou holí denně putují po svých cestách k pracovním stolům, za výdělkem, za spokojeností.“²²³ Zrušení církevních škol bylo prezentováno jako úspěch lidově demokratického zřízení.

Výuky českého jazyka se rok 1948 dotkl dramaticky. Primárně slohové hodiny měly být funkčně využívány k prosazování principů tzv. ateistické výchovy, jež přímo cílila k likvidaci církevní tradice v pozůstatcích slepeckého školství. Žákům byly předkládány tendenční texty (např. povídky z Maxima Gorkého aj.), zařazovaly se tematické diskuse a vysílaly se tendenčně motivované rozhlasové relace (např. 30. rok SSSR, Vyhlášení zákona jednotné školy, Oslava velké ruské revoluce apod.). Rovněž dříve typická náboženská nebo neutrální témata se ze všech složek předmětu českého jazyka vytrácela. To lze ilustrovat například na slohových námětech zaznamenaných v třídních knihách před válkou a krátce po ní (např. Jak Pán Ježíš stvořil skřivana, Co jsem zažil při procházce lesem, K čemu máme používat svoje úspory, Co jsem všechno slyšel cestou ve vlaku, Vytrvalost vždy vede k výsledku apod.) – a po roce 1948 (např. Jak jsem se zapojil do národní směny, Co pro nás znamená 28. únor, Čím je pro nás důležitý 11. listopad, Naše vojsko, naše pýcha, Co nám přinesl nový školský zákon, 30 let Sovětské armády²²⁴ apod.).

²²¹ O tom podrobně Cigánek, R. (2009). *Politický zápas o jednotnou státní školu 1945–1949*. Praha: Karolinum.

²²² Nop, L. (1957). *Péče o děti s vadami zraku*. Praha: SPN, s. 9–10.

²²³ Ibid, s. 9.

²²⁴ Třídní knihy Speciální školy Jaroslava Ježka (dříve Hradčanského ústavu) z let 1922–1930, z let 1945–1953, z let 1946–1958; z neuspořádaných archivních fondů SŠ a MŠ Aloyse Klara (dříve Klarův ústav) z let 1948–1959.

Podobná situace byla i v mluvnických hodinách. Žákům se učivo nově předkládalo na textech či příkladech respektujících nové politické uspořádání v zemi. V duchu tradiční výuky žáků s vadami zraku (změna dobového termínu) založené na rozvíjení slovní zásoby na základě názornosti a verbálního popisu se v lexikálních hodinách žáci seznamovali s významy slov, např. reakční (zpátečnický), konzervativní (lpící na starých názorech), socialista (příslušník nového řádu)²²⁵, které pak užívali při tvoření krátkých (sou)větných konstrukcí. V rámci slohových či mluvních aktivit pak tyto konstrukce rozvíjeli o vhodná oslovení, jež se procvičovala v tvaroslovných cvičeních zaměřených na tvorbu vokativu (př. oslovte soudruha velitele, učitele, hrdinu, kamaráda, ředitele apod.).

Jiné jazykové úkoly cílily k vymýcení tradičních náboženských zdvořilostních frází. Ve výročních zprávách Hradčanského ústavu se kontinuálně užívalo zdvořilostní fráze „Všem vroucně děkujeme upřímným Zaplat' Bůh“. Tímto ustáleným zdvořilostním děkovným spojením zaměstnanci ústavu vyjadřovali v textech vděk za projevy finanční, materiální i duchovní přízně četným dobrodincům. Pozdravy jako Zaplat' nám to Pánbůh, Pozdrav Pánbůh, Bože chraň byly v rámci stylizačních cvičení nahrazovány aktualizovanými výrazy Čest práci, Se soudružským pozdravem apod. proto, aby se žáci jazykově adaptovali na potřeby nového státního zřízení. Také recitace nabyla takzvaně pokrokových témat, velké oblibě se těšily například Traktorové častušky Pavla Kohouta.

(...) Pan farář hned ráno kázal:

„Přišla na nás mravní zkáza,

konec boží naděje!“

Místní statkář k tomu dodal,

že nás čeká velká voda,

slintavka a kurděje.

Traktory, traktory,

– svatá pravda jistá –

d'áblovy jsou výtvary,

dílo ancikrista! (...) ²²⁶

Jednoduché tendenční recitační verše, v nichž byli farář a soukromý statkář obviňováni ze zpátečnického vidění světa a zabraňování technickému pokroku, představovaly jeden

²²⁶ Kohout, P. (1952). *Verše a písně*. Praha: Mladá fronta, 1952.

z mnoha prostředků v boji za řádné třídní smýšlení žáků. Obdobným způsobem stoupal v průběhu padesátých let také tlak na odstraňování náboženství, které bylo v předcházejícím období neodmyslitelnou součástí slepeckého školství, z veškeré výuky: „Je potřebné vyvinout úsilí, aby nedělní účast dětí v kostele se zmenšila [...] Zdar akce spočívá na učitelstvu (sic!) a proto je nutno zaměřit se na ty učitele, kteří ještě zůstávají v církvi. Je to vlastně legální forma, jak nesouhlasit se socialistickým budováním státu.“²²⁷ K urychlení procesu likvidace náboženství zvláště v původně církevních školách, v nichž bylo těžiště speciálního vyučování, byly doporučovány jednak administrativní zásahy (např. nepřijetí učitele náboženství do pracovního poměru, nevhodné umístění náboženství do rozvrhu hodin apod.), ale také didaktické a metodické postupy ve výuce češtiny. Učitelé byli na poradách přímo instruováni k tomu, aby ve výuce upozorňovali žáky na škodlivou víru v talismany, připomínali nespravedlnost inkvizičních procesů 17. století a odhalovali reakční úlohu náboženství či lživost víry (např. viz Kohoutova báseň, Příběh o Zoje a Šurovi od Ljuby Kosmoděmjanské apod.). Dětem (i učitelům) byly předkládány názory, že náboženství vzniklo z pocitu strachu před přirozenými přírodními úkazy, jakými byly například blesky, zemětřesení, komety apod.²²⁸, a že v tomto pojetí jednoznačně zabránovalo rozvoji vědy. Učitelé byli opakovaně podrobováni inspektorské ministerské kontrole, jejímž prostřednictvím bylo sledováno, zda byl výklad učiva svou dikcí pro žáky motivující směrem k vystoupení z církve či k jejímu zatracování. Kontrolou se rovněž revidovala úroveň ideologicky uspokojivého myšlenkové zrání.

Metodicky měly transformaci ateistických témat zajišťovat především nově ustanovené hodiny otázek a odpovědí, dramatizace (nejčastěji k oslavám VŘSR, vydání Rudého práva, vítání Prvního máje apod.), recitace či četba a analýza vhodně zvolených příkladů (např. různé projevy Klementa Gottwalda apod.). Nedílnou součástí likvidace pozůstatků zpátečnického myšlení žáků i učitelů byla celková revize školních knihoven. Všechny akce měly probíhat citlivě: „Zesměšňování spíše uškodí (sic!) než prospěje“²²⁹ a s neustálou argumentací nového člověka znalého výsledků vědeckého, a tedy ověřitelného poznání. To znamenalo implementovat myšlenky ateismu na pozadí budování socialismu do diktátů, dílčích cvičení, výkladových částí jazykového

²²⁷ Kronika Hradčanského ústavu z roku 1953, zápis ze dne 21. 10. 1953 – Interní materiály Školy Jaroslava Ježka, nepublikováno, nezařazeno, uloženo v archivu školy.

²²⁸ Kronika Hradčanského ústavu z roku 1956, zápis ze dne 11. IV. 1956 – instrukce školního inspektora Císaře z učitelské rady 30. 3. 1965. – Interní materiály Školy Jaroslava Ježka, nepublikováno, nezařazeno, uloženo v archivu školy.

²²⁹ Protokolní kniha Hradčanského ústavu z roku 1956, zápis ze dne 11. 4. 1956 – Interní materiály Školy Jaroslava Ježka, nepublikováno, nezařazeno, uloženo v archivu školy.

i slohového učiva a učinit z nich každodenní, a tedy přirozenou součást hodin českého jazyka (viz dobové učebnice ČJ).

Osnovy vydané v roce 1949 byly upraveny tak, aby sjednocovaly školství a co nejvíce se přibližovaly osnovám pro školy národní a střední u žáků intaktních. K těmto platným kurikulárním předpisům obdržely školy jen úpravu učebních osnov s vyznačenými rozdílnostmi oproti výuce běžné²³⁰ (např. úprava hodinové dotace, memorování básní dle učitelova přednesu, zvýšená pozornost k osvojení rčení a ustálených mluvnických obrátů, výcvik v psaní Brailleovým písmem od 1.–4. ročníku v rámci hodin českého, předmět psaní jako samostatný předmět až od 5. ročníku aj.). Postupně začala být ve školách organizována kontrolní šetření úrovně jazykové výuky (např. do Hradčanského ústavu pravidelně docházel krajský školní inspektor Vlastimil Císař nebo ústřední školní inspektor Ludvík aj.)²³¹ stejně jako na školách běžných²³², která zpočátku a v kontextu etatizace posloužila jako další dílčí a účelový argument.

Argumentace tkvěla především v předešlé tradici speciální jazykové výuky slepých, která nebyla tolik orientovaná na soustavný mluvnický výcvik a potýkala se s absencí učebnic, cvičebnic, kvalifikovaných učitelů a dalšími didaktickými problémy.²³³ Právě proto se v těchto nově reorganizovaných, tedy státních školách prováděla na počátku padesátých let v 5., 6. a 7. ročnících kontrolní šetření úrovně jazykové výuky prostřednictvím diktátů ověřujících pravopis nižších jazykových rovin. Diktát pro 5. ročníky: „Pískal na pišťalu, brzy, brzičko, obilí dobře sype, dělníci přijeli, bílý list, objevili poklad, zprávy byly dobré, děti běhaly, ženy četly“ a diktáty pro 6. až 8. postupné ročníky: „Automobily, naložené pytlí a bednami, se zastavily mezi poli, lukami a lesy. Dělníci skládali s vozů cihly, trámy a cement v papírových pytlích. Z rozsvícených oken se dívaly rozzářené oči. Dívky a chlapci nezapomněli se stolů skliditi zbytky syrové řepy. Žížaly jsou červi. Draví jestřábi objevili bílé holuby. Jak žáby spatřily čápy, ihned se žabí havěť schovala.“²³⁴ nepřinesly uspokojivé výsledky, neboť v předcházejícím období se žáci pravopisu tolik neučili. Proto žáci (zejména vyšších ročníků) ani nemohli v pravopisném šetření plnohodnotně obstát, což bylo cílem těchto šetření.

I když nízké výsledky představovaly ve fázi likvidace církevní škol možný tendenční argument, pro samotný rozvoj jazykového vyučování znamenaly výchozí impuls k jeho dalšímu zkvalitňování. Uvedme několik příkladů.

²³⁰ Ludvík, F. (1949). Učební osnovy pro mládež vyžadující zvláštní péče. *Nápravná pedagogika* XXV, s. 185.

²³¹ Kronika Hradčanského ústavu z roku 1953, zápis ze dne 21. 10. 1953 – Interní materiály Školy Jaroslava Ježka, nepublikováno, nezařazeno, uloženo v archivu školy.

²³² O tom více Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum, s. 229.

²³³ Eliášková, K. (2018). Jak se slepci učili mateřskému jazyku. *Český jazyk a literatura* 69, č. 2, 73–79.

²³⁴ Protokolní kniha Hradčanského ústavu z roku 1955, zápis z 6. 4. 1955 – Interní materiály Školy Jaroslava Ježka, nepublikováno, nezařazeno, uloženo v archivu školy.

Reakcí na zjištění byla doporučení vyžadující soustavné upevňování pravopisu „pravidelným cvičením několika slov denně.“²³⁵ V praxi to znamenalo zavedení pravidelných pětiminutových (později desetiminutových) pravopisných cvičení na začátek každé hodiny češtiny. Učivo bylo lépe strukturováno do časově rovnoměrných celků a nově (v součinnosti s běžnými osnovami) zastoupeno ve své komplexnosti. Vztahovalo se na pravopis, mluvnici, ovládnutí útvarů administrativního stylu, recitaci a na témata literární.

V osnovách rezonoval požadavek na jazykovou správnost v kodifikačním pojetí. V opakovaných kontrolních průzkumech se zjistilo, že žáci s vadami zraku se „mluvnický špatně a nelogicky vyjadřují (sic)! A proto je nutné upevňovati v nich návyky správné mluvy a psaní tak, aby děti (sic!) i když by pravopisná pravidla zapomněly, přece by v praxi (sic!) jim správná mluva a pravopis nečinily obtíže, protože by pravidla již byly (sic!) vžita, zmechanisována.“²³⁶ Řešením neuspokojivé situace mělo být důsledné spisovné vyjadřování vyučujících ve všech předmětech, kteří měli i ve svých hodinách kontrolovat pravopisnou správnost žákovských textů, a v případech, kdy si nebyli jisti, předkládat češtinářům texty ke kontrole. Ve všech vyučovacích hodinách se mělo dbát na jazykovou správnost: „Učitelé jsou povinni užívat spisovného jazyka a totéž požadovati od žáků. Při žákovských grafických pracích se musí dbáti úpravy a chyby musí býti náležitě opraveny.“²³⁷ Hledala se i jiná řešení. Jedním z nich bylo například zpřísnění požadavků na pravopisný výcvik ve 4. a 5. postupném ročníku a sdílené porady učitelů 5. a 6. ročníků podložené vzájemnými hospitacemi, jejichž cílem bylo seznámení s obsahy výuky.

Snaha dosáhnout u žáků dovednosti psát v souladu s pravopisnou kodifikací se postupně promítala v centrální a propracovanější systemizaci učiva předmětu. V součinnosti s procesem centralizace osnov do škol pro žáky s vadami zraku pronikly i další tendence důležité pro utváření speciálního vyučování češtině. Zásadní změnou a nesporným přínosem pro speciální lingvodidaktiku oproti předcházející vývojové tradici bylo nejenom odborné, ale i legislativní přiblížení situaci v běžném školství. Nově se na tvorbě či úpravách učebních osnov a plánů podíleli vedle praktikujících učitelů nevidomých dětí také pracovníci

²³⁵ Protokolní kniha Hradčanského ústavu z roku 1953, zápis ze dne 21. X. 1953 – Interní materiály Školy Jaroslava Ježka, nepublikováno, nezařazeno, uloženo v archivu školy.

²³⁶ Protokolní kniha Hradčanského ústavu z roku 1955, zápis ze dne 6. 4. 1955 – Interní materiály Školy Jaroslava Ježka, nepublikováno, nezařazeno, uloženo v archivu školy.

²³⁷ Protokolní kniha Hradčanského ústavu z roku 1954, zápis ze dne 20. I. 1954 – zpráva z ředitelské porady u soudruha okresního školního inspektora Císaře ze dne 13. I. 1954 – Interní materiály Školy Jaroslava Ježka, nepublikováno, nezařazeno, uloženo v archivu školy.

Výzkumného ústavu pedagogického.²³⁸ Protože v jeho rámci bylo otevřeno oddělení pro český jazyk²³⁹ a zaštiťoval i otázky speciálního vzdělávání, vytvořil se prostor pro těsnější spolupráci speciální pedagogiky a lingvodidaktiky v rámci jedné odborné instituce. Prvním z takto kooperačně sdílených problémů byla tvorba speciálních učebnic češtiny, která představovala určitě nejpalčivější didaktický problém jazykové výuky žáků s vadami zraku (viz kapitola 5.4 a 5.4.1). Nebyl to úkol snadný: „Položíme-li si však otázku, kdy budeme mít nové speciální učebnice pro mládež vyžadující zvláštní péče, musíme si položit také druhou otázku: kdo je vypracuje? Nemůžeme totiž očekávat, že speciální učebnice, od nichž si právě po té odborné stránce tolik slibujeme, nám vypracuje někdo mimo naše řady a že nám padnou hotové do klína. Mají-li nám opravdu dobře sloužit, musejí vyrůst z naší praxe. Proto je nezbytné, aby všichni odborníci, kteří k tomuto problému dovedou něco říci, se bez váhání přihlásili ke spolupráci.“²⁴⁰ V distribuci Státního pedagogického nakladatelství se v roce 1955²⁴¹ začaly (na úrovni základního školství) poprvé vydávat i speciální učebnice českého jazyka. Způsob jejich přípravy byl dvojí. Buď šlo o běžné tituly renomovaných lingvodidaktiků v dílčích úpravě pro žáky s různým stupněm zrakového postižení (pro nevidomé nebo pro krátkozraké, slabozraké) (viz příloha 5), nebo o původní tituly speciálně upravené do Brailleova písma (viz příloha 6).

Dalším podstatným přínosem pro speciální didaktiku oboru bylo – v důsledku četných návštěv inspektorů a různých odborných pracovních porad – že se k učitelům nevidomých dostávala odborná literatura. Jejím prostřednictvím se učitelé seznamovali s aktuálně řešenými didaktickými otázkami jazykové výuky u žáků intaktních. Proto se začaly i ve speciálních školách odebírat vedle periodik zabývajících se otázkami obecné pedagogiky či speciální pedagogiky (např. časopis Komenský a Pedologické rozhledy) také lingvistické a lingvodidaktické oborové časopisy jako Naše řeč či Český jazyk, byly doporučovány k prostudování i odborné didaktické tituly. Učitelé žáků s vadami zraku tak poprvé akcentovali širší všeobecně vzdělávací kontext jazykového vyučování a začali i kriticky nahlížet na jeho průběh. Například vědomí, že výuku češtiny nelze postavit jen na pravopisném výcviku, ačkoli to byl zpočátku důležitý aspekt výuky, dali na zřetel výzvou, aby žáci 6.–8. ročníku

²³⁸ Srov. Učebné a výchovné směrnice pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péče. *Nápravná pedagogika* XXV, 1949, s. 22, 24 a Učební plány škol pro mládež vyžadující zvláštní péče. In *Věstník MŠANO*, 1949, s. 265.

²³⁹ Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum, s. 234.

²⁴⁰ Štejgerle, L. (1950). Učebnice pro mládež vyžadující zvláštní péče. *Nápravná pedagogika* XXVI, č. 7, s. 146.

²⁴¹ Predmerský, V. (1960). Vývoj speciálního školství. *Otázky defektologie*, r. II, s. 130.

poslouchali relaci „Jazykový koutek.“²⁴² Následně pak s žáky ve výuce o dílčích tématech diskutovali. Nezpochybnitelným důsledkem spolupráce oborů lingvodidaktických a speciálně pedagogických představovalo i zavedení cílené logopedické péče ve spolupráci s logopedickým ústavem, která měla přispět ke zvýšení kultury mluvené řeči žáků s vadami zraku.

Shrnutí

Ve vztahu k rozvoji speciální lingvodidaktiky, tedy teorie speciálního vyučování češtině, u žáků s vadami zraku jsme v analyzovaném období zaznamenali nesporný pokrok. Souvisel především s centralizací učebních osnov speciálních škol a škol běžných, ke kterému došlo v důsledku realizace jednotné školy. Postupně se zvyšovala péče o speciální jazykové vyučování s akcentem na maximální propracovanost a také konceptuální, promyšlenou a institucionální zakotvenost. Prizmatem společenského a politického vývoje však toto období představovalo temnou stránku našich dějin, která se více než zřetelně ve školském sektoru odrážela.

Již za druhé světové války patřil předmět česká literatura mezi předměty utvářející názor (spolu s dějepisem a zeměpisem)²⁴³ a nacisté jeho vyučování považovali za natolik nebezpečné, že literární výuku ve školách prakticky zrušili. Nastupující komunistická ideologie možnosti výuky mateřského jazyka (spolu s občanskou naukou) plně využila k cílenému prosazování svých myšlenek. Mocenský aparát násilně implementoval do učiva mateřského jazyka tendenčně orientované myšlenky lidově demokratického zřízení. Na pozadí historické komparace se ukazuje, že totalitní režimy se opakovaně zajímají o tytéž předměty, neboť je mohou zneužívat k cílené politické propagandě ve výchovně vzdělávacím prostoru. V těchto historických ozvěnách znovu zaznívá varovný apel před nebezpečnou mocí totalitních režimů, které dokážou politicky motivovanými intervencemi systematicky a cíleně manipulovat s myšlenkovým obsahem vzdělávacích předmětů.

²⁴² Protokolní kniha Hradčanského ústavu z roku 1957, zápis z 20. 3. 1957 – Interní materiály Školy Jaroslava Ježka, nepublikováno, nezařazeno, uloženo v archivu školy.

²⁴³ Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum, s. 192–195.

ČÁST III

7 Základní školy pro žáky se zrakovým postižením

„Rozhodně nelze tvrdit, že nevidomé dítě nemá dostatek dětské fantazie, vždyť i žáky starší přitahují povolání prodavačky, zdravotní sestry, vychovatelky, malíře pokojů, vynálezce apod. Při úvahách o takových povoláních ale poznamenávají: ... ale to bych musel vidět.“²⁴⁴

V kapitole 3.5 o limitech výzkumu bylo konstatováno, že téma historického vývoje speciální didaktiky českého jazyka na 1. a 2. stupni základních škol nebylo možné vzhledem k šíři archivních materiálů v disertační práci detailně výzkumně zpracovat. Pro zachování kontinuity výkladu zařazujeme krátkou souhrnnou kapitolu, v níž se pokusíme nastínit základní koncepční rámec jazykové výuky rozhodný pro její další profilaci na školách středních.

Po vydání zákona č. 95/1948 Sb. o jednotné školské soustavě zaznamenalo jazykové vzdělávání žáků se ZP progres, i když izolovaně od hlavního vzdělávacího proudu.²⁴⁵ Speciální základní školy se profilely dle typu zrakového postižení: pro nevidomé, pro žáky se zbytky zraku, pro slabozraké, pro žáky s poruchou binokulárního vidění (na úrovni běžné, pomocné i zvláštní školy pro žáky se ZP) a v rámci diferencované výuky žáků se vytvářely modifikované postupy jazykového vyučování.

V souvislosti s reorganizací základních škol pro žáky s vadami zraku byly upraveny učební plány (tabulky 7 až 9) a osnovy.²⁴⁶ Jejich koncepce byla vedena snahou přiblížit se co nejvíce platným osnovám i učebním plánům škol národních a středních.²⁴⁷ Na počátku padesátých let přišel na školy pokyn, aby se výuka řídila podle osnov pro běžné školy a aby byly ve výuce zohledňovány specifické aspekty výuky, ovšem bez jejich konkrétnějšího vymezení.²⁴⁸ Nejednalo se tedy o svébytné speciální osnovy, přesto bylo vytvoření těchto kurikulárních dokumentů prezentováno jako pozitivní důsledek poúnorových centralizačních zásahů: „Po 21 letech²⁴⁹ se dostává tak našemu školství pro mládež vyžadující zvláštní péče konečně

²⁴⁴ Janková, Z. (1989/1990). Nevidomé dítě v době povinné školní docházky na základní školu (II. část – dokončení). *Teorie a praxe speciální pedagogiky*, č. 9, s. 427.

²⁴⁵ Pozn. autorky: Jsme si vědomi faktu, že je ve speciálně pedagogickém kontextu často na tuto skutečnost nahlíženo negativně, a to kvůli vyloučení žáků s postižením z běžných škol. Tuto skutečnost akceptujeme, situaci hodnotíme prizmatem precizace speciální jazykové výuky.

²⁴⁶ Např. *Učební plán a učební osnovy osmiletých středních škol pro slepé*. (1954). Brno: Osmiletá střední škola pro slepé a pro žáky se zbytky zraku aj.

²⁴⁷ Ludvík, F. (1949). Učební osnovy škol pro mládež vyžadující zvláštní péče. *Nápravná pedagogika XXV*, s. 185.

²⁴⁸ Ibid.

²⁴⁹ Pozn. autorky: S odkazem na první společné osnovy z roku 1928.

nových učebních osnov (...) dáváme až v této době školám dobrý společný základ.“²⁵⁰ Ve skutečnosti nebylo na ministerstvu dostatek kvalifikovaných odborníků, kteří by dokázali osnovy sestavit. Učitelé si osnovy museli upravovat v rámci předmětových komisí, dílčí změny konzultovat s očním lékařem²⁵¹ a systém připomínek posílat pracovním skupinám na ministerstvo školství.²⁵² Na základě těchto praktických metodických připomínek měly vznikat modifikované osnovy mateřského jazyka. Smělý záměr ministerstva se nedařilo plošně realizovat. Zatímco osnovy českého jazyka pro nevidomé žáky a žáky se zbytky zraku vznikly hned na počátku padesátých let²⁵³, speciální zvláštní školy se samostatných osnov dočkaly až na konci let sedmdesátých.²⁵⁴ V praxi se nevyhovující situace řešila tvorbou metodických příruček.

I když se v závislosti na rozvoji speciálně pedagogického oboru situace v tvorbě učebních osnov postupně zlepšovala, nivelizační princip zůstal trvalou součástí koncepčního záměru speciálního základního vzdělávání.

Na druhé straně hodinová dotace pro mateřský jazyk byla bezprecedentně vysoká (srov. tabulky 7 až 15) a byla argumentována (a) časovou náročností didaktických transformací jazykového učiva (např. propojování jazykových úkolů s procvičováním lokalizace postiženého oka, výroba haptických modelů pro uchopení významu homonym, příprava dílčích úkolů v Brailleově písmu, seznámení s jazykovými příručkami aj.) a (b) podporou kontinuálního rozvoje slovní zásoby jakožto boje proti verbalismu nevidomých (viz s. 32). Hodinová dotace variovala podle typu škol (srov. tabulky 7 až 15). Nejvyšší byla přirozeně na školách pro žáky nevidomé a se zbytky zraku, kde bylo množství jazykových hodin věnováno slepeckému čtení a psaní, nejnižší na školách pro žáky slabozraké, kde se průběh jazykové výuky nejvíce podobal její realizaci na školách pro žáky intaktní.

Od druhé poloviny šedesátých let se hodinová dotace na druhém stupni všech speciálních základních škol začala unifikovat – při devítileté školní docházce od 6. ročníku na 6, 5, 5, 5 a po zavedení osmileté povinné školní docházky od 5. ročníku na 6, 5, 4, 4.²⁵⁵ Unifikace počtu hodin dle učebních plánů běžných základních škol korelovala s výše zmíněným principem

²⁵⁰ Ludvík, F. (1949). Učebné osnovy škol pro mládež vyžadující zvláštní péči. *Nápravná pedagogika* XXV, s. 186.

²⁵¹ Štruncová, V. (1958). Zvláštní škola pro slabozraké. *Mládež vyžadující zvláštní péči*, r. XIV., č. 2, Praha: SPN, s. 56.

²⁵² Srov. Štruncová, V. (1964/65). Zásady vyučování dětí se zbytky zraku. *Otázky defektologie*, X (9), 377.

²⁵³ *Učební plán a učební osnovy osmiletých středních škol pro slepé*. (1954). Brno: Osmiletá střední škola pro slepé a pro žáky se zbytky zraku.

²⁵⁴ Výnos ministerstva školství ČSSR o učebních plánech pro základní školy, pro základní školy vyžadující zvláštní péči, pro zvláštní školy a pomocné školy. *Věstník MŠMK ČSSR* z 20. září 1978, r. XXXIV, sešit 9, č. 6, s. 113.

²⁵⁵ Srov. např. *Učební osnovy pro zvláštní školy*. Praha: SPN, 1989. s. 6.

centrálního osnování učiva. Specifičnost jazykové výuky nedetailizovaly osnovy, ale měla být zajištěna dílčími modifikovanými metodickými postupy charakterizovanými v metodických příručkách²⁵⁶ nebo formou připomínek v textu běžných osnov.

7.1 Školy pro žáky slabozraké

Systemizace péče o výuku slabozrakých dětí začala již v roce 1927, kdy byla v Brně založena první třída pro krátkozraké žáky (viz kapitola 4.3).²⁵⁷ V Praze vznikla první třída pro slabozraké žáky²⁵⁸ až v roce 1943²⁵⁹ a v roce 1945 se rozšířila na speciální základní školu s celonárodní působností.²⁶⁰ O dva roky později doplnila fond zakládajících škol pro slabozraké také třída ve slovenské Levoči (1947).

V roce 1950 byly tedy v ČSSR dvě školy pro slabozraké žáky o 11 třídách se 107 dětmi (z toho 48 dívek) a 4 školy pro slepé (dvě v Praze a dvě v Brně) o 13 třídách a 124 dětech (z toho 42 dívek).²⁶¹ Ve stejném roce byl systém škol pro slabozraké rozšířen o zvláštní školu. Do této pražské instituce se při jejím založení soustředilo 25 žáků rozdělených do dvou tříd. Ke studiu byli přijímáni žáci s opožděným duševním vývojem a slabozrakostí, na škole byl proto i přípravný ročník.

V průběhu padesátých let byly na Moravě krátce po sobě otevřeny tři školy pro slabozraké žáky, nejprve v Litvli (1954), o tři roky později v Brně (1957) a nakonec v Opavě (1959). V roce 1961 vznikla Základní škola pro slabozraké v Bratislavě.²⁶² Počet základních škol pro tyto žáky se dále zvyšoval. V roce 1961 zahájila činnost speciální škola v Moravské Třebové, která byla v roce 1968 přebudována na zvláštní školu pro slabozraké. Naposledy byla uvedena do provozu speciální škola v Plzni.²⁶³

Již samotný výčet škol naznačuje, že je v archivech uloženo nebývalé množství primárních pramenů, jejichž studium pomůže vytvořit komplexní obraz jazykového vyučování.

²⁵⁶ Srov. Říhová, J. (1957). Metodické poznámky k vyučování mateřštině v přípravném ročníku zvláštní školy. Praha: SPN; Kolektiv autorů. (1969). *Metodický průvodce k učebnicím Český jazyk pro 6.–9. ročník ZDŠ pro nevidomé a ZDŠ pro děti se zbytky zraku*. Praha: SPN, 1969; Habrdová, J. (1973). *Metodický průvodce k učebnicím českého jazyka pro 6.–9. ročník ZDŠ pro nevidomé a ZDŠ pro děti se zbytky zraku*. Praha: SPN aj.

²⁵⁷ Pozn. autorky: Zanikla v roce 1943.

²⁵⁸ Pozn. autorky: V odborné literatuře se označuje jako třída pro šetření zraku.

²⁵⁹ Fafl, B. (1944). Školy pro slabozraké děti. *Úchylná mládež*, XX, 241–244.

²⁶⁰ Smýkal, J. (1996). Tyflopédické kalendárium. Brno: ČUNS. Dostupné z: <https://smykal.ecn.cz/publikace/kniha09t.htm>

²⁶¹ Riegrová, Z.; Ludvík, F. (1950). Stav školství vyžadující zvláštní péče. *Nápravná pedagogika* XXVI, č. 2, 25–27.

²⁶² Ibid.

²⁶³ Smýkal, J. (1996). Tyflopédické kalendárium. Brno: ČUNS. Dostupné z: <https://smykal.ecn.cz/publikace/kniha09t.htm>

V následující kapitole postihneme jen základní specifika jazykového vyučování na školách pro slabozraké žáky.

7.1.1 Charakter speciálního jazykového vyučování na školách pro slabozraké žáky

Obtížnost práce se slabozrakými žáky spočívala především v zohledňování tyflopedických hledisek. Vzhledem ke snížené zrakové schopnosti žáků muselo být vhodně upraveno prostředí, ve kterém děti pracovaly, stejně jako podmínky pro samostatnou práci v hodině (např. vhodné osvětlení pracovního místa a učebny, speciální pracovní stoly se zvedací deskou, černá tabule, navýšení časové dotace na jednotlivé úseky učiva aj.). Žáci se kvůli zrakové vadě při práci s jazykovým materiálem unavili mnohem rychleji než žáci intaktní. Proto se kladl důraz na promyšlené střídání činností v průběhu vyučovací hodiny tak, aby nebylo postižené oko přetěžováno.²⁶⁴ Uvedme krátký příklad funkční organizace konkrétní výukové situace²⁶⁵:

- a) Učitel na tabuli napsal krátký souvislý text (na černou tabuli se psalo žlutou křídou), nebo žákům předložil text v adekvátní velikosti písma. Na začátku hodiny učitel, který představoval pro žáky řečový vzor, text přečetl. Následovala obsahová analýza přečteného textu, tedy kontrola porozumění textu. **(zrakový odpočinek)**
- b) V další části hodiny si žáci u tabule nebo v lavici přečetli vždy část textu a realizovala se individuální cvičení na práci s větným přízvukem v mluvené podobě věty (případně další úkoly související s funkcí intonace ve výpovědi). **(tzv. sluchové vyučování)**
- c) Následoval přepis vět nebo části textu z tabule do sešitu, poté zadání dalšího dílčího jazykové úkolu (např. Podtrhni v textu všechna vyjmenovaná slova a slova jim příbuzná). **(fáze zrakového pracovního zatížení)**
- d) V rámci zpětné vazby žáci procvičovali vyjmenovaná slova ústně, bez zápisu do sešitu (např. tvořili věty s využitím vyjmenovaných slov či slov příbuzných apod.). **(zrakový odpočinek)**

Alternace jednotlivých částí vyučovací hodiny, v nichž žáci aktivizovali střídavě zrakovou či sluchovou pozornost, podléhala individuálním potřebám žáků, závažnosti jejich zrakových

²⁶⁴ Ondroušková, M. (1964/65). Pracovní zatížení při psaní a čtení u slabozrakého dítěte. *Otázky defektologie*, IV (8), 236–237.

²⁶⁵ Srov. Ondroušková, M. (1964/65). Pracovní zatížení při psaní a čtení u slabozrakého dítěte. *Otázky defektologie*, IV (8), 236–237 a osobní archiv metodických příprav vyučovacích hodin paní Libuše Šmejkalové, vyučující českého jazyka na školách pro žáky s vadami zraku, od roku 1964 do roku 2002.

vad nebo také umístění konkrétní jazykové hodiny v denním rozvrhu hodin. Sluchové vyučování představovalo fázi vyučovací hodiny, kdy učitel přednášel látku, předčítal apod. Vysoká unavitelnost žáků byla řešena zapojováním řízených didaktických her a zcela signifikantně (oproti běžným školám) také používáním didaktických a speciálně didaktických pomůcek.²⁶⁶ Při jazykových hrách se otevíral prostor nejenom pro rozvoj vyjadřovacích schopností žáků, ale také k procvičování a opakování učiva. Pro ilustraci uveďme alespoň jednu jazykovou hru, která byla zaměřena na vhodné postavení větných členů ve větě. Hra se jmenovala „telefonování“²⁶⁷ a byla zařazována v rámci procvičování syntaktického učiva. Nahrazovala metodu grafického větného rozboru, jehož realizace byla pro žáky s ohledem na zrakový deficit náročná.

Vyučující rozdál žákům jednotlivá slova věty, například *Malé štěně kouše kost*. Výrazy přepsal zvětšeným písmem na dostatečně velké čtvrtky papíru. Ty byly rozdány jednotlivým žákům.²⁶⁸ Na pokyn učitele zahájil první žák, který stál před tabulí, telefonování: „Haló, haló, tady slovo *štěně*. Které slovo se mnou může jít ven?“ Vyučující vyvolal jiného žáka, ten odpověděl: „Já jsem slovo *kost*, štěně a kost k sobě ve větě nepatří. Nemůžu jít s tebou ven.“ nebo jiného žáka: „Já jsem slovo *malé*, patřím k tvému slovu a mohu jít s tebou ven.“ Pokud žák rozpoznal vzájemný vztah mezi výrazy – zde *štěně* a *malé* – vzal si cedulku se slovním tvarem, přišel k tabuli a postavil se k prvnímu žákovi zleva nebo zprava. Tímto způsobem si žáci uvědomovali levovalenční nebo pravovalenční aktanty a zároveň zbývajícím žákům před tabulí prostřednictvím svých papírových karet vytvářeli vizuální obraz struktury analyzované věty v dostatečné velikosti písma. Tato hra cílila k reflexi závislosti větných členů ve větě bez zvýšené zátěže zrakové pozornosti. Cvičení mělo další varietní podoby.

Můžeme uvést i jiné příklady. K tvorbě morfematických rozborů slovních tvarů žáci často používali běžně dostupnou zábavnou hru, která díky hmatným linkám zelené desky a zářezům na jednotlivých písmenech umožňovala dobrou fixaci slova na ploše (viz obr. 4).

²⁶⁶ Fotografie z fondu speciálně didaktických pomůcek Mgr. B. M., která na ZŠ a MŠ pro zrakově postižené a vady řeči v Plzni v osmdesátých a devadesátých letech 20. století

²⁶⁷ Z osobního archivu paní Mgr. B. M., bývalé vyučující českého jazyka na ZŠ a MŠ pro zrakově postižené a vady řeči v Plzni z konce 80. let.

²⁶⁸ Pozn. autorky: Nízký počet žáků ve speciálních třídách zajišťoval, že mohli být zapojeni všichni žáci.

Obrázek 4 – Hra ABC (hmatná linka na zelené tabulce sloužila k lepší prostorové orientaci při stavbě slova nebo věty)

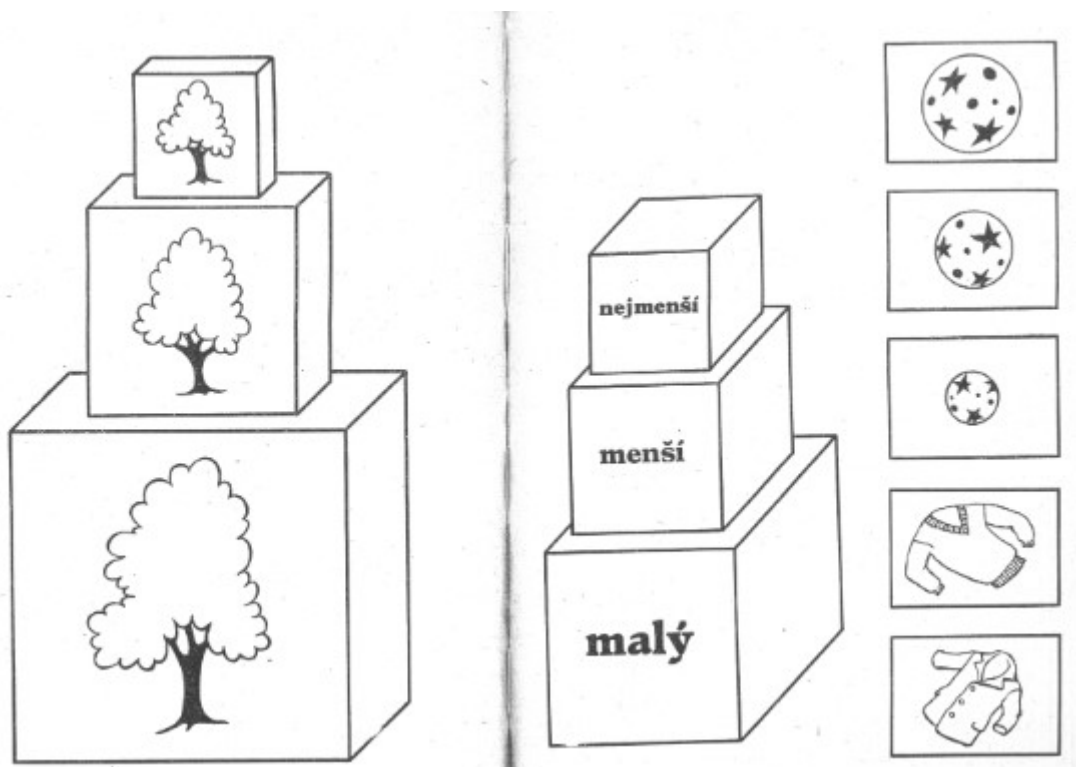


Didaktická pomůcka nahrazovala pracovní sešit a eliminovala obtíže spojené s běžným grafickým zápisem jednotlivých morfémů slovního tvaru, který byl při zrakové vadě pro žáky komplikovaný.

Jak bylo několikrát zmíněno, v jazykové výuce žáků s vadami zraku se kontinuálně, a tedy i na druhém stupni základních speciálních škol usilovalo o uvědomělé slovní rozvíjení představ v závislosti na konkrétních hmatových nebo sluchových vjemech. K tomu byly také využívány speciálně didaktické pomůcky založené na hmatové názornosti. Například při expozici učiva o stupňování přídavných jmen se pracovalo se soustavou tří hmatných krychlí s velikostně varietními obrázky, k nimž se přidávala vhodná substantiva a následně se tvořily krátké věty (viz obr.5).²⁶⁹

²⁶⁹ Štruncová, V. (1960). *Samostatné práce při vyučování mluvnici s výslovností a pravopisem na zvláštní škole – zkušenosti ze zvláštní školy pro slabozraké*. Praha: SPN, s. 67.

Obrázek 5²⁷⁰ – Speciálně didaktická pomůcka k tématu stupňování adjektiv



Základním pilířem jazykové edukace slabozrakých bylo posilování vyjadřovacích schopností žáků (zde máme na mysli zejména zdvořilé vyjadřování, intonační cvičení, rozvoj slovní zásoby apod.). V jazykovém vyučování se kladl didaktický důraz na ortoepická pravidla včetně logopedických nápravných cvičení. Špatná výslovnost žáků ve spojení se specifickými obtížemi v grafomotorice způsobenými narušenou koordinací oka a ruky ovlivňovala práci v psaní, čtení a posléze i v hodinách mluvnice či při procvičování pravopisu, který byl – stejně jako na školách běžných – důležitou součástí jazykového vyučování. Žáci častěji chybovali v méně frekventovaných slovech, nicméně následkem nenoremního grafického zápisu (popř. přepisu), který po sobě mnohdy jen obtížně přečetli, často nesprávně zapisovali i slova běžná a dopouštěli se tzv. specifických chyb, tedy chyb plynoucích z podstaty postižení, nikoli z neznalosti pravopisných či mluvnických pravidel: „Pravopisný projev žáků se rozhodně nedal srovnat s žáky na normálních školách – písmo bylo nepřehledné, psalo se zpravidla černým fixem, občas jim litala písmena – plno chyb, třeba i věděli, jak použít pravopisné pravidlo ... a už to po sobě nemohli přečíst. Takže jsme hodně opakovali a vybírali

²⁷⁰ Štruncová, V. (1960). *Samostatné práce při vyučování mluvnici s výslovností a pravopisem na zvláštní škole – zkušenosti ze zvláštní školy pro slabozraké*. Praha: SPN, přílohový aparát, ukázky 66 a 67.

jsme slova, která dobře znali.“²⁷¹ Z těchto důvodů se žákům pro dílčí cvičení předkládal jazykový materiál blízký jejich komunikačnímu prostředí (zejména rodinné či školní prostředí, zážitky s kamarády nebo z dovolené aj.) či se jim přiblížil prostřednictvím zvětšených situačních obrázků: „Poněvadž nelze našim žákům vštěpovati zbytečné definice a nějakým složitým odůvodňováním objasňovati pravopisné jevy, omezíme se často jen na odůvodnění: proč – protože. Máme celou řadu jevů, kde bychom mohli odůvodňováním více zatemniti než osvětliti, a proto bude jistě lépe než odůvodňovat, naučiti žáka, aby si dovedl slova, kterým rozumí, zařaditi tam, kam patří (...) Nebudeme př. vykládat, proč píšeme zpěv, lžíce, jablko, ale budeme prakticky používati ve cvičeních těchto slov tak dlouho, až se zmechanizují.“²⁷² Tento respekt k zásadě uvědomělosti, která se vztahovala ke všem stránkám jazykové výuky slabozrakých (tj. obsahu výuky, volbě metod, organizačním formám aj.), či k didaktickým zásadám přiměřenosti a názornosti umožňoval funkční realizaci speciální jazykové výuky, na kterou by v běžných školách nebyl dostatečný prostor.

Práce se slabozrakými žáky při jazykové edukaci měla různé podoby a odvíjela se vždy v závislosti na individuálních kognitivních a zrakových možnostech každého jednotlivého žáka.

7.2 ZDŠ pro žáky tupozraké a šilhavé

Zcela unikátním počinem československého speciálního školství bylo zřízení Základní devítileté školy pro žáky tupozraké a šilhavé,²⁷³ která byla otevřena při očním oddělení nemocnice v Kroměříži.²⁷⁴ Jejím primárním cílem bylo zajistit tupozrakým a šilhavým dětem komplexní péči, při níž by docházelo k odstranění nebo vykompenzování poškození zrakového analyzátoru, a to ve spolupráci s očními lékaři, učiteli, vychovateli či jinými zaměstnanci zahrnutými do této unikátní komplexní péče.

Škola patřila do systému všeobecně vzdělávacích škol a jejím záměrem bylo, aby oční nápravná cvičení tvořila nedílnou součást vyučovacího procesu.²⁷⁵ S ohledem na tyto cíle byl upraven učební plán. Zásadním novem tohoto plánu bylo zavedení 21 hodin pro nápravná cvičení zraku (viz tabulka 7). Tento celkový počet tvořilo (a) 12 hodin pro cvičení a posilování

²⁷¹ Z rozhovoru s paní Petrou Košťálovou, praktičkou na základní škole pro slabozraké od roku 1974 doposud.

²⁷² Mareš, K. (1949). K vyučování mluvnice a pravopisu na ZVŠ. *Nápravná pedagogika* XXV, s. 139.

²⁷³ Pozn. autorky: Pouze ve Švýcarsku byla internátní mateřská škola pro děti tupozraké a šilhavé.

²⁷⁴ Jesenský, J.; Hronek, J. a kol. (1968). *Kapitoly z didaktiky a metodiky škol pro tupozraké a šilhavé*. Praha: SPN, s. 49.

²⁷⁵ Dostál, V.; Hronek, J. (1958). *Vyučování na škole při očním oddělení nemocnice*. Praha: SPN.

monokulárních a binokulárních zrakových funkcí, (b) 3 hodiny pro reedukační výtvarné práce a (c) 6 hodin pro reedukační čtení a psaní. Poslední jmenovaný předmět byl mezipředmětově propojen s výukou mateřského jazyka tak, aby se i při jazykové edukaci konala pravidelná a soustavná nápravná cvičení zraku. To bylo v systému jazykového vzdělávání žáků s vadami zraku unikem. Navíc i hodinová dotace pro český jazyk byla ve vztahu k ostatním předmětům učebního plánu vysoká (viz tabulka 7). To bylo motivováno kontextem medicínského modelu vzdělávání tupozrakých a šilhavých dětí. Hospitalizovaní žáci se nemohli plně účastnit výuky, a proto se ve vyučování soustřeďovala pozornost na předměty, které měly v běžných školách vysokou hodinou dotací. Mezi ně český jazyk rozhodně patřil.

Postupem času se ukázalo, že není v silách běžného učitele českého jazyka nadmíru specializovanou výuku kvalifikačně zajistit. V reakci na tuto situaci došlo k vyřazení předmětů reedukačního charakteru z učebního plánu a k implementaci jejich původní obsahové náplně jednak do jazykového vyučování, kde se cílilo na rozvoj zrakových funkcí, a jednak do kompetence zdravotních sester, které prováděly nápravná cvičení zraku. Rozdělení odborných způsobilostí snížilo vysoké nároky na profesní vybavenost učitele českého jazyka a organizaci speciální jazykové výuky tupozrakých a šilhavých dětí jednoznačně prospělo.

Nároky na učitele českého jazyka zůstávaly ale i nadále vysoké. Jeho úkolem bylo, aby do jednotlivých jazykových a slohových úkolů průběžně zařazoval pleoptické a ortoptické prvky.²⁷⁶ Přímým důsledkem reorganizace koncepčního záměru jazykové výuky bylo v první řadě další navýšení týdenní hodinové dotace pro češtinu (viz tabulka 8), ale také naléhavý požadavek nezbytnosti prohlubování speciálně pedagogických znalostí a dovedností učitele.

V sedmdesátých letech²⁷⁷ se počet hodin na výuku českého jazyka začal v důsledku centralizačních snah snižovat tak, aby odpovídal ustálené hodinové dotaci češtiny na základních školách žáky slabozraké (viz kapitola 7.1).²⁷⁸

V rámci individuální podpory zrakové rehabilitace se na školách organizovaly četné mimoškolní aktivity. Některé z nich cíleně doplňovaly školní jazykovou výuku, a to především recitační nebo literární kroužek. Obsah učiva těchto nepovinných kroužků založených na aktivním zájmu žáků o jazyk a literaturu umožňoval reedukaci narušených zrakových funkcí

²⁷⁶ Jedná se o terminologické označení pro speciální cvičení pro léčbu tupozrakosti, šilhání a poruch binokulárního vidění.

²⁷⁷ V souladu se zákonem č. 63/1978 Sb. z 23. června 1978 o opatřeních v soustavě základních a středních škol došlo k prodloužení povinné školní docházky na deset roků. Současně se ale zkrátila dosavadní devítiletá základní škola na osmiletou (první stupeň byl zkrácen na čtyři roky).

²⁷⁸ Výnos ministerstva školství ČSSR o učebních plánech pro základní školy, pro základní školy vyžadující zvláštní péči, pro zvláštní školy a pomocné školy. *Věstník MŠMK ČSSR* z 20. září 1978, r. XXXIV, sešit 9, č. 6, s. 113, 114.

přirozeným, nenásilným způsobem. Při recitaci, četbě oblíbených literárních textů, poslechu rozhlasu či televizních relací docházelo k posilování zrakové paměti a představivosti, ale především k rozvoji prostorové orientace nerušených zrakových funkcí.

7.2.1 Charakter speciální jazykové výuky na škole pro žáky šilhavé a tupozraké

V jazykové výuce žáků s poruchami binokulárního vidění byla zcela specifická práce s ilustracemi.²⁷⁹ Jednalo se o časově náročný a obtížný metodický postup, jehož pomocí se nejčastěji uskutečňovala pleoptická a ortoptická nápravná cvičení. Vycházel z premisy, že vnímání jednotlivých částí obrazové předlohy, která zprostředkovala žákům konkrétní představu věci, stavu nebo děje, bylo pro fixační procvičování oka stejně jako pro osvojování abstraktních pojmů pro šilhavé a tupozraké děti principiální.²⁸⁰ Fond cvičení založených na práci s obrázky v kontextu jazykových nebo slohových úkolů byl bohatý. Uvedme jen několik ilustrativních příkladů.

Žákům byl předložen výchozí obrázek. Velké oblibě se těšily situační obrázky tematického cyklu Josefa Lady (1887–1957) Jaro, Léto, Podzim, Zima (viz obr. 6, 7 a 8) nebo bratří Čapků, neboť členitost jejich ilustrací byla minimální, dominovala v nich jasná obrysová kontura, syté vybarvení (nebo naopak žádné) a často kruhovitá linie kresby²⁸¹, ale učitelé si dle potřeby připravovali i obrázky vlastní. Ve fázi přípravy na vyučovací hodinu učitel překreslil na samostatné papíry několik dominantních výjevů z obrázku, např. osobu, budovu, předmět, zvíře apod. Žák si tyto izolované kresby prohlédl a snažil se je i přes těkavé pohyby oka či vážné projevy šilhání zrakově zpracovat.²⁸² Poté se znovu podíval na výchozí situační obrázek, ve kterém dokázal izolovaný výjev lépe lokalizovat. Pokud žák zafixoval nemocným okem dominantu obrázku, za pomoci slovní deskripce vyučujícího si dokázal zrakově analyzovat i další kompoziční detaily. Tedy když obrázek vizuálně „přečetl“, lépe mu porozuměl.²⁸³

Tato pleoptická a ortoptická cvičení byla metodicky propojována s hodinami slohu nebo mluvnice. Distribuce jazykových úkolů přímo závisela na pedagogické invenci konkrétního vyučujícího. Nejčastěji směřovaly k vlastní slohové produkci žáků, ale také

²⁷⁹ Jesenský, J. a kol. (1962). *State z tyflopédie základov předmětových metodík škol pre deti s chybami zraku*. Praha: SPN, s. 61.

²⁸⁰ Hronek, J.; Kratochvílová, V.; Rýmlová, A. (1972). *Kapitoly z výchovně vzdělávací péče o děti tupozraké a šilhavé*. Olomouc: Univerzita Palackého.

²⁸¹ Pozn. autorky: Josef Lada nepracoval s perspektivou, takže velikost postav a věcí na obrázku byla neměnná.

²⁸² Valochová, M. (1962/63). Některé pleoptické a ortoptické prvky ve vyučování na školách při očních odděleních ÚNZ. *Otázky defektologie*, r. V, č. 3, s. 44.

²⁸³ Jesenský, J.; Hronek, J. a kol. (1968). *Kapitoly z didaktiky a metodiky škol pro tupozraké a šilhavé*. Praha: SPN, s. 21

k posilování jejich komunikačních dovedností (např. přesnost vyjadřování při popisu obrázku), výchozí obrázek mohl sloužit také jako materiál pro fónická, slovotvorná, lexikálně-sémantická či syntaktická cvičení. Po pleoptickém zaostření obrázku žáci tvořili věty nebo jednoduchá souvětí, s nimiž dále v hodině pracovali – např. určovali větné členy apod.²⁸⁴ Obsahové zaměření úkolů záviselo na ročníku a dosažených znalostech a dovednostech žáků.

Jindy žáci procvičovali poškozené oko překreslováním výchozího obrázku za pomoci průsvitného papíru. Postupně připojovali další části obrázku, a to podle obsahové důležitosti a významových souvislostí.²⁸⁵ Vytvářeli si dynamickou představu děje, specifickou obrázkovou předlohu, na jejímž základě mohli produkovat vlastní mluvený nebo psaný komunikát. Ve vyšších ročnících překreslování nahrazovalo promítání diapozitivů a vlastní slohová produkce se opírala o jejich slovní deskripci.

Volba vhodných výchozích obrázků se lišila mírou detailů a složitostí jejich celkové struktury v závislosti na věku a závažnosti projevu zrakové vady²⁸⁶ (např. obr. 6 byl vhodný pro žáky mladšího školního věku, obrázky 7 a 8 pak pro žáky starší).

Obrázek 6, 7 a 8 – Tradiční česká zima v různých situačních obrázcích²⁸⁷

²⁸⁴ Valochová, M. (1962/63). Některé pleoptické a ortoptické prvky ve vyučování na školách při očních odděleních ÚNZ. *Otázky defektologie*, r. V, č. 3, s. 44.

²⁸⁵ Jesenský, J.; Hronek, J. a kol. (1968). *Kapitoly z didaktiky a metodiky škol pro tupozraké a šilhavé*. Praha: SPN, s. 61.

²⁸⁶ Hronek, J. (1972). *Kapitoly z výchovně vzdělávací péče o děti tupozraké a šilhavé*. Olomouc: Univerzita Palackého.

²⁸⁷ Lada, J. (2016). *Tradiční česká zima*. Praha: Grada, titulní strana.



Práce s obrázky, založena na slovní deskripci jejich částí, vytvářela široký prostor pro aktivní procvičování slovní zásoby (pojmenovávání předmětů, seskupování slov podle určité tematiky, tvoření slov a slovních spojení a jejich obměny aj.).

I jazyková výuka tupozrakých a šilhavých žáků (srov. kapitoly 7.1 a 7.3) respektovala princip názornosti, a to nejenom při slohu, ale i při hodinách mluvnice a pravopisu. Děti například obtížně diferencovaly mluvnické tvary, protože koncovky či přípony rozeznávaly z důvodu očního třasu s obtížemi, a tak při pravopisných cvičení více chybovaly. Ve vyučovací

praxi se ukázalo jako funkční spojovat mluvnické tvary se správnou zvukovou představou a vizualizací, například pro pochopení funkce pádu. K vizualizaci sloužily pracovní kartičky se slovy a kartičky s obrázky. V hodině žáci dostali obrázek, před něj umístili napsanou předložku, celé spojení pak přečetli nahlas ve správném tvaru, který teprve zapsali. Poté určovali pád, případně další mluvnické kategorie.

Specifickou formu jazykových úkolů sloužících k nápravě tupozrakého oka představovala tzv. lokalizační cvičení. Jejich princip spočíval ve vpisování, nalepování či označování částí slovního tvaru. To se nejčastěji realizovalo při pravopisných cvičeních. Základní princip ilustrujeme pravopisným cvičením na vyjmenovaná slova po „b“. Žáci pracovali na speciální tabulce, kde byla uvedena slova s pravopisem měkkého i nebo tvrdého y. Tato písmena byla ve slovech vynechána a na jejich místě ve slovním tvaru bylo umístěno filcové kolečko. Žák do kolečka vpichoval barevné papírky s měkkým i nebo tvrdým y, které byly přidělané na špendlících. Tímto způsobem žák cvičil zrakovou koordinaci a zároveň pravopis nižších jazykových rovin.²⁸⁸

Pro nápravu zrakových funkcí se v hodinách českého jazyka používal tzv. hmatový diktát, na nějž ve vyšších ročnících navazovaly tzv. diktáty výběrové nebo diktáty s obměnami.²⁸⁹ Při všech třech typech diktátů se opakovalo pravopisné učivo a současně se uskutečňoval nácvik lokalizace a fixace tupozrakého oka. Hmatový diktát byl realizován tak, že žáci diktovaná slova zapisovali vodorovnými čarami dle pravítka (např. pytel – – – –). Slova oddělovali svislou čarou a věty dvěma svislými čarami. Výběrový diktát pak představoval těžší formu, kdy si žáci z diktovaných úseků vybírali jen určitý slovní druh nebo větný člen (dle obsahového zaměření diktátu), který pomocí systému čar zaznamenávali. Diktát s obměnami vyžadoval největší míru samostatnosti žáků. Učitel zadal slovo a k němu příslušné mluvnické kategorie, podle nichž žáci samostatně vytvořili slovní tvar (nebo tvary), který graficky zaznamenali. Kontrola diktátů spočívala ve srovnání počtu čárek a následném zápise jednotlivých písmen nad pomlčky.²⁹⁰

Při jazykové výuce se pracovalo s četnými speciálně didaktickými či kompenzačními pomůckami – nejčastěji diapozitivy, diafilmy, epidiascopy²⁹¹, polarizovanými brýlemi,

²⁸⁸ Valochová, M. (1962/63). Některé pleoptické a ortoptické prvky ve vyučování na školách při očních odděleních ÚNZ. *Otázky defektologie*, V(3), s. 43.

²⁸⁹ Ibid, s. 67.

²⁹⁰ Ibid, s. 43.

²⁹¹ Pozn. autorky: Jedná se o kombinovaný projekční přístroj, kterým lze promítat ploché neprůhledné předlohy odraženým světlem a diapozitiv procházejícím světlem.

kteřé umožňovaly vidět obrázky a text plasticky, nebo stereoskopickými kukátkami.²⁹² Využití speciálně didaktických či kompenzačních pomůcek tvořilo automatickou a nedílnou součást jazykové edukace, v daném ohledu byla příprava učitele na vyučovací jednotku časově náročná. Například pro čtení²⁹³ se používalo speciální sklíčko s červeným (žlutým nebo oranžovým) podtržením,²⁹⁴ tečkou nebo červeným polokruhem, aby bylo čtené slovo v tomto polokruhu umístěno (popřípadě jinak označeno). Jindy učitelé pro žáky vyráběli čtecí okénka z pevného kartonu, a to v individuální velikosti odpovídající zrakovým schopnostem každého žáka.²⁹⁵

Fond pomůcek byl mnohem širší, nicméně dnes již se s většinou z nich ve vyučovací praxi nelze setkat. Poslední škola svého druhu a zároveň nestarší škola v naší republice určená pro děti s poruchou binokulárního vidění ve věku od 4 do 15 let byla v roce 2013 zrušena z důvodu vysoké finanční náročnosti na její provoz.²⁹⁶

7.3 ZDŠ pro žáky nevidomé a pro žáky se zbytky zraku

První dvě školy pro nevidomé vznikly v roce 1950, jedna v Praze a druhá ve slovenské Báhoňi. Po osmi letech přibyla na Slovensku další základní škola pro nevidomé, a sice v Levoči. I když byla v roce 1963 otevřena v Praze pokusná třída pouze pro žáky se zbytky zraku, která byla po čtyřech letech systemizována do speciální základní devítileté školy, tak do ní byli umisťováni i žáci nevidomí a naopak.²⁹⁷ V závěru sledovaného období byly v Brně (1987) otevřeny dvě třídy zvláštní školy pro žáky nevidomé.²⁹⁸

Obecně lze konstatovat, že jazykové vzdělávání žáků na základních školách pro nevidomé bylo nejlépe metodicky propracované. Úzce to souviselo se skutečností, že si nevidomí žáci (potažmo žáci se zbytky zraku s vadou v progresi) museli osvojit dovednost čtení a psaní

²⁹² Pozn. autorky: Jsou to zařízení osazená dvojicí čoček, která umožňují prohlížení dvojic stereo obrázků

²⁹³ Pozn. autorky: Metodika reedukace zraku dětí šilhavých a tupozrakých se rovněž zcela zásadně a propracovaně prolínala výukou čtení a psaní na prvním stupni ZŠ, toto téma ovšem není ve výzkumném záměru disertační práce, proto se mu podrobněji nevěnuje.

²⁹⁴ Fedor, J. (1962/63). Metodika slovenského jazyka pri vyučovaní škúlavých a tupozrakých detí. *Otázky defektologie*, V(3), s. 83.

²⁹⁵ Ibid, 82–84.

²⁹⁶ Fuksová, J. (2013). Pojišťovny šetří. Skončila léčebna pro šilhající děti, nejstarší u nás. IDNES.cz: zpravodajství [online]. 28. dubna 2013 [cit. 2020-02-21]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/lecebna-v-kromerizi-skoncila.A130427_1922366_zlin-zpravy_kol

²⁹⁷ Teplý, J. (1966/67). Změna v pojetí škol pro děti školního věku s vadami zraku. *Otázky defektologie*, IX(2), 74–76.

²⁹⁸ Štruncová, V. (1966/67). Práce v jednotlivých předmětech na škole pro děti se zbytky zraku. *Otázky defektologie*, IX(10), 414–423.

Brailleovým písmem, čemuž byla ve speciálních školách věnována zásadní pozornost. Již v přípravném ročníku, který byl u těchto škol zřizován, byl vedle matematiky, tělesné výchovy, hudební a pracovní výchovy hodinově zastoupen i český jazyk. Obsahově pojímal 12 hodin týdně, například oproti matematice, která měla pouze čtyřhodinové zastoupení.²⁹⁹ Vyšší hodinová dotace odpovídala náročnosti vzdělávacích výstupů, které měly být v jazykové edukaci přípravného ročníku naplněny.

Cílem bylo ještě před nástupem do první třídy upevnit pohybové návyky ruky směrem k zahájení procesu osvojování Brailleova písma (např. zvyšovat citlivost prstových bříšek aj.), který představoval dlouhodobý výukový proces, a systematicky pracovat na rozvoji myšlení a řeči prostřednictvím konkrétních hmatových představ. Nastíněnému záměru odpovídalo i tematické rozdělení obsahu českého jazyka do tří částí – (a) rozvíjení myšlení a řeči (5 hodin týdně), (b) přípravné čtení a psaní (5 hodin týdně) a (c) smyslová výchova (2 hodiny týdně). Ujasňování představ a pojmů na základě reálných – nejčastěji zvukových, hmatových, ale i čichových – představ bylo součástí vyučování nevidomých prakticky od počátku jeho institucionalizování stejně jako výcvik kompenzačních smyslů.

Metodika slepeckého čtení a psaní na prvním stupni speciálních škol byla centrálním tématem jazykového vyučování jak v praxi, tak na poli vědecké speciální pedagogiky, proto nebyla předmětem našeho výzkumného zájmu. Na druhé straně musíme vidět reálný kontext jazykového vyučování, v němž proces nabývání dovednosti čtení a psaní Brailleovým písmem pokračuje i v postupných ročnících druhého stupně ZŠ. Zde se žáci učili psát jak na Pichtově stroji, tak i na běžném psacím stroji. V důsledku toho byl i mírně navýšen celkový počet hodin pro výuku českého jazyka (viz tabulka 9). Dovednost psaní na stroji byla dále rozvíjena i v systému speciálních škol středních (zejména na později vytvořené ekonomické škole – viz kapitola 10).

Cíl jazykového vyučování nevidomých a žáků se zbytky zraku byl totožný s cílem jazykového vyučování na školách běžných, tedy naučit nevidomé žáky vyjadřovat se výstižně a správně ve spisovném jazyce, vypěstovat v nich návyk běžně jazyka užívat a dát žákům takové základy nauky o jazyce, aby byly spolehlivou oporou pro další vzdělávání ve škole i mimo ni.³⁰⁰ V jazykovém vyučování nevidomých oscilloval jak cíl kognitivní, tak komunikační. Rozvoj řečových a komunikačních dovedností byl vnímán jako samozřejmá

²⁹⁹ *Učební plán a učební osnovy osmiletých středních škol pro slepé.* (1954). Brno: Osmiletá střední škola pro slepé a pro žáky se zbytky zraku.

³⁰⁰ Jesenský, J. et al. (1962). *State z tyflopédie a základov předmětových metodík škol pre deti s chybami zraku.* Praha: SPN, s. 116.

součást jazykové edukace, která měla být na druhém stupni škol doplňována spolehlivou znalostí gramatické stavby jazyka.³⁰¹

Řeč a řečové dovednosti měly pro nevidomé žáky zásadní kompenzační význam. Nabývání řečových dovedností u nevidomých žáků úzce souviselo s rozvojem kognitivních procesů (tj. vnímání, představivosti, fantazie, myšlení, kreativita aj.).³⁰² Úlohou jazykového vyučování bylo vytvářet dostatečně podnětné prostředí, které by žáky motivovalo k obohacování aktivní i pasivní slovní zásoby, a to (a) v našem jazykovém prostředí kulturně obvyklým způsobem (tedy vlastní četbou) a (b) sluchovou analýzou či aktivizací hmatové paměti. Ovládnutí významu lexémů bylo nezbytným prostředkem ke zvládnutí komunikační kompetence a k „výstižnému a správnému vyjadřování v jazyce“, které bylo v cíli jazykového vyučování deklarováno (viz výše). I na druhém stupni škol měli nevidomí žáci problémy s uchopováním významu lexikálních jednotek, mnohdy i těch, u nichž bychom významovou stránku nepovažovali u zdravých žáků za problematickou. Navíc nebyla možnost pracovat v hodinách s běžnými jazykovými příručkami, kterými byly běžné školy před rokem 1989 vybaveny³⁰³, a tak si učitelé pomáhali škálou hmatových speciálně didaktických pomůcek (viz obr. 9).

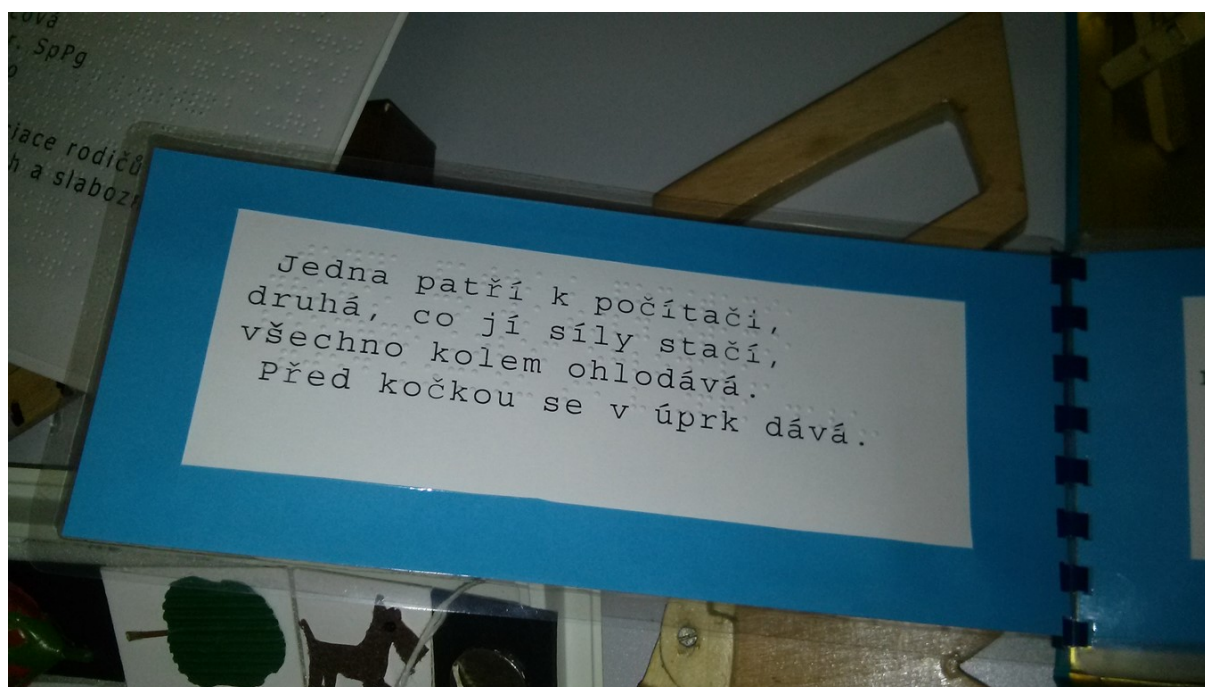
Obrázek 9 – Speciálně didaktické pomůcky³⁰⁴

³⁰¹ *Učební plán a učební osnovy osmiletých středních škol pro slepé.* (1954). Brno: Osmiletá střední škola pro slepé a pro žáky se zbytky zraku, s. 13.

³⁰² Pugnerová, M., Kvintová, J. (2016). *Přehled poruch psychického vývoje.* Havlíčkův Brod: Grada, s. 249.

³⁰³ Janovec, L. (2009). Je ve školách dostatečné množství pomůcek pro výuku sémantiky? *Didaktické studie*, 1(V), s. 39.

³⁰⁴ Pomůcky vytvořila Zuzana Pospíšilová. Nyní jsou v majetku Základní školy pro žáky se ZP, nám. Míru, Praha. Fotografie pořídila autorka práce.



Zdroj: autorka práce, 2020

Účelem práce s hmatovými pomůckami bylo hlubší poznání významů slov a slovních spojení, zvláště frazeologických, jejich vzájemných vztahů, pochopení systémových rysů slovní zásoby a praktické využití těchto poznatků ve vlastním vyjadřování.

Cíl vyučování češtině se ve vývoji zásadněji neměnil³⁰⁵, nicméně ve vnitřním diskurzu předmětových komisí speciálních škol častěji zaznívaly požadavky na změnu výuky po stránce didaktické: „Výslovně se vyžaduje dovednost poznávat větné členy jen v nesložitých případech, dovednost poznávat druhy vedlejších vět a poměr mezi souřadně spojenými větami jen v jasnějších případech apod.“³⁰⁶ I když tyto kritické připomínky poukazovaly na propojování lingvodidaktiky se speciálně pedagogickým kontextem, do vyučovací praxe zásadněji nepronikaly a praktická jazyková cvičení byla stěžejní součástí vyučovacích hodin. „Já si pamatuju, že jsme pořád dokola dělali takovéto poznávání podmětu, přísudku a nějaké ty věty ... časové ... a vím jistě, že jsme na základce dělali i přechodníky ... jo, a pořád jsme psali diktáty.“³⁰⁷ Poznávání hlavních zásad a pravidel pravopisu se opíralo o pozorování psané stránky jazyka a vytváření jeho optického obrazu.³⁰⁸ Nevidomí žáci tak měli při osvojování pravopisu nevýhodu, neboť nemohli více zapojovat zrakovou paměť a byli závislí na sluchové analýze. Při pravopisných cvičeních byla zvýšená metodická pozornost věnována preciznímu verbálnímu odůvodňování podstaty pravopisného jevu³⁰⁹, při němž se aktivizovala sluchová paměť žáků se ZP. Tato deskriptivní slovní metoda byla časově náročná, a proto bylo doporučováno soustředit se na jevy skutečně podstatné a nezbytné; pravopisným jevům okrajovým, nebo takovým, které se na slovech málo frekventovaných nebo stylově výrazně omezených, nebylo doporučováno věnovat přílišnou pozornost. Takový názor sdíleli i významní představitelé oborové lingvodidaktiky před rokem 1989.³¹⁰ I tento didaktický podnět se v jazykovém vyučování nevidomých prosazoval s obtížemi.

Diktáty se i přes důrazná metodická doporučení vycházejících z tehdejších dobového lingvodidaktického diskurzu psaly pravidelně, a i když byly s ohledem na zrakovou únavu žáků kratší, co do obsahu byly pravopisnými jevy prosyceny. Frekventovaná byla

³⁰⁵ Habrdová, J. et al. (1973). *Metodický průvodce k učebnicím českého jazyka pro 6.–9. ročník ZDŠ pro nevidomé a ZDŠ pro děti se zbytky zraku*. Praha: SPN. a *Učební osnovy základní školy pro nevidomé 5.–8. ročník: Český jazyk a literatura. Ruský jazyk. Dějepis. Občanská nauka*. (1984). Část 1. Praha: SPN.

³⁰⁶ Habrdová, J. et al. (1973). *Metodický průvodce k učebnicím českého jazyka pro 6.–9. ročník ZDŠ pro nevidomé a ZDŠ pro děti se zbytky zraku*. Praha: SPN, s. 9 a 21.

³⁰⁷ Z rozhovoru se Zdeňkem Barlogem, nevidomým absolventem pražské ekonomické školy pro nevidomé (abs. v roce 1984).

³⁰⁸ Vyučování mateřskému jazyka na našich školách. *Naše řeč*, 50(2), 65–77.

³⁰⁹ O tom více Eliášková, K. (2017). *Specifické aspekty výuky českého jazyka u žáků se zrakovým postižením na středních školách*. Praha: PedF UK.

³¹⁰ Sedláček, M. (1967). O českém pravopise z hlediska školy. *Naše řeč*, 50(2), 113–115.

rovněž desetiminutová nebo pětiminutová opakovací procvičení zařazovaná na začátek vyučovací hodiny, ale tím se nijak jazykové vyučování neodlišovalo od běžného. Praktické ovládání spisovného jazyka patřilo na školách pro nevidomé stejně jako na školách běžných ve sledovaném období k základnímu a nejvlastnějšímu cíli jazykového vyučování.³¹¹

Shrnutí

Pro speciální jazykové vyučování byly příznačné dva základní vlivy, které ovlivňovaly proces jeho vývoje. V obecné rovině se jednalo o (a) diferenciaci jazykové edukace dle individuálních zrakových potřeb žáků (nejenom typ zrakové vady, ale rovněž zraková hygiena, práce s ilustracemi či zvukovými nahrávkami apod.) rozdělených do různých typů škol a (b) druhým zásadním vlivem bylo kontinuální zohledňování zrakové hygieny a práce se speciálními a kompenzačními pomůckami. V důsledku těchto influencí se jazykové učivo, které se svým obsahem od běžných škol zásadněji nelišilo, transformovalo specifickými metodickými postupy.

Výuka žáků se ZP se opírala o sluchovou analýzu a syntézu slov a byla založena na důsledné slovní deskripci. Při výuce se v co nejvyšší možné míře využívala metoda názornosti v podobě různých hmatových speciálně didaktických pomůcek či prací s kompenzačními pomůckami (např. různými typy optických dalekohledů či brýlí pro přijímání informací z tabule, zápis na Pichtově stroji, používání různých typů lup aj.).

Základním předpokladem úspěšné realizace výuky byla modifikace textových materiálů tak, aby s nimi mohli žáci pracovat. Písemná cvičení byla přejímána z běžných tištěných učebnic českého jazyka a pro účely výuky byla adekvátně zkracována. Žákům byla předkládána na samostatných arších, ve zvětšeném černotisku nebo v Brailleově písmu. Používaly se metody opakování a procvičování učiva a přesná slovní deskripce např. při odůvodňování způsobu aplikace pravopisného pravidla apod. Všechny tyto postupy se odrážely na pomalejším tempu práce, proto byl počet hodin alespoň zpočátku institucionalizace speciálního školství oproti běžným školám navýšen.

³¹¹ Srov. Vyučování mateřskému jazyku na našich školách. *Naše řeč*, 50(2), 65–77 a Jesenský, J. et al. (1962). *State z tyflopédie a základov predmetových metodík škol pre deti s chybami zraku*. Praha: SPN, s. 116.

Poměrně velké procento dětí se zrakovou vadou mívalo potíže v oblasti výslovnosti.³¹² Na ně se reagovalo zavedením logopedických náprav a implementací specifických mluvních cvičení do obsahu jazykového učiva.

Precizace mluvního projevu predikovala i proces formování sektoru speciálních středních škol. K výše zmíněným průpravám výslovnosti, které se často v hodinách jazyka opíraly o pravidelná řečová cvičení, se později přihlásil kurz telefonních manipulantů (viz dále kap. 8.1). Nevidomí spojovatelé telefonních ústředen představovali v době normalizace pevnou součást pracovního trhu práce (viz dále kapitola 8.1).

Trvalou součástí jazykového vyučování speciálních základních škol a podpůrných činností ve škole bylo rovněž psaní na stroji – a to jak na běžném, tak na Pichtově stroji. Tato dovednost se upevňovala (nejenom) při výuce českého jazyka, neboť se ukázala pro žáky se ZP nezbytná, a postupně se rozvíjela jako stěžejní samostatný předmět na speciálních středních odborných školách (SOŠ ekonomického zaměření, obchodní škola).

Obecně lze konstatovat, že systém speciálního jazykového vyučování na základních školách byl postupně formován tak, aby byl zajištěn plynulý přechod žáků se zřetelným postižením do utvářeného sektoru speciálních středních škol.

³¹² Jesenský, J. et al. (1962). *Stavební tyflopédie a základní předmětových metodik škol pro děti s chybami zraku*. Praha: SPN, s. 155.

8 Učňovské školství pro žáky s vadami zraku

„Zraková vada ovlivňuje výběr budoucího povolání, ale záleží také hodně na tom, jakou má žák chuť do učení, jaký má charakter a jak pevná je jeho vůle.“

František Holeček, žák ZŠI pro slabozraké v Litovli v letech 1978–1986³¹³

8.1 Vývoj učňovské přípravy učňů s vadami zraku

Poválečné profilování učňovského školství pro žáky s vadami zraku vycházelo z předcházejícího historického vývoje, kdy se při některých slepeckých ústavech realizovalo vyučování v jednotlivých třídách pokračovacích (viz kapitola 5.3.2.4). Výuka se soustřeďovala zpravidla jen na osvojování nejn nutnějších poznatků z konkrétního oborového zaměření (např. kartáčnictví, košíkářství aj.) a v základních intencích postihovala především teoretické vzdělávání.³¹⁴ Poskytované vzdělání bylo velmi omezené a absolventům nedávalo prostor pro rozvoj vzdělání všeobecného, čemuž odpovídalo i postavení českého jazyka v soustavě předmětů (viz kapitola 5.3.2.4).

Právě tradice v dílenské a řemeslné přípravě byla nosným východiskem nově utvářené speciální učňovské vzdělávací soustavy a umožňovala začít s transformačním procesem hned po skončení války. Vzhledem ke skutečnosti, že situace v běžném školství byla podobná (a tedy změnám příznivá)³¹⁵, se nové koncepty běžného i speciálního učňovského školství pro žáky s vadami zraku utvářely ve vzájemné součinnosti. O tom svědčil například Výnos MŠO z počátku roku 1946³¹⁶, jímž se k 1. únoru zřídily nové inspektoráty učňovských škol. Pod jejich dohled byly zařazeny i učňovské školy pro žáky s vadami zraku. To znamenalo, že výuka na speciálních a běžných školách bude podléhat stejným legislativním nařízením, předpisům a právním postupům.

³¹³ Valíčková, J. (1994). *Almanach ZŠI pro slabozraké prof. MUDr. Václava Vejvodovského, DrSc. V Litovli 1954–1994*. Olomouc: Moravská tiskárna Olomouc, s. 39.

³¹⁴ O školách pokračovacích více Černohorský, Z. (1985). Všeobecné vzdělání v učňovském školství a jeho vývoj od osvobození ČSSR. *Pedagogika* 5, č. 3, s. 527–536. nebo Černohorský, Z. (1983). Scholarizace a vývoj výchovy učňů. *Pedagogika*, XXIII, 1983, č. 2, s. 199–208.

³¹⁵ Kvítková, N. (1985). *Specifické otázky didaktiky českého jazyka a literatury pro střední odborná učiliště*. Praha: SPN, s. 10.

³¹⁶ Srov. č. 12 Výnos MŠO z 18.I.1946, č. A-53 192-IV. – Nová úprava inspektorátů učňovských škol a jejich obvodů. In *Věstník MŠO*, 1946, s. 15–16.

Dne 27. 2. 1946 byla na ministerstvo školství podána žádost pod číslem 162/46-A-2322 o zřízení Státní tříleté odborné školy v Levoči, které bylo vyhověno,³¹⁷ a původní pokračovací škola se transformovala na první odbornou školu pro slepé žáky na Slovensku. První školou vyššího typu v Čechách byla Základní odborná škola v Praze–Krči³¹⁸ vytvořená v rámci původního Klarova ústavu.³¹⁹

Podmínky pro začlenění jazykových hodin do rozvrhu vyučování nebyly zpočátku zcela optimální. Výuka se konala celý den převážně v pracovních dílnách a do tříd se přesouvala až po 16. hodině, nicméně se z větší části soustředila na výuku odborné teorie praktických předmětů.³²⁰ Tato organizace vyučování, která zpočátku negativně doléhala na jazykovou edukaci (viz dále kapitola 8.2), se po vydání zákona o jednotné školské soustavě pozitivně proměňovala (viz kapitoly 8.2.2 a 8.2.3). Zde lze znovu připomenout, že do zestátnění slepeckých škol nebyla oficiálně zřízena ani jedna škola měšťanská pro slepé žáky.

Zaváděním dílčích centralizovaných přístupů byl nejprve zajištěn ministerský dohled nad speciálními učňovskými školami, který garantoval prostupnost a systémovost v legislativních úpravách osnov či učebních plánů v součinnosti se školami běžnými. Speciální učňovské školy byly zařazeny do sjednoceného školského systému s cílem poskytovat jak odborné vzdělání, tak všeobecné³²¹, nicméně zpočátku převažovala výuka odborná.

Tendence k posilování výuky všeobecně vzdělávací složky, do níž český jazyk patřil, se projevovala v jazykové edukaci učňů kontinuálně. Zakomponování všeobecně vzdělávacích předmětů do učňovské přípravy mělo za cíl vytvořit nosnou společnou část, implementovat ji do všech učebních oborů a tím zkvalitnit celkovou úroveň učňovské přípravy. Český jazyk měl mezi všeobecně vzdělávacími předměty zásadní postavení. Diskuse o poměru odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů vedená na centrální školské ministerské a legislativní úrovni byla pro vývoj speciální didaktiky češtiny jednoznačným přínosem (stanovení plánů, osnov, vzdělávacích cílů apod.).³²²

³¹⁷ *I. výroční správa Štátných odborných škól pre slepcov v Levoči (sbúranie žid. synagógy)*. Fond Městský národní výbor v Levoči, inv. č. 193, signatura 14.011/48 adm., s. 2–3.

³¹⁸ Šťastný, K. (1949). *Výchova nevidomých pro praktický život. Nápravná pedagogika XXV*, s. 143.

³¹⁹ V šedesátých letech se ustálil jejich vývoj na dvě instituce: Učňovská škola pro mládež s vadami zraku Praha 4 – Krč (tč. na ní studovalo 81 chlapců), Učňovská škola pro mládež s vadami zraku Levoča, Mirové náměstí (tč. na ní studovalo 51 chlapců i dívek).

³²⁰ Fond ŠÚS—L Štátny ústav pre slepcov v Levoči, č. 161, karton 11, Kronika školy (xerokopie), 1921–1949, s. 66.

³²¹ Kvítková, N. (1981). *Didaktika českého jazyka a literatury pro SOU*. Praha: SPN, s. 12.

³²² *Ibid.*

Celý tento implementační proces detailně popsal Zdeněk Černohorský.³²³ Závěry jeho analýzy jednoznačně ukázaly, že postavení českého jazyka, respektive jeho hodinová dotace, obsahová náplň či vzdělávací cíle, zásadně podléhalo nejenom dobovým politickým podmínkám, ale především hospodářským a ekonomickým potřebám státu. Když například v průběhu padesátých let začaly do vzdělávání učňů promlouvat zájmy podniků, které chtěly urychlit nástup absolventů do výroby³²⁴, docházelo ke zkracování učební doby na jednoleté varianty učebních oborů. V takových programech se jazykové vyučování neuskutečňovalo vůbec. To byl ovšem koncept velmi ojedinělý. Od počátku formování systémové koncepce výuky učňů byla viditelná snaha vyučovat mateřskému jazyku u standardních dvouletých a tříletých oborů po celou dobu trvání předepsané učební doby.³²⁵

Učební obory o standardní dvouleté délce byly u žáků s vadami zraku prodlužovány o jeden rok (srov. viz tabulky 17 až 19), tedy výuka byla realizována nejčastěji v tříleté učební době. Tímto prodloužením byl otevřen dostatečný časový prostor pro pomalejší realizaci stejného učiva předmětu jako na školách běžných – tedy s individualizovaným přístupem, podstatným rysem vyučování žáků s postižením.

V součinnosti s novým školským zákonem ze dne 15. prosince 1960, který kladl mimo jiné důraz na polytechnické vyučování, docházelo na speciálních učňovských školách k rozšiřování nabídky učebních oborů. V druhé polovině šedesátých let se poprvé objevily v nabídce oborů dva specificky profilované programy, a to masér³²⁶ a kurz telefonních manipulantů.³²⁷ Oba nové obory byly prototypicky vytvořeny přímo pro žáky s vadami zraku a postupně se vyvinuly v profesně nejvíce exponované učební obory. Zatímco u masérů se češtině nevyučovalo, v přípravě telefonních manipulantů své specifické postavení měla.

Kurz telefonních manipulantů

³²³ Srov. Černohorský, Z. (1985). Všeobecné vzdělání v učňovském školství a jeho vývoj od osvobození ČSSR. *Pedagogika* 5, č. 3, s. 527–536 a zejména Černohorský, Z. (1973). *Vývoj učňovského školství v Československu*. Praha: SPN, s. 5–179.

³²⁴ Srov. Černohorský, Z. (1985). Všeobecné vzdělání v učňovském školství a jeho vývoj od osvobození ČSSR. *Pedagogika* 5, č. 3, s. 530.

³²⁵ Příloha Věstníku MŠK, číslo 12 ze dne 10. února 1961 – *Pojetí obsahu škol druhého cyklu* – II Odborná učiliště, učňovské školy a učňovská střediska, s. 5

³²⁶ Výuka byla realizována od roku 1965 mimo školu, ale v příslušných medicínských zařízeních – pozn. Zaopatřovací a zaměstnávací ústav pro dospělé nevidomé v Čechách – Klarův ústav, dostupné z <http://www.aklar.cz/stredni-skola/historie>

³²⁷ Zde máme na mysli jednoletou variantu, obor byl realizován ve formě kurzu již v druhé polovině 50. let.

Již od konce padesátých let³²⁸ se v některých učňovských školách začaly organizovat pětíměsíční kurzy pro nevidomé a slabozraké telefonisty. Programy původně vznikly pouze pro potřeby kvalifikačního zaškolení nevidomých telefonistů. Proto nebyly organizovány pro žáky, kteří aktuálně ukončili základní (devítiletou) školu, ale byly určeny osobám starším 18 let, popř. osobám později osleplým.³²⁹

Na počátku 60. let bylo v naší republice na pracovní pozici telefonista zaměstnáno přibližně 240 nevidomých.³³⁰ Z tohoto důvodu vyvstala potřeba zkvalitnit a kurikulárně zakotvit obsah původního krátkodobého kurzu, a tím šířeji garantovat profesní přípravu i mladších (budoucích) nevidomých telefonistů. Proto byla na ministerstvo podána žádost o reorganizaci kurzu z pětíměsíčního na jednoroční kurz pro výcvik telefonních manipulantů nespojových ústředen a současně také návrh učebního plánu.³³¹

V původní pětíměsíční variantě kurzu český jazyk jako předmět zastoupen nebyl, což bylo v přímém rozporu s jeho obecným cílem, tedy „aby budoucí telefonista pohotově v rozhovoru reagoval.“³³² Na tento nedostatek ředitelství škol v odeslané žádosti ze dne 5. května 1961 zareagovalo návrhem na zařazení českého jazyka do učebního plánu, a to dokonce ve tříhodinové týdenní dotaci. Dvě vyučovací hodiny z celkové dotace měly být věnovány mluvnici a jedna hodina literárnímu čtení. Všechny hodiny měly podporovat rozvoj řečových dovedností: „I ve 2 hod. mluvnice klást hlavní důraz na správnou výslovnost a artikulaci hlásek, což má značný vliv na nervovou soustavu vlastní i lidí, s kterými telefonista přichází do styku.“³³³ Důraz kladený na osvojení správných ortoepických a ortofonických zásad mluveného projevu již s praktickým zaměřením vyučovaného kurzu úzce korespondoval.

I když tento návrh MŠK přijalo, ještě před zahájením školního roku 1961/1962 (dne 23. srpna) zažádalo ředitelství učňovské školy o změnu učebního plánu. Ta spočívala v jeho rozšíření o dvě hodiny francouzského jazyka. Ředitelství školy navrhlo, aby byly hodiny pro výuku francouzštiny získány snížením počtu hodin v některém ze všeobecně vzdělávacích

³²⁸ Pozn. autorky: Přesně od roku 1956.

³²⁹ *Zaopatřovací a zaměstnávací ústav pro dospělé nevidomé v Čechách* – Klarův ústav, dostupné z <http://www.aklar.cz/stredni-skola/historie>

³³⁰ Interní materiál Učňovské školy pro slepé (neuspořádaný fond) – žádost o schválení učebního plánu z 5. května 1961 (č.j. 572/61), s. 1.

³³¹ Žádost Učňovské školy pro mládež s vadami zraku z 5. května 1961, č.j.572/ 61 – neuspořádaný fond Učňovské školy pro slepé.

³³² Interní materiál Učňovské školy pro mládež s vadami – neuspořádaný fond – *Učební plán pro výcvik telefonistů, pětíměsíční kurz*.

³³³ Žádost Učňovské školy pro mládež s vadami zraku z 5. května 1961, č.j.572/61.

předmětů, například v českém jazyce (!), psaní strojem nebo ve fyzice.³³⁴ Byl vypracován nový učební plán, v němž byla dotace na výuku českého jazyka snížena na obligatorní 2 hodiny za týden. O tuto hodinu nakonec byla navýšena dotace na ruský jazyk a 2 hodiny pro francouzský jazyk byly získány přesunem dvou hodin z původních šesti určených pro psaní strojem. Podle takto stanoveného plánu se kurz začal ve školním roce 1961/62 vyučovat.

Reálný důvod pro zavedení francouzštiny na úkor češtiny v politickém ovzduší počátku 60. let nelze v archivních materiálech dohledat. Z rozhovoru s některými pamětníky lze usuzovat, že původní snaha o zkvalitnění výuky českého jazyka prostřednictvím zavedení předmětu do učebního plánu s ohledem na charakter jednorozhodného kurzu ustoupila vnitřní potřebě školy zajistit pracovní úvazek konkrétnímu pedagogickému pracovníkovi.³³⁵ To bylo s ohledem na nízký počet škol v republice vcelku běžnou praxí.³³⁶ Navíc byla francouzština v tomto období vnímána jako diplomatický jazyk.

V dalším koncepčním vývoji kurzu se český jazyk neudržel a definitivně ustoupil potřebám praktického výcviku. V důsledku posílení hodinové dotace na předměty telefonní praxe, psaní dálnopisem a cizí jazyky byla čeština z učebního plánu vyjmuta. Jazyková výuka se realizovala pouze v kontextu cizích jazyků s cílem naučit frekventanty kurzu používat ustálené cizojazyčné fráze (v ruštině, angličtině, francouzštině a němčině) praktikované při spojování telefonních hovorů.³³⁷

V sedmdesátých letech sílil trend rozšiřování nabídky učebních oborů³³⁸ a výuka mateřského jazyka jako rozhodná součást všeobecně vzdělávací části přípravy učňů v nich měla pevné místo i ustálenou hodinovou dotaci (viz tabulka 20). Vznikaly i učební obory, které byly dříve pro žáky s vadami zraku nepředstavitelné. Například v Olomouci byl otevřen obor kuchař pro studenou kuchyni určený slabozrakým žákům a žákům s vadami sluchu.³³⁹ Obsahová koncepce nových oborů se vždy opírala o totožné obory u žáků intaktních.

³³⁴ Interní materiál Učňovské školy pro slepé (neuspořádaný fond) – Učební plán kurzu pro výcvik telefonistů – manipulantů—žádost o změnu, č. j. 1289/61 z 10. října 1961.

³³⁵ Na základě rozhovoru s vyučujícími českého jazyka, které vyučovaly český jazyk na středních školách pro žáky se zrakovým postižením v 70. a 80. letech.

³³⁶ Ibid.

³³⁷ Srov. Interní materiál Učňovské školy pro slepé (neuspořádaný fond) – Návrh učebního plánu pro jednorozhodný telefonní kurz z roku 1976.

³³⁸ Srov. archivní materiály Chodovec a I. výroční správa Štátných odborných škol pre slepcov v Levoči (sbúranie žid. synagógy). Fond Městský národní výbor v Levoči, inv. č. 193, signatura 14.011/48 adm., s. 12–13

³³⁹ Valíčková, J. (1994). *Almanach ZŠI pro slabozraké prof. MUDr. Václava Vejvodovského, DrSc. V Litovli 1954–1994*. Olomouc: Moravská tiskárna Olomouc, s. 21.

Poslední dvacetiletí vývoje se speciální jazykové vyučování učňů s vadami zraku neslo ve znamení splnutí se sektorem běžných škol, a to i v rovině učebních plánů, osnov či vzdělávacích cílů předmětu český jazyk. Na tento stav reagovali sami praktikující učitelé tvorbou vlastních metodických poznámek k vydávaným běžným plánům, osnovám nebo učebnicím. Někdy byly tyto komentáře publikovány a rozesílány na školy³⁴⁰, což byla praxe převážně základního školství, nebo zůstávaly v interních dokumentech školy a nejčastěji v osobních materiálech samotných praktikujících češtinářů.

Znalosti a dovednosti žáků studujících učňovské obory nebyly příliš dobré. V různých autoevaluačních či centrálních inspekčních šetření byly opakovaně zjišťovány nedostatečné výsledky žáků v předmětu český jazyk (vedle ruštiny a matematiky). Nejhorší průměry byly dosahovány v oboru čalouník, kde se průměr z ČJ pohyboval v prvním ročníku kolem 4,36, nebo u knihařů, kde byl průměr kolem 4,2.³⁴¹ Příčiny slabších výsledků byly nejčastěji argumentovány zrakovým postižením, přidruženým mentálním postižením, nedostatkem vhodných speciálních učebnic a obtížností přechodu ze ZDŠ do prvního ročníku. Proto byla při speciálních učňovských školách zřizována tzv. přípravná třídy (viz dále).

8.2 Vzdělávací cíle a jejich pojetí v učebních osnovách

8.2.1 Učební osnovy z roku 1946 a 1949

V souladu s výnosem MŠO z 19. 1. 1946, č. A-53 184-IV³⁴² se na prvních učňovských školách pro žáky se ZP měla jazyková edukace realizovat při dvouhodinové týdenní dotaci podle učebních osnov pro běžné základní odborné školy. Český jazyk byl pod názvem písemnosti³⁴³ zařazen do 1. a 2. ročníku, v třetím postupném ročníku se vyučovaly pouze předměty odborné.³⁴⁴

³⁴⁰ např. Habrdová, Jarmila et al. (1973). *Metodický průvodce k učebnicím ČJ pro 6.—9. ročník ZDŠ pro nevidomé a ZDŠ pro děti se zbytky zraku*. Praha: SPN, 1973.

³⁴¹ Srovnání Protokolů o školních inspekcích vykonaných v letech 1983, 1984 a 1985, neuspořádaný fond Učňovské školy internátní v Praze 4 – Krč.

³⁴² *Učební osnovy pro základní odborné školy – všeobecně vzdělávací předměty*. Praha: SPN, 1947, s. 13.

³⁴³ *II. výroční správa Štátných odborných škól pre slepcov v Levoči (sbúranie žid. synagógy)*. Fond Městský národní výbor v Levoči, inv. č. 193, signatura 14.011/48 adm., s. 11–12.

³⁴⁴ Kvítková, N. (1985). *Specifické otázky didaktiky českého jazyka a literatury pro střední odborná učiliště*. Praha: SPN, s. 10.

Cíl jazykového vyučování byl formulován komunikačně: „Prohlubuje se praktická znalost českého jazyka a schopnost vyjadřovat se obratně a správně ústně i písemně“³⁴⁵ a postihoval specifický, a tedy požadovaný praktický obsah učňovského vyučování: „Při vyučování českému jazyku poznává žactvo hospodářské, společenské a kulturní poměry.“³⁴⁶

Jazykové učivo bylo v osnovách strukturováno do čtyř složek: na mluvnici a pravopis, mluvní cvičení, četbu s rozboru a s výklady a pěstování kultury mluveného slova při předčítání a přednesu.³⁴⁷ Výuka mluvnice byla okrajově zařazena jen do prvního ročníku tříletého studia. Na druhé straně všemi ročníky prostupovala pravopisná cvičení se záměrem upevňovat u žáků dovednost zvládat pravopis nižších jazykových rovin. Ve třetím ročníku měla být tato systematická příprava zcela dokončena (max. procvičovat jevy s opakující se chybovostí).

Kontrola úrovně dosažených pravopisných znalostí v průběhu prvního ročníku byla prováděna krátkými pravopisnými diktáty psanými jednou za měsíc. S ohledem na slabé studijní výsledky žáků nebyly v hodinách realizovány písemné slohové kompozice, ale žáci je psali kompozice doma. Zhotovené písemné komunikáty byly reflektovány při společném čtení vybraných prací před třídou.

V souladu s komunikačně vymezeným cílem se jazykové vyučování opíralo především o literární složku předmětu, na jejímž základě se mohly realizovat důležité očekávané vzdělávací výstupy, a to četba s rozboru, ale především pěstování kultury řeči předčítáním a přednesem. V těchto složkách učiva se výuka orientovala na praktický rozvoj foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické a lexikálně-sémantické jazykové roviny komunikačních schopností žáků.

V dalších komplexních učebních plánech a osnovách, které byly vydány v roce 1949³⁴⁸, se již zrcadlila výše zmiňovaná tendence k posilování všeobecně vzdělávací složky učňovského vyučování (viz s. 91). Předměty byly rozděleny do tří složek – na všeobecně vzdělávací (jazyk vyučovací, společenské nauky a tělesná výchova), obecně odborné (zpravidla matematika a úvod do hospodářského odvětví daného oboru) a na předměty odborné.³⁴⁹

³⁴⁵ Kvítková, N. (1985). *Specifické otázky didaktiky českého jazyka a literatury pro střední odborná učiliště*. Praha: SPN, s. 10.

³⁴⁶ Ibid.

³⁴⁷ Ibid, s. 14.

³⁴⁸ Výnos MŠVU z 18. 7. 1949, č. 96 148-II, č. 102 Učební plány základních odborných škol. Věstník MŠVU, r. V, 31. 7. 1949, sešit 15, s. 312–316.

³⁴⁹ Černohorský, Z. (1985). Všeobecné vzdělání v učňovském školství a jeho vývoj od osvobození ČSSR. *Pedagogika* 5, č. 3, s. 529.

Od roku 1949 bylo jazykové vyučování rámcováno centrálními osnovami vyhlášenými výnosem MŠVU z 10. srpna 1949, č. 111 880/49-II/1.³⁵⁰ Oproti prvním poválečným osnovám z roku 1946 (viz kapitola 8.2.1) se modifikoval cíl jazykového vyučování v tom, že v něm byl více akcentován kontext ideologický: „Literární a jazykovou výchovou chceme přispívat k ideové výchově pracující zřakově vadné mládeže v uvědomělé československé občany a budovatele socialismu.“³⁵¹ Praktický komunikační zřetel (viz kapitola 8.2) zůstal zachován. V závislosti na ideologických požadavcích MŠVU byla obsahově modifikována především literární části předmětu, neboť jejím prostřednictvím mohla být ve výuce mnohem více akcentována esteticko-výchovná funkce realizovaná cílenou prací s politicky angažovanou literaturou. V důsledku cíleného posílení literárního kontextu výuky došlo také ke snížení počtu složek předmětu, v nichž bylo strukturováno konkrétní učivo. Z původních čtyř (viz kapitola 8.2.1) se vytvořily pouze složky dvě, a to jazyková výchova a literární výchova.

Učivo jazykové složky se mělo realizovat (a) mluvnickým a (b) slohovým výcvikem a nově byla explicitně deklarována obsahová návaznost na osnovy základní devítileté školy (sjednocené střední školy). Tím měla být ve vyučovací praxi zajištěna funkční návaznost a systematickosti v realizaci učiva na třetím stupni těchto škol. Nastavený zřetel k cykličnosti učiva se nejvíce uplatňoval v pravopisném a mluvnickém výcviku.

Na počátku prvního ročníku se nejprve zopakovaly doporučené složky učiva (z pravopisu zejména psaní velkých písmen; zkratky; souhlásky tvrdé, měkké a obojetné; vyjmenovaná slova; tvoření a rozdělování slov; skloňování a časování se zřetelem k pravopisu, slova souznačná, jen v přehledu slova neohebná – ze syntaxe tvoření věty jednoduché i souvětí, syntaktická shoda, spojky, interpunkce, pořádek slov ve větě; řeč přímá a nepřímá; odstavce) a na podkladě této revize měl probíhat praktický, nikoli mechanický nácvik.³⁵²

Eliminace výkladu o neohebných slovních druzích vycházela z přesvědčení, že se jednalo o učivo, které vzhledem k nastavenému praktickému cíli jazykové výuky (viz kapitola 8.1) nebylo nutné probírat do takové hloubky jako na školách výběrových (např. gymnázií), navíc základní poučení získali žáci již na nižších stupních škol. Ze stejného důvodu, tedy nevěnovat se tolik jazykové teorii, se v mluvnické složce učiva objevilo jediné teoretické téma „mateřská řeč a rozvrstvení národního jazyka“.

³⁵⁰ *Učební plány a osnovy pro základní odborné školy*. (1949). Praha: SPN, s. 3.

³⁵¹ Učňovské školy pro mládež vyžadující zvl. péče, T-133-8-56, interní materiály školy, neuspořádaný fond, zápisy metodické komise českého jazyka 1949/1950.

³⁵² *Ibid.*

Prakticky nastavená koncepce mluvnické výuky vytvářela východisko pro novou strukturu slohového vyučování, které se principiálně zakotvilo již v prvním ročníku. V druhém roce studia bylo akcentováno cílené kultivování dovednosti žáků produkovat základní slohové útvary v psaných i mluvených projevech.

Slohové učivo bylo rozvrženo do čtyř tematických rovin – (a) sloh projevů psaných, (b) sloh projevů mluvených a (c) písemná cvičení a (d) písemné zkoušky. Vyučování se řídilo komunikačním principem motivovaným reálnými potřebami učňů: „Aby žáci v projevech psaných i mluvených učili se pohotově a přiměřeně reagovat na popudy z vnějšku i sami působili tam, kde toho bude potřeba.“³⁵³ Důsledek tohoto praktického přístupu se přímo projevil ve dvou směrech. Při zadávání a volbě slohových námětů či aktivit se mělo vycházet z denního života učňů (např. práce v dílně, továrně) a tomu byl přizpůsoben i výběr konkrétních slohových útvarů. Z nich jednoznačně v prvním ročníku převažovaly útvary běžné komunikace jako oznámení, zpráva, vyprávění, prostý popis, dopis. V druhém ročníku pak byl jejich repertoár rozšířen o útvary se stylovými příznaky administrativního funkčního stylu – referát ze schůze, úřední dopis, životopis, popř. z odborného funkčního stylu zejména popis pracovního postupu o či postupu výroby. Tyto útvary korespondovaly s požadavky na pracovní dovednosti učňů – umět napsat žádost o místo, úřední dopis stejně jako zaznamenat přesně (a tedy přenositelně) pracovní postup při výrobě nějakého produktu. Těmto cílům odpovídaly rovněž dílčí úkoly stylizačních cvičení (Který výrobek jste naposledy zhotovili na dílně? Popište postup vyplétání kartáče. Vyjmenujte slovesa, která přispívají k jasnosti a názornosti tohoto pracovního postupu apod.)³⁵⁴ Velký důraz byl poprvé kladen na rozvoj samostatné tvořivosti učňů, kteří byli vedeni k hledání vhodných jazykových prostředků (cit. „přiléhavost výrazu“) a logické strukturaci textu či mluvního projevu (cit. „náležité uspořádání látky“).

S posílením vlastní produkční činnosti učňů souviselo také začlenění předmětu psaní na stroji do učebních plánů.³⁵⁵ Myšlenka, aby učni se ZP dovedli psát na psacím stroji, vycházela z předpokladu, že budou pomocí textů z psacího stroje lépe písemně komunikovat s vidomými. Výuka se mezipředmětově propojila s jazykovým vyučováním a přinesla v krátkém časovém úseku příznivé výsledky: „I neodborník jistě pochopí, že je velmi obtížné naučiti se správné úpravě dopisů, když nemůžeme viděti žádný vzor, ale přesto se dostalo nevidomým kandidátům zvláštní pochvaly za pěknou úpravu obchodních dopisů (sic!)

³⁵³ *Učební plány a osnovy pro základní odborné školy.* (1949). Praha: SPN, s. 11.

³⁵⁴ Učňovské školy pro mládež vyžadující zvl. péči, T-133-8-56, interní didaktické materiály školy, neuspořádaný fond, uloženo v poznámkách v Brailleově písmu v archivu školy.

³⁵⁵ Šťastný, K. (1949). *Výchova nevidomých pro praktický život. Nápravná pedagogika XXV*, s. 143.

a dokonce i účtů, které si museli bez pomoci zraku na psacím stroji nalinkovati a psát přesně do příslušných kolon.“³⁵⁶ Z hlediska uplatňování mezipředmětových vztahů se jednalo o jednu z nejzásadnějších relací vedoucích k posílení jazykové složky vyučování, zejména témat administrativního funkčního stylu, ale i stylizačních dovedností obecně. Navíc – a o tom bude pojednáno dále – se právě administrativa stala konstitučním prvkem speciálního středoškolského vzdělávání s právem maturitní zkoušky (viz kapitola 10).

Delší slohové práce deklarované jako písemné zkoušky s klasifikací se psaly dvě za pololetí a jejich opravě se věnovala celá vyučovací hodina. Při ní učitel s žáky analyzoval nejenom chyby stylistické, ale také mluvnické a pravopisné. Z osnov roku 1946 zůstal v relativně stejné podobě zachován také písemný domácí sloh (viz s. 96), tedy i se společnou kontrolou náhodně vybraných prací z pohledu námětu, rozvržení látky, stavby vět či volby slov.

Pro vývoj oborové didaktiky byla obsahová precizace slohového výcviku v podobě posílení a systemizování stylistických témat ve výuce zásadním přínosem, ale společně s posíleným akcentem na procvičování pravopisu a mluvnické se postupně zužoval prostor pro souvislá řečová cvičení. To bylo vyučujícími na speciálních školách přijímáno kriticky.

8.2.2 První speciální učební plány pro učené s vadami zraku

I když byly ve speciálních učňovských školách zohledňovány snahy po sjednocení učebních plánů (a osnov) příbuzných oborů v běžném vzdělávacím sektoru, ukázalo se, že ani v polovině padesátých let se výuka neuskutečňovala v souladu s těmito požadavky: „V učebních plánech jednotlivých učňovských škol pro mládež vyžadující zvláštní péče je dosud nejednotnost. Podle učebních plánů některých učňovských škol (pozn. aut. běžného sektoru) nelze dokonce výuku v pravém slova smyslu provádět.“³⁵⁷ Znovu se opakovala předválečná praxe, kdy se na každém ústavu učila témata, která se vybírala s ohledem na materiální možnosti školy, omezené kvalifikační dovednosti vyučujících nebo obtížnost didaktické transformace běžného učiva žákům se zrakovou nedostatečností (viz kapitola 5). Některá témata běžných osnov připadala vyučujícím pro žáky se ZP s nižšími kognitivními schopnostmi dokonce zbytečná (např. přechodníkové vazby, deklinace mužských jmen zakončených na -us, -ius, -eus, -os, -es apod.).³⁵⁸ Důsledkem těchto vlivů si strukturu běžných učebních plánů

³⁵⁶ Šťastný, K. (1949). *Výchova nevidomých pro praktický život. Nápravná pedagogika XXV*, s. 144.

³⁵⁷ Učňovské školy pro mládež vyžadující zvl. péče, T-133-8-56, interní materiál Škol Aloyse Klara v Krči, s. 1.

³⁵⁸ Fond Městský národní výbor v Levoči – Štátná odborná škola pre slepcov v Levoči (neuspořádaný fond) – zápisy z pedagogických rad 1950–1956.

a osnov pro speciální potřeby v podstatné míře upravovala každá škola samostatně a školy usilovaly o vlastní, modifikované a společné plány a osnovy mateřského jazyka.³⁵⁹

Ministerstvo na daný stav zareagovalo výzvou, aby speciální školy zasílaly metodické připomínky k osnovám běžným. Reálný postup vypadal tak, že do speciálních škol byly doručeny běžné osnovy a v rámci pracovních porad v předmětových skupinách je učitelé připomínkovali.³⁶⁰ Očekávalo se, že ve svých komentářích budou praktici zohledňovat tyflodidaktické přístupy, které pak budou na centrální úrovni zpracovány a rozeslány všem speciálním školám v podobě modifikovaných osnov. Vedle poznámek ke společným ustanovením či obecným zásadám vyučování (např. k formulaci výchovných zásad, učebních plánů, rozvrhů hodin, organizačních řádů apod.) komentovali učitelé i učivo (stanovení úkolů a cílů, přiměřenost a rozsah učiva, míru realizace principů politické školy apod.)³⁶¹ a další didaktické oblasti předmětových metodik. Systém poznámek byl odesílán na ministerstvo školství, kde se v rámci komisí pod VÚP podněty zpracovávaly.³⁶²

Tento koncepční postup byl motivován jednak snahou o co nejrychlejší implementaci požadavků jednotné školy, ale hlavně nedostatkem ministerských odborníků, kteří by v tak krátkém časovém horizontu (nejlépe hned – pozn. aut.) dokázali speciální osnovy připravit.

Výsledkem nastíněné připomínkové odborné diskuse bylo vydání prvních centrálních učebních plánů pro jednotlivé obory žáků s vadami zraku. Ty byly rozeslány na ředitelství speciálních učňovských škol v druhé polovině padesátých let.³⁶³ Na tvorbě koncepce těchto plánů se podílela metodická rada ministerstva školství a kultury a před legislativním přijetím byly reflektovány metodickou komisí pedagogických pracovníků speciálních učňovských škol.

Při vypracování speciálních plánů se vycházelo ze čtyř obecných zásad, které reagovaly na speciálně vzdělávací potřeby učňů s vadami zraku a velmi často byly argumentačně podloženy jejich sníženými kognitivními schopnostmi: „Žáci v učňovských oborech pro mládež vyžadující zvláštní péče jsou ze zdravotních důvodů méně způsobilí pochopit učební látku (!) teoretických předmětů než žáci zdraví.“³⁶⁴ Tento argument byl v různých

³⁵⁹ Učňovské školy pro mládež vyžadující zvl. péče, T-133-8-56, interní materiál Škol Aloyse Klara v Krči (neuspořádaný fond), zápisy z pedagogických rad v letech 1951–1956.

³⁶⁰ Ibid.

³⁶¹ Srov. Štejerle, L. (1950). K průzkumu práce podle nových osnov. *Nápravná pedagogika*, r. XXVI, s. 101–103.

³⁶² Ibid, s. 101, 102.

³⁶³ *Učební plány pro vyučování na školách při dorostových zařízeních pro mládež vyžadující zvláštní péče.* Schváleno výnosem MŠK ze dne 23. května 1957, č.j. 25114–A I/A–1957.

³⁶⁴ Interní materiál Učňovské školy pro slepé (neuspořádaný fond) – výnos Ministerstva školství a kultury 48153/56 A I/4, T-133-8-56 učební plány, s. 1.

modifikacích ministerstvem používán často a na jeho bázi se konkretizovaly obecné zásady tak, že měla být:

- ad 1) učební doba standardních oborů pro žáky s vadami zraku prodloužena o jeden rok;
- ad 2) navýšena hodinová dotace stanovená na odborné předměty pro běžné učně;
- ad 3) ve všeobecně vzdělávacích předmětech zkvalitněna výuka českého jazyka;
- ad 4) zřizována dle potřeby tzv. přípravná třída.³⁶⁵

Do přípravných tříd byli přijímáni žáci, kteří z různých důvodů nebyli schopni nastoupit přímo do prvního postupného ročníku. Buď u nich nebylo zřejmé, který učební obor by jim vyhovoval, nebo – a to mnohem častěji – nebylo možné žáka přijmout hned při přechodu ze základní školy kvůli jeho nedostačujícím dovednostem: „Do přípravných tříd jsou přijímáni žáci, které zatím nebylo možné s ohledem na jejich schopnosti zařadit do učební oboru.“³⁶⁶ Smyslem těchto tříd bylo upevnění a utřídění poznatků základní školy a zpravidla (například u progresivních zrakových vad či u pomalejších žáků apod.) i zdokonalení dovednosti psaní a čtení v Brailleově písmu. V hodinách českého jazyka se procvičoval především pravopis, v němž žáci výrazně zaostávali, ale zároveň se psalo na běžném nebo Pichtově stroji. Proto byla přidělená hodinová dotace v porovnání s ostatními předměty vysoká – 9 hodin z celkových 41 hodin za týden (viz tabulka 21).

Postupně se počet těchto hodin snižoval. V roce 1963 byl omezen na 6 z celkových 39³⁶⁷, v roce 1968 na 4³⁶⁸ a přípravné třídy byly později zřizovány jen pro žáky zvláštních škol, kteří ukončili základní osmiletou nebo devítiletou docházku dříve (např. z důvodu opakování ročníku): „Ti žáci, u nichž už není z předchozího pozorování naděje na úspěšný průběh přípravy pro kvalifikovaná dělnická povolání, zařazují se (zejména žáci z nižšího ročníku zvláštních škol) do přípravné třídy.“³⁶⁹ Třídy měly sloužit jednak k pracovní přípravě a jednak k ověření „chápavosti a zručnosti žáka“ ve vztahu k budoucímu oboru, čemuž také odpovídala úprava hodinové dotace.

³⁶⁵ Interní materiál Učňovské školy pro slepé (neuspořádaný fond) – výnos Ministerstva školství a kultury 48153/56 A I/4, T-133-8-56 učební plány, učňovské školy pro mládež vyžadující zvláštní péče – učební plány, část A.

³⁶⁶ Ibid, s. 1.

³⁶⁷ Interní materiál Učňovské školy pro slepé (neuspořádaný fond) – učební plán přípravné třídy podle pojetí škol II. cyklu pro mládež vyžadující zvláštní péče. *Věstník MŠK* z 10. června 1963

³⁶⁸ *Věstník* 1968, r. XXIV, s. 300.

³⁶⁹ *Věstník MŠK*, ročník XIX, sešit 16, 10. června 1963 Směrnice ministerstva školství a kultury č. 53 Pojetí škol II. cyklu pro mládež vyžadující zvláštní péče, čj. 18 800/63-II/5 – učební plán střední všeobecně vzdělávací školy pro mládež s vadami zraku, s. 173.

Výuka podle nových speciálních učebních plánů byla experimentálně zahájena 1. 9. 1956, ale legislativně byly přijaty až výnosem ministerstva školství a kultury ze dne 23. května 1957 č.j. 25114-A I/4–1957 po vypořádání praktických připomínek.

V důsledku první obecné zásady učebních plánů došlo ke sjednocení učební doby oborů realizovaných v učňovských školách pro žáky s vadami zraku na tři roky. V případě standardně tříletých oborů se učební doba více neprodlužovala, ale v součinnosti se zásadou čtvrtou (ad 4) byla při speciálních učňovských školách zřizována tzv. přípravná třída (viz s. 101), která v konečném důsledku pobyt žáka s vadami zraku ve škole prodloužit až na čtyři roky mohla (viz dále).

Učební plány rozdělovaly předměty do dvou oblastí – na všeobecně vzdělávací oblast, do níž byly zařazeny český jazyk, matematika, společenské nauky a tělesná výchova (viz tabulka 23), a na odbornou přípravu. Upravená časová organizace učební doby v součinnosti se zásadou (ad 3), tedy požadavkem ke zkvalitnění výuky mateřskému jazyku, promluvila i do hodinové dotace pro český jazyk. Ta byla v rámci všeobecně vzdělávacích předmětů unifikovaně nastavena (viz tabulka 23) a v této podobě byla implementována do většiny vyučovaných oborů.

I když byla v prováděcích předpisech deklarována nutnost zkvalitnit výuku všeobecně vzdělávacích předmětů, a českého jazyka zvlášť (ad 3), jejich hodinová dotace zaujímal jen 12 z celkových 41 hodin týdenního vyučování. Na odbornou přípravu pak připadalo celkem 29 hodin (24 hodin na výrobní výcvik, 3 hodiny pro výuku speciální technologie, zbývající 2 hodiny pro nauky o materiálu) a lze konstatovat, že skutečně byla v porovnání s běžnými obory (tam na odborný výcvik připadalo 18 hodin) a v souladu se zásadou ad 2) odborná příprava učňů s vadami zraku výrazně posílena. V konečném důsledku zmíněných 29 hodin představovalo více jak dvě třetiny (!) z celkového počtu vyučovaných hodin. Argumentace se opět opírala o snížené dovednosti a studijní předpoklady žáků s vadami zraku, jimiž ministerstvo ozřejmovalo nepřiměřený poměr hodinové dotace mezi oběma vyučovacími oblastmi samotných učebních oborů: „...aby byla zajištěna nejméně stejná odborná kvalifikace našich absolventů jako absolventů učňovských škol pro mládež zdravou, je nutno klást důraz na vyučování odborným předmětům, a hlavně na odborný výcvik.“³⁷⁰

Je tedy patrné, že mezi zásadou ad 2) a ad 3) vznikla zásadní disproporce. Na jedné straně mělo dojít (a došlo) k posílení odborné přípravy, ale zároveň s tím rovněž ke zkvalitnění výuky

³⁷⁰ Srov. Interní materiál Učňovské školy pro slepé (neuspořádaný fond) – výnos Ministerstva školství a kultury 48153/56 A I/4, T-133-8-56 učební plány, s. 1.

mateřského jazyka, která byla součástí lehce oslabené všeobecně vzdělávací složky. Přiděleným počtem 5 hodin a ve třetím postupném ročníku dokonce 6 hodin byla jistě dotace dostatečně podpořena. Jenže uváděné číslo se po důkladné analýze učebních materiálů z 50. let ukázalo jako zavádějící. Důvodem pro jednohodinové navýšení dotace ve třetím postupném ročníku bylo především úsilí posílit literární složku předmětu vzhledem k tendenčním cílům politiky KSČ, nikoli snaha zkvalitnit jazykovou výuku směrem k jejím tradičním tématům. Stejně zavádějící byl i údaj o celkovém počtu přidělených hodin. Dle interního předpisu se totiž výuce předmětu věnovaly pouze dvě hodiny (jako u běžných oborů), a to zpravidla jedna mluvnici a jedna literatuře. V ostatních hodinách měla být dle potřeby vedena výuka Brailleova písma a psaní strojem, případně realizován poslech rozhlasových relací.³⁷¹

Proces kontinuálního nácviku slepeckého čtení a psaní představoval zásadní diferenci v pojetí běžné a speciální výuky. Na rozdíl od běžných škol musely výuku čtení a psaní zahrnout do celkového počtu jazykových hodin i speciální školy vyššího stupně. Tím byla jazyková výuka zásadně ovlivněna. Prizmatem současného inkluzivního vzdělávání bychom řekli, že do českého jazyka byly implementovány předměty speciálně pedagogické péče, takže skutečná hodinová dotace na tradiční jazykovou výuku vlastně korespondovala s běžnými obory.

Ke speciálním učebním plánům nevznikly speciální osnovy a vyučovalo se podle dříve vydaných učebních osnov pro učiliště pracovních záloh.³⁷² Jejich zpracování se od předešlých osnov podstatně lišilo. Změny se projeví v uspořádání složek předmětu, v rozvržení jednotlivých témat stejně jako v jejich odborném rozpracování a celkové obsažnosti.

Nově byl český jazyk rozdělen pouze do dvou složek – na literaturu a jazykové vyučování, do jehož obsahu byla shrnuta mluvnice s pravopisem, výslovností a slohem. Toto zúžení bylo důsledkem posilování literární složky v předcházejícím historickém období, zejména po roce 1945, kdy se ukazovalo jako nezbytné funkčně pracovat s ideologickými učebními texty: „Poznání svébytnosti, dokonalosti a síly mateřského jazyka a literárních děl jím vytvořených, (sic!) je mocným zdrojem socialistického vlastenectví a národní hrdosti.“³⁷³

³⁷¹ Srov. Interní materiál Učňovské školy pro slepé (neuspořádaný fond) – výnos Ministerstva školství a kultury 48153/56 A I/4, T-133-8-56 učební plány, s. 1–8.

³⁷² Pracovními zálohami se myslí adekvátní počet učňů nad 15 let vyučených v potřebných hospodářských odvětvích tak, aby byl zajištěn kontinuální příliv pracovních sil.

³⁷³ Učební plány a osnovy jazyka českého, jazyka ruského, společenských nauk, tělesné výchovy. (1953). Praha: SPN, s. 2.

Stejně jako na jiných stupních škol i u žáků s vadami zraku se český jazyk vymežil jako prostředek ke zprostředkování vládnoucí ideologie.

Nové úkoly jazykové složky vyučovacího předmětu se odrazily ve formulaci vzdělávacího cíle: „Kromě znalostí gramatiky a základů literatury je třeba rozvíjet vyjadřovací schopnosti žáků, a tím jim usnadnit uplatnění ve společnosti zdravých lidí.“³⁷⁴ Poprvé tak byla v cíli předmětu explicitně zdůrazněna výuka mluvnice. To bylo způsobeno především tím, že výuka měla navazovat na osnovy základních škol, kde bylo v padesátých letech soustavné vyučování mluvnice dominantní.³⁷⁵

Jistým novem ve vymezeném vzdělávacím cíli českého jazyka u žáků s vadami zraku bylo výslovné zdůraznění speciálně vzdělávací potřeby v jazykovém vyučování: „Je třeba rozvíjet vyjadřovací schopnosti učňů, a tím jim usnadnit uplatnění ve společnosti zdravých lidí.“³⁷⁶ Citovaný záměr souvisel s demokratizací a centralizací školství a představou, že se všichni žáci bez rozdílu budou umět kultivovaně vyjadřovat. Doposud bylo uplatnění žáků s vadami zraku ve společnosti zdravých argumentováno pracovní průpravou a řemeslnými dovednostmi, nikoli vytríbeným jazykovým vyjadřováním. Do obsahu jazykového vyučování se nový apel promítl zcela specificky, a to důrazem na praktickou složku předmětu v přímé korespondenci se speciálními potřebami žáků s vadami zraku. V hodině mluvnice převažoval výklad pravopisných pravidel (vědomi si faktu, že pravopis není mluvnice), a to na úrovni nižších jazykových rovin, který byl souběžně procvičován i v hodinách vymezených pro psaní strojem. Z výuky zcela vymizela bohatá a autentická témata slohového výcviku založeného na mluvních cvičeních (viz kapitola 5.3.2) a byla nahrazena tradičními mluvnickými tématy s přesahem k pravopisu.

Akcent na klasické mluvnické vyučování ovlivnil i celkovou strukturu rozvržení jazykového učiva v jednotlivých ročnících. Ze 40 vymezených hodin připadlo na tvarosloví 16 hodin, na syntax 10 hodin, na pravopisný výcvik 9 hodin a na slohovou výuku jen 8. V nových osnovách 1. ročníku se udržela ještě jedna hodina jazykové teorie, která se obsahově dotýkala výkladových témat o vzniku a vývoji jazyka a pravopisu. V druhém ročníku byl celkový počet hodin snížen na 20 a učivo mělo především shrnující charakter s cílem upevnit získané vědomosti předcházejícího ročníku.

³⁷⁴ Učební plány a osnovy jazyka českého, jazyka ruského, společenských nauk, tělesné výchovy. (1953). Praha: SPN, 1953, s. 3.

³⁷⁵ Srov. Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum, s. 262.

³⁷⁶ Interní materiál Učňovské školy pro slepé (neuspořádaný fond) – výnos Ministerstva školství a kultury 48153/56 A I/4, T-133-8-56 učební plány, s. 7, 8.

Zatímco počet hodin pro jazykovou výuku klesl, hodinová dotace pro literární výchovu se ve druhém ročníku zvýšila a z velké části pokryla vyučování předmětu. Z původního pro jazyk lichotivého poměru 48 ku 32 se změnila na 20 ku 36 hodinám: „Učitel českého jazyka totiž nově potřeboval opravdu široký prostor pro výchovu žáků k odvážným budovatelům komunistické společnosti.“³⁷⁷

Do praktického vyučování pronikly další nové slohové útvary, které obsahově korespondovaly se společenskou situací konce padesátých let. V rámci poučení o slohovém postupu informačním žáci produkovali zápisy ze schůze, socialistický závazek, referát či zprávu pro tisk. Vyprávěcí slohový postup si žáci osvojovali na pozadí vypravování a při výcviku slohového postupu popisného realizovali jeho rozmanité formy – od popisu prostého a odborného, přes popis pracovního postupu k nově zařazené charakteristice. Produkovat slohový útvar založený na přímém pozorování nebylo pro učně s vadami žáků snadné. Popis osoby tak s ohledem na zřetelnou nedostatečnost často realizovali na základě společné četby knih (charakteristika Toníka z Anny proletářky, charakteristika dělníka z libovolného budovatelského románu aj.).

Zásadní diferencí oproti školám jiného typu (např. gymnázií viz kap. 9) bylo propojení slohové přípravy odborného popisu s předměty odborného výcviku a speciálních technologií, kterými se učňovské vyučování profilovalo v systému škol. S těmito postupy pak úzce souvisela i další dominantní rozdílnost v pojetí osnov, a tou byl zřetel k odborné vrstvě slovní zásoby, která svým obsahem postihovala konkrétní učební obor. Byla jí věnována pozornost jak na poli pravopisu cizích, přejatých a odborných slov, tak i ve výukových činnostech vedoucích k obohacování slovní zásoby směrem k odbornému názvosloví konkrétního učňovského oboru. K rozšiřování a upevňování aktivní slovní zásoby učňů mělo docházet mimo jiné na základě četby odborných tematických článků z okruhu hospodářských, politických a kulturních dobových problémů.

8.2.3 Charakter jazykového vyučování v letech 1960–1989

Úroveň speciální jazykové výuky učňů se dařilo postupně zvyšovat. Když se v polovině 60. let na poli běžných učňovských tříletých oborů (za účelem posílení počtu hodin na odborný

³⁷⁷ *Učební osnovy jazyka českého pro učiliště státních pracovních záloh.* (1953). Praha: MPS, s. 8.

výcvik) zrušila výuka českého jazyka v posledním postupném ročníku³⁷⁸, do speciálních učilišť pro žáky s vadami zraku tato tendence nepronikla. Počet hodin se nezměnil a ustálil se na tři ve všech oborech, tedy dvouletých či tříletých (viz tabulka 24).

Setrvávající tříhodinová dotace pro všechny postupné ročníky byla podepřena dvěma zásadními argumenty. Prvním z nich bylo pomalejším tempo nutné pro seznamování³⁷⁹ (ve vztahu učitel – žák, pozn. aut.) s ohledem na stupeň konkrétní zrakové vady a druhým pak konstatace snížené schopnosti žáků v dovednostech domácího samostudia (což souviselo i s nedostatkem učebnic – viz kapitola 7.3.3). Proto se doporučovalo co nejvíce učiva probrat přímo ve vyučování. Navýšená hodinové dotace se nesnížila ani na základě vyhlášky MŠK ze 7. července 1967 o učebních oborech a o finančním a hmotném zabezpečení učňů, kdy byly některé původní tříleté obory převedeny na obory dvouleté (např. zpracovatel papíru, košíkář, ruční tkadlec a kartáčník).³⁸⁰ Nakonec ke snížení hodinové dotace přeci jen na konci šedesátých let došlo, a to prakticky analogicky u všech vyučovaných oborů. Tato změna byla vysvětlována zavedením nové vyučovací doby³⁸¹ a spojena s reorganizací týdenní výuky z 6 dnů na pět.³⁸²

V průběhu šedesátých let došlo na odborných učňovských školách k novému pojetí výchovně vzdělávacího cíle českého jazyka. Byl vymezen snahou „soustavně upevňovat, doplňovat a dále rozvíjet jazykové a stylistické vědomosti, dovednosti a návyky učňů získané na základní devítileté škole tak, aby se mohli pohotově a jasně vyjadřovat ústně i písemně ve spisovném jazyce.“³⁸³ Vycházel z předpokladu, že se bude v dalším vzdělávacím cyklu upevňovat a prohlubovat učivo základní devítileté školy s akcentem na jazykovou správnost a slohové otázky se zvláštním zřetelem k jazyku odbornému. Cyklická návaznost učiva na učivo základní devítileté školy se stala trvalou součástí všech následujících osnov.

S ohledem na formulovaný cíl se měla ve výuce podstatně více než v 50. letech zdůrazňovat slohová stránka jazyka. Proto autoři osnov nově organizovali učivo, v němž slohové výklady tvořily úvodní část osnov, zatímco dříve je uzavíraly (viz tabulka 25). Autoři rovněž akcentovali

³⁷⁸ Srov. Směrnice z 30. září 1965, č. 64 Změny učebních plánů učebních osnov tříletých oborů. (1967). *Věstník MŠK*, r. XXI, seš. 27, s. 245–247.

³⁷⁹ Směrnice z 30. září 1965, č. 64 Změny učebních plánů učebních osnov tříletých oborů. (1967). *Věstník MŠK*, r. XXI, seš. 27, s. 245–7, s. 171.

³⁸⁰ Interní materiál Učňovské školy pro slepé (neuspořádaný fond) – Prozatímní učební plán pro obor zpracovatel papíru, č.j. 453I/67.

³⁸¹ *Věstník MŠMKI*, r. XXIV, seš. 19, z 10. července 1968, s. 299.

³⁸² Interní materiál Učňovské školy pro slepé (neuspořádaný fond) – realizace učebních plánů učňovských škol pro mládež vyžadující zvláštní péče ve školním roce 1968/69, č.j. škol/-68 a *Věstník MŠ a MKI*, r. XXIV, s. 28, výnos 24 Směrnice ministerstva školství a ministerstva kultury a informací, jímž se vydávají učební plány pro odborné školy, SOŠ, SVVŠ, konzervatoře a Střední hudební školu internátní pro mládež s vadami zraku.

³⁸³ Čech, E. (1964). *Metodická příručka k učebnici ČJ pro odborná učiliště a učňovské školy*. Praha: SPN, s. 3.

požadavek na zdokonalení písemných i ústních dovedností žáků na pozadí zdůraznění esteticko-výchovné funkce literární výchovy.

Důležitým novem oproti předcházejícímu období byl veřejně deklarovaný princip, že učební obory byly určeny žákům, kteří nebyli studijně nadáni. Tomu také odpovídal výběr učiva. Osnovy učivo vymezovaly jen rámcově (právě z důvodu většího prostoru pro modifikaci náplně učiva s ohledem na kognitivní úroveň učňů), a tak se je snažili co nejvíce konkretizovat autoři nových učebnic (ve spolupráci s významnými lingvisty či lingvodidaktiky) v samotných textech a příslušných metodických průvodcích (viz dále kapitola 8.3). Oproti předcházejícímu období byly vynechány například lekce o popisu pracoviště nebo popisu osoby. Omezení výkladu o charakteristice bylo zdůvodňováno jejím dostatečným procvičením v rámci výuky na základní škole a nově mělo být toto učivo orientováno na útvary typu osobní posudek a životopis, u nichž byl vyzdvihován praktický přínos pro další samostatný život žáků. Obecně byli učitelé vyzýváni k tomu, aby při výběru učiva a jeho zpracování akcentovaly živé jevy v jazyce, nikoli málo frekventované až ustupující.

Ve speciálních učňovských oborech ale ve skutečnosti k podpoře slohu ve výuce nedocházelo.³⁸⁴ Učitelé se spíše řídili možností rámcového vymezení učiva na základě kognitivní úrovně žáků. Proto věnovali pozornost procvičování gramatických jevů, a to ve 2 hodinách týdně. Ve zbývajících hodině se probírala literatura a složka slohového výcviku nebyla do vyučování zařazována vůbec (!). Na základě těchto zjištění byla školám doporučena integrita všech tří složek předmětu následujícím způsobem – (a) upravit časové rozvržení učiva tak, aby byl rovněž zastoupen sloh, tedy respektovat platné osnovy, (b) neizolovat jednotlivé hodiny, ale naopak usilovat o funkční propojení témat v přirozené a logické návaznosti a s akcentem na odborné a praktické zaměření oboru (výklad, popis pracoviště, popis pracovního postupu, přístroje, výtah z odborného textu apod.) a (c) na oborově zaměřených textech s žáky procvičovat pravopisné jevy, rozšiřovat jejich slovní zásobu a celkově tříbit jejich písemný i mluvený projev. Ve školách se argumentovalo tím, že s žáky nelze pracovat na slohových úkolech do té doby, než si osvojí formální tvarosloví³⁸⁵, nicméně z dalších inspekčních šetření vyplynulo, že zjištěné nedostatky odstranila.³⁸⁶

³⁸⁴ Srov. zápisy z třídních knih Učňovská škola pro mládež s vadami zraku Praha 4 – Krči (zápisy z let 1960–1970) a Učňovská škola pro mládež s vadami zraku Levoča, Mirové náměstí (neuspořádaný fond Archiv města Levoča – třídní knihy z let 1963–1981).

³⁸⁵ Dílčí zpráva ke kompletní prověrce na Učňovské internátní škole pro mládež s vadami zraku v Praze 4, z prověrky konané ve dnech 10., 14., a 16. listopadu 1967, neuspořádaný fond, s. 2.

³⁸⁶ Zpráva k závěrům prověrek na učňovské internátní škole pro mládež s vadami zraku v Praze 4 z roku 1968, k prověrkám konaných ve dnech 10., 14., a 16. listopadu 1967, neuspořádaný fond, s. 15.

V závěru sledovaného období (tj. v sedmdesátých a osmdesátých letech) se cíl jazykového vyučování proměňoval jen minimálně. V jeho znění dál dominoval zřetel praktický: „aby se učni vyjadřovali pohotově, správně a výstižně v mluvených i psaných projevech“³⁸⁷, ale i komunikační: „Učí se prakticky uplatňovat zásady jazykové kultury podle cíle a prostředí projevu.“³⁸⁸ Praktičnost jazykového vyučování byla tradičně akcentována snahou naučit žáky správně se vyjadřovat a vyznat se v odborných výrazech příslušného oboru.

V osnovách se učivo českého jazyka rozdělilo na základní a rozšiřující. Toto dělení vycházelo z předpokladu, že úroveň znalostí učňů je rozdílná. Proto se vymezily dvě skupiny požadavků na (a) jazykové a (b) slohové učivo a jazykové učivo se pak ještě diferencovalo na (a) všeobecné a (b) speciální. Základní učivo se zaměřovalo na praktické formy komunikace v běžném denním styku a tradiční mluvnice se probírala jen v rozsahu nutném pro osvětlení spisovné podoby jazyka. Nekladl se důraz na mluvnické pojmy a těžiště základního učiva představoval praktický jazykový výcvik zaměřený na osvojování tvarů a pravidelných pravopisných pravidel. Rozšiřující učivo více akcentovalo znalosti z tradiční mluvnice (mluvnické pojmy, kategorie apod.) a směřovalo k osvojování náročnějších slohových útvarů (posudek, výklad, kritika, sestavení tezí z odborného textu apod.).³⁸⁹

Zároveň se jazykové učivo dělilo na všeobecné, společné pro všechny učební obory, a speciální, které mělo přímý vztah ke konkrétnímu učebnímu oboru. V takovém pojetí plnila výuka českého jazyka odborně průpravnou funkci, čímž se zásadně lišila od výuky maturitních oborů. Vedle procvičování v terminologii daného učební oboru měla být s učni vedena jazyková příprava na jejich působení v oblasti služeb – tedy rozvoj mluvního projevu (po stránce sémantické, stylistické i zvukové) stejně jako orientace v útvarech administrativy (hlášení, reklamace, výkaz apod.). Tento přístup k pojetí osnov nabízel široký prostor pro individuální přístup k učňům a vyhovoval potřebám koncepce speciálního jazykového vyučování ve vztahu ke schopnostem a zrakovým limitům učňů s vadami zraku.

Na počátku 80. let se v návaznosti na situaci v oborové didaktice, kdy lingvisté prosazovali komunikační zřetel výuky jako určující princip jazykové výchovy³⁹⁰, už jen více zpřesnila formulace vzdělávacího cíle jazykové složky předmětu, v níž bylo komunikační pojetí akcentováno: „Vyučování českému jazyku na středních odborných učilištích přispívá

³⁸⁷ Kolektiv autorů (1972). *Český jazyk a literatura – učební osnovy pro odborná učiliště a učňovské školy*. Praha: SPN, 1972, s. 1.

³⁸⁸ Ibid.

³⁸⁹ Srov. Ibid, s. 2.

³⁹⁰ Šmejkalová, M. (2015). Didaktika českého jazyka. Iva Stuchlíková & Tomáš Janík et al. (eds.). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, Brno: Masarykova univerzita, s. 24.

k formování všestranně rozvinuté osobnosti žáka. Z hlediska spojení vyučování se životem zdůrazňujeme komunikativní funkci jazyka jako prostředku sdělování a dorozumívání i jako nástroje myšlení.³⁹¹ Vzhledem ke zrakovým vadám žákům a jejich obtížím v procesu obohacování slovní zásoby byl deklarovaný přístup v základních intencích aplikován ve výuce jazyka dlouhodobě a nebylo obtížné záměr dále rozvíjet.

Bylo více než zřejmé, že na poli centralizace systému vývoj dospěl k požadované normě. I vyučovací předmět český jazyk získal ve struktuře speciálního učňovského vzdělávání pevné místo se vcelku neměnnou hodinovou dotací. Ta oscilovala dle délky studovaného oboru mezi dvěma nebo třemi hodinami za týden.³⁹²

³⁹¹ Kolektiv autorů. (1979). *Učební osnova předmětu Český jazyk a literatura pro dvouleté učební obory SOU*. Praha: SPN, s. 2.

³⁹² Srov. Černohorský, Z. (1973). *Vývoj učňovského školství v Československu*. Praha: SPN, s. 155–160.

9 Gymnázium pro mládež s vadami zraku

„Rozhodla jsem se pro gymnázium. Latku jsem si postavila příliš vysoko, protože jenom gymnázium mi nebude na nic, a tak se budu muset pustit do studia na vysoké škole. Ale já doufám a věřím, že se k ní „doškrábu“ třeba i po čtyřech, a v budoucnu budu vykonávat práci, která mě bude zajímat a pro kterou obětuji mnoho, a nebudu toho litovat.“

Jitka Zedníková, studentka gymnázia v letech 1986–1989³⁹³

Historie prvního a doposud jediného gymnázia určeného žákům se ZP se začala psát v roce 1956. Na základě souhlasu ministerstva školství a kultury s žádostí ze dne 26. června 1956 o zřízení střední školy poskytující všeobecné vzdělání byla k 1. září 1956 zřízena nová Jedenáctiletá střední škola pro slabozraké děti, která měla celonárodní působnost.³⁹⁴ Poprvé v dějinách vzdělávání zrakově postižených získali studenti možnost skládat maturitní zkoušku a dosáhnout tak úplného středoškolského vzdělání.

Mateřská a jedenáctiletá střední škola pro slabozraké žáky sídlila v Koperníkově ulici na pražských Vinohradech. Byla umístěna do prostor dosavadní Osmileté střední školy pro slabozraké. Na této nové škole gymnaziálního typu (VVŠ) maturovaly pouze tři třídy, a to ve školních letech 1958/59, 1959/60 a 1960/61. Poté byla škola reorganizována na Střední všeobecně vzdělávací školu pro mládež s vadami zraku (viz kapitola 8.1). Při znovuzavedení gymnázií do školské vzdělávací soustavy byly otevřeny dvě třídy Gymnázia pro mládež s vadami zraku s humanitním zaměřením (v roce 1979 přejmenováno na Gymnázium pro zrakově postiženou mládež). V roce 1986 došlo k optimalizaci SEŠ pro zrakově postiženou mládež a gymnázia do jedné budovy v Praze 4, Michelské ulici. V následujícím období škola měnila jen adresu (v roce 1993 se škola přestěhovala na Prahu 5, kde sídlí dodnes) a název (30. 4. 2006 byla škola přejmenována na Gymnázium pro zrakově postižené a Střední odbornou školu pro zrakově postižené) se třemi studijními obory – gymnázium, obchodní akademie a obchodní škola. Tato organizační struktura školy setrvala až do konce analyzovaného období.

³⁹³ Valíčková, J. (1994). *Almanach ZŠI pro slabozraké prof. MUDr. Václava Vejvodovského, DrSc. V Litovli 1954–1994*. Olomouc: Moravská tiskárna Olomouc, s. 40.

³⁹⁴ Opis rozhodnutí o zřízení školy, čj. 5752 z 16. července 1956 – uloženo v archivu školy, rovněž publikováno ve výročním almanachu, dostupný z: <https://docplayer.cz/494767-Almanach-gymnazium-pro-zrakove-postizene-a-stredni-odborna-skola-pro-zrakove-postizene-praha-5-radlicka-115.html>

9.1 Učební plány v letech 1956–1989

V prvním tříletém období (1956–1961) se krátce učilo podle pokusného učebního plánu všeobecně vzdělávacích škol³⁹⁵, který byl ve velmi rychlém časovém sledu revidován³⁹⁶, a k němu vydaných učebních osnov českého jazyka pro 6.–11. ročník.³⁹⁷ Drobné revize lze pozorovat (viz tabulka 26) v týdenním počtu odučených hodin.

Nastavená hodinová dotace 4 – 4 – 4 byla v následujícím roce mírně navýšena na 5 – 5 – 4 (popř. 4 – 5 – 4, byl-li do osnov konkrétní školy přijat technický předmět). Model navýšené dotace 5 – 5 – 4 byl aplikován i do výuky na nově ustanovené speciální všeobecně vzdělávací škole pro žáky s vadami zraku, neboť vyhovoval zvýšeným nárokům na práci s postiženými žáky (tj. především v oblasti úprav učebních textů apod.).³⁹⁸ Mírné hodinové navýšení bylo rovněž argumentováno potřebou hlubšího poznávání jazyka jako předpokladu k snadnějšímu osvojování cizích jazyků.³⁹⁹ Tento argument se explicitně projevil v navýšené hodinové dotaci pro další živý jazyk a latinský jazyk, který měl v gymnaziálním vzdělávání žáků s vadami zraku specifické postavení (viz dále kapitola 9.2): „Gymnaziální přípravu nevidomých žáků jest nutno vést humanitně, neboť tito žáci potřebují klasické vzdělání (sic!) a proto důkladnou znalost latiny. Žáci k nám přišli za kvalitním vzděláním netechnického charakteru.“⁴⁰⁰

Z výše zmíněných důvodů se koncept 5 – 5 – 4 udržel i po reorganizaci školy na SVVŠ pro žáky s vadami zraku. Nejprve se krátce vyučovalo podle přechodového učebního plánu pro 9. třídy škol pro mládež vyžadující zvláštní péči⁴⁰¹, který zavedl výuku mateřského jazyka a literatury pro slabozraké na 5 hodin týdně a pro nevidomé a žáky se zbytky zraku čtyřhodinovou dotací.⁴⁰² V tomto rozmezí pak oscilovala i hodinová dotace v centrálně nastaveném učebním plánu pro nově reorganizované speciální střední všeobecně vzdělávací

³⁹⁵ *Pokusný učební plán všeobecně vzdělávacích škol.* (1957). Praha: SPN.

³⁹⁶ *Učební osnovy všeobecně vzdělávacích škol. Český jazyk 6.–11. ročník.* (1957). Praha: SPN, s. 6. (učební plán VVŠ od školního roku 1957/58).

³⁹⁷ *Učební osnovy všeobecně vzdělávacích škol. Český jazyk 6.–11. ročník.* (1957). Praha: SPN.

³⁹⁸ Interní materiály Gymnázia pro ZP a SOŠ pro ZP, z kroniky školy 1956–64, zápis z pedagogické rady ze dne 28. srpna 1957, interní materiál školy, uloženo v ředitelně gymnázia.

³⁹⁹ *Ibid.*, s. 3.

⁴⁰⁰ Interní materiály Gymnázia pro ZP a SOŠ pro ZP, z kroniky školy 1956–64, zápis z pedagogické rady ze dne 26. března 1958, interní materiál školy, uloženo v ředitelně gymnázia.

⁴⁰¹ Věstník MŠK ze dne 20. dubna 1960, ročník XVI., sešit 11–13, paragraf 29, Zajištění přechodu na devítiletou povinnou školní docházku ve školním roce 1959/60, s. 121.

⁴⁰² Věstník MŠK ze dne 20. dubna 1960, ročník XVI., sešit 11–13, příloha k čj. 12021/60-T/2 Přechodový učební plán 9. tříd škol pro mládež vyžadující zvláštní péči, s. 122.

školy (viz kapitola 10). Až do znovuzavedení gymnázií v roce 1968 se výuka realizovala podle plánu pro SVVŠ (viz tabulka 27), tedy při hodinové dotaci 5 – 5 – 4.⁴⁰³

Vyšší počet vyučovacích hodin právě velmi úzce souvisel s výše naznačenou náročností a specifičností jazykové výuky, s konkrétní zrakovou vadou žáků a dalšími signifikantními problémy, které ovlivňovaly průběh vyučovacích hodin (mimo jiné diktování poznámek, frontální výklad, důsledný verbální popis, časové nároky na hlasité čtení textů apod.) a zcela explicitně byl rovněž argumentován nedostatkem studijních materiálů: „Možnost hlubšího samostatného studia literatury je omezena, a proto je třeba věnovat více času probírané látce ve vyučovacích hodinách.“⁴⁰⁴

Když byla v roce 1968 znovu ustanovena gymnázia, byly otevřeny dvě humanitně zaměřené třídy čtyřletého studia. Hodinová dotace se určila podle učebního plánu pro gymnázia běžná, tedy 3 – 3 – 4 – 4.⁴⁰⁵ O školu, jako jedinou v Československé socialistické republice, byl zájem i na Slovensku, a proto se v jedné z paralelních tříd vyučoval i slovenský jazyk.

Další období vývoje učebních plánů (potažmo osnov) bylo ve znamení souběžnosti se sektorem běžných gymnázií, který již podrobně analyzovala Martina Šmejkalová. Došla k závěrům, že při první revizi učebních plánů pro humanitně orientovaná gymnázia v roce 1972 zůstala hodinová dotace prakticky nezměněna, a to 3 – 3 – 4 – 4. K zásadnějšímu snížení na 3 – 3 – 3 – 3 pak došlo při korekci učebních plánů v roce 1982. To vyvolalo negativní reakci u renomovaných lingvodidaktiků, nicméně v důsledku listopadového převratu již opětovné navýšení hodin na návrh Marie Čechové (1937) nebyl uskutečněn.⁴⁰⁶ Veškeré popsání změny se analogicky a bez zásadnější diskuse projeví i v činnostech gymnázia speciálního.

9.2 Latina jako specifický aspekt jazykové edukace na gymnáziu

Pokusný učební plán (viz tabulka 26) obsahoval předměty povinné, společné pro všechny žáky, k nimž se ve vyšších ročnících (tj. 9., 10. a 11.) přidával ještě jeden tříhodinový volitelný předmět. Standardně se dle dalších učebních plánů SVVŠ⁴⁰⁷ nabízela žákům deskriptivní geometrie nebo latina, postupně se nabídka volitelných předmětů rozšiřovala (např. o cvičení z fyziky, chemie, biologie, technické kreslení apod.). Latina byla pro speciální gymnázium

⁴⁰³ V porovnání s běžnými gymnázii byla hodinová dotace navýšená, z běžných 4, 4, 3 (později 4) disponovaly školy na 4, 5, 5 (tedy celkově 14 hodinami oproti 11/12).

⁴⁰⁴ Věstník MŠK ze dne 10. června 1963, ročník XIX, sešit 16, paragraf 53 Pojetí škol II. cyklu pro mládež vyžadující zvláštní péči, s. 171.

⁴⁰⁵ O tom již Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum, s. 334.

⁴⁰⁶ Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum, s. 396.

⁴⁰⁷ Černý, N. (1967). Vývoj naší střední školy v letech 1933–1966. *Pedagogika*, č. 2, s. 228–229.

jedinou adekvátní volbou, neboť výuka deskriptivní geometrie⁴⁰⁸ či později nabízených cvičení z exaktních předmětů nebyla pro žáky s vadami zraku vzhledem k jejich následnému vysokoškolskému studiu zásadněji přínosná. Navíc se jednalo o volitelné předměty, jejichž didaktická transformace (laboratorní cvičení, pokusy s chemikáliemi, rýsování apod.) nevyhovovala omezeným zrakovým možnostem postižených žáků. Zařazením latiny do soustavy vyučovaných předmětů se nově ustanovená škola gymnaziálního typu obsahově vymezila vůči ostatním speciálním vzdělávacím programům škol pro žáky s vadami zraku (viz kapitoly 8 a 10), na škole se z latinského jazyka také maturovalo (viz příloha 9).

Škola prezentovala zapojení latiny jako nesporný přínos pro výuku českého jazyka především v rovině lexikální (rozvoj slovní zásoby, uchopení významu slov přejatých apod.), dále jako prostředek pro lepší orientaci v jazykovém systému a východisko pro efektivnější učení se cizím jazykům. V neposlední řadě byla znalost latiny označována za nezbytný předpoklad klasického gymnaziálního vzdělání, jež absolventům rozšířilo možnosti dalšího studia (potažmo profesní přípravy nevidomých) směrem k dříve nedostupným vysokoškolským oborům (např. překladatelé, psychologové, právníci apod.): „Latina, ty pády, já jsem na ty koncovky skoro neviděl a pořád jsme museli něco skloňovat. Učil jsem se to nazpaměť ... vůbec mi to nešlo ... profesorka pořád říkala, že to patří ke klasickému vzdělání, že to potřebujeme znát k přijímačkám na vysokou školu a že nám pak půjde líp čeština. Takže ta mi taky nešla ... na intru jsem se odpoledne zlobil, že jsem ještě neviděl slepýho chemika, doktora nebo botanika, který tu latinu tak nutně potřebujou, jak paní profesorka pořád v hodinách říkala.“⁴⁰⁹

Stanovisko škola opírala rovněž o znění osnov, v nichž cílem výuky bylo uvést žáky do jazykového systému latiny a jeho srovnáváním s jinými jazyky položit a rozvíjet základy lingvistického myšlení žáků stejně jako poskytnout potřebnou průpravu k používání latiny při studiu různých oborů na vysokých školách.⁴¹⁰

Cíl výuky latiny byl nastaven formativně, tj. ve smyslu rozvoje myšlení, zprostředkovávání kulturních informací o cizí kultuře či usnadnění výuky cizích jazyků. Nicméně způsobem vedení didaktické transformace v kooperaci s výukou českého jazyka a literatury toto formativní působení v konečném důsledku přispívalo k rozvoji komunikačního (praktického) cíle jazykové edukace.

⁴⁰⁸ Pozn. autorky: Deskriptiva vyžaduje dovednost dobré prostorové orientace, navíc byla zamýšlena spíše pro přírodovědně orientovaná gymnázia.

⁴⁰⁹ Z rozhovoru s absolventy gymnázia při slavnostním setkání konaném při příležitosti 60 let existence školy dne 21. října 2016 na současné adrese školy Radlická 115, Praha 5.

⁴¹⁰ *Učební osnovy pro gymnasia*. (1969). Praha: SPN, s. 7.

Žáci například používali v hodinách českého jazyka latinskou lingvistickou terminologii, při překladech si všímali deklinace slov přejatých z latiny do češtiny a správně ji pak aplikovali. Vlastní autentické texty oživovali četnými latinskými kulturními frazémy aj. Pro ilustraci uvádíme přepis krátkého výňatku z emailové korespondence mezi autorkou práce a absolventem gymnázia, v němž byl dotazován na průběh jazykového vzdělávání na speciálním gymnáziu.

Autorka práce:

Vážený pane doktore,

nemohl byste prosím krátce zavzpomínat na výuku českého jazyka během vašeho studia na gymnáziu? Jak byla organizována, s jakými příručkami jste pracovali ... (výrazně zkráceno).

Absolvent:

Pax Tecum,

začnu překvapivě latinou. Měli jsme ji povinnou, což bylo dobře. Od prvního do čtvrtého ročníku to byly dvě hodiny týdně. (Dokonce jsme si od druháku vymohli i klasickou řečtinu. Chodili jsme tam nakonec dva a vydrželo nám to až do konce studia). Paní profesorka nám ve čtvrtáku četla ukázky ze staré české literatury, které byly v latině. Osobně považuji latinu za významný základ obecné lingvistiky. Jsem nesvůj z toho, že nám postupně mizí z terminologie lékařské, psychologické a říká se jí i teologie, kde jsem v první dekádě tohoto století skládal z latiny dvě náročné zkoušky (s vděčností jsem tehdy myslel na paní profesorku). Naštěstí ani právníci se bez latiny zcela neobejdou. Ad rem ... (text dále pokračuje).⁴¹¹

Z pedagogických řad zazníval ještě i argument speciálně pedagogický – při výuce latiny bylo aktivizováno paměťové učení vyhovující potřebám gymnaziálních studentů: „Nevidomí musí cvičit paměť, ale přeci to nemůže být jen o recitování jako na základní škole. V latině to má tuhle přidanou hodnotu.“⁴¹²

Výše zmíněné argumenty o přínosu a celkové úloze latiny ve vyučování rezonovaly v diskuzích odborné veřejnosti už po první světové válce⁴¹³, ale dílčí rozpravy lze zaznamenat i v současné odborné sféře.⁴¹⁴

⁴¹¹ Citováno z e-mailové komunikace ze dne 29. 7. 2019 s panem Michálkem, absolventem speciálního gymnázia.

⁴¹² Z rozhovoru vyučující latiny R. K. na gymnáziu v letech 1967–2017.

⁴¹³ O tom více Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum, s. 73–76.

⁴¹⁴ Povolný, D. (2010). Bartoněk: Latina by si zasloužila významnější postavení. *Zprávy z MUNI, první speciál*, dostupné z: <https://www.em.muni.cz/veda-a-vyzkum/1785-bartonek-latina-by-si-zaslouzila-vyznamnejsi-postaveni>

Není zbytečné se učit jeden mrtvý jazyk, abych se snáze naučil další živý? Dnes se učí jazyky bezprostředním způsobem přímo mluvením, protože je možné víc cestovat a lidé více spěchají. Takže váš dotaz chápu, ale líbilo se mi, když jste už na gymnáziu dostali solidní gramatický základ, jaký má latina velmi vhodný pro pochopení obecných principů. S těmito základy bylo pak podstatně snazší zvládat nejen románské, ale i jiné, zvláště indoevropské jazyky. Vždyť kdyby nebyla čeština náš mateřský jazyk, dalo by se latiny ... a zvláště řečtiny využít i při výuce slovanských jazyků⁴¹⁵

Na výuku latiny v mezipředmětovém propojení se na speciálním gymnáziu velmi dbalo a stala se specifickou součástí vyučovacího procesu. Tuto skutečnost lze doložit také faktem, že na rozdíl od učebnic českého jazyka (k učebnicím dále kapitola 11) škola disponovala středoškolskými latinskými učebnicemi v Brailleovu písmu. Důvodem byla především skutečnost, že se jednalo zpravidla o jednu učebnici na celou dobu studia, zatímco v případě českého jazyka se tvořily celé učebnicové sady, které byly pro slepecký tisk pracné a nákladné. Braillovské výtisky učebnice latiny pak vyučujícím mnohdy suplovaly nedostatkové učebnice češtiny a v hodinách s nimi pracovali. Z originálních latinských ukázek žáci přečetli konkrétní větu nebo souvětí (případně dle povahy úlohy celý text), které přeložili do češtiny. Následně si větu/souvětí přepsali do svých pracovních sešitů nebo na braillovský papír a prováděli (sou)větný rozbor, popřípadě jiné jazykové úkoly, které jim byly zadány: „Překlady latinských textů tříbí stylistiku češtiny.“⁴¹⁶

Dbalo se také na souvislost s výukou literatury. Nad tématy antické a latinské literatury se obě složky předmětu funkčně doplňovaly: „Do školy jsem přišel v roce 1973, ale rovnou do 2. ročníku. Naše češtinářka si potrpěla, abychom měli veškeré znalosti o antice, latině, četli jsme originální ukázky a pak mluvila o těch znacích, třeba koncovkách a jak se ta slova skloňují v češtině.“⁴¹⁷ Takový funkční soulad byl uplatňován i nad jinými tématy (např. v literatuře se probíralo staroslověnské písemnictví – v jazyce pak byla na základě předčítání staroslověnských (popř. latinských) textů analogicky probrána témata z vývoje jazyka; v literatuře se realizoval výklad o tvorbě Boženy Němcové – v jazyce se na konkrétních textech ukazovaly nářeční prvky ve spisovné češtině apod.).⁴¹⁸

⁴¹⁵ Povolný, D. (2010). Bartoněk: Latina by si zasloužila významnější postavení. *Zprávy z MUNI, první speciál*, dostupné z: <https://www.em.muni.cz/veda-a-vyzkum/1785-bartonek-latina-by-si-zaslouzila-vyznamnejsi-postaveni>.

⁴¹⁶ *Hodnocení výchovně vzdělávací práce za školní rok 1978/79 na gymnáziu*, bod II – Práce ve všeobecně vzdělávacích předmětech, s. 6, neuspořádaný fond Gymnázia pro ZP a SOŠ pro ZP, Praha 5 – uloženo v archivu školy.

⁴¹⁷ Z rozhovoru s absolventem gymnázia D.K. (abs. 1987).

⁴¹⁸ Dle analýzy třídních knih Gymnázia pro ZP a SOŠ pro ZP uložených v archivu školy z let 1970–1985.

V osnovách setrvala latina na pozici povinně volitelného předmětu vyučovaného od 2. postupného ročníku až do konce sledovaného období (tj. do roku 1989)⁴¹⁹ i přes to, že na běžných gymnáziích postupně docházelo k omezování vyučování latině, které na pozici volitelných předmětů začaly konkurovat jazyky živé. I v současném učebním plánu gymnázia pro žáky se ZP figuruje předmět základy lingvistiky, který v 1. ročníku vzdělávacím obsahem komplementárně doplňuje výuku češtiny. Mezi učivo předmětu patří vedle získání obecných poznatků o systému jazyka také osvojování základů latinské lingvistické terminologie, s níž se pak funkčně pracuje v hodinách českého jazyka (potažmo cizího jazyka).⁴²⁰ Je tedy zřejmé, že i dnes je důkladná jazyková příprava žáků považována za jednu z hlavních cest k profesní orientaci nevidomých žáků.

9.3 Specifické aspekty gymnaziálního vyučování v letech 1956–1989

Gymnázium pro zrakově postižené bylo považováno v systému speciálních škol za školu výběrovou, určenou pro studijně nadané žáky s vadami zraku. Ostatně takové nazírání na znovuotevření gymnázií panovalo i v běžném školství. Od gymnázií se očekávalo celkové zvýšení úrovně středoškolského vzdělávání.⁴²¹ V intencích tohoto záměru bylo nutné školu zabezpečit především kvalifikačně, neboť výuku zajišťovali z počátku učitelé původní osmileté školy.⁴²² Tomu odpovídal i prvotní charakter vyučování, v němž – po vzoru nižších vzdělávacích stupňů škol a s ohledem na dostupné učební texty⁴²³ – převládal praktický pravopisný výcvik. Vyučování se uskutečňovalo především prostřednictvím diktátů, dílčích pravopisných cvičení a jejich oprav. Zřetel k dokonalému zvládnutí pravopisu setrval v gymnaziální jazykové výuce konstantně, i když příčiny se proměňovaly.

Výsadní postavení pravopisného výcviku nad ostatními tématy jazykového učiva bylo umocněno zavedením nového pravopisu na počátku školního roku 1958/59. Případná realizace jazykových témat, která byla v osnovách stanovena⁴²⁴, byla zpočátku spíše nahodilá, bez logické návaznosti. O tom svědčí například pohled do zápisů třídních knih v 2. ročníku

⁴¹⁹ Na základě analýzy učebních plánů oboru gymnázium od roku 1970 do roku 1989 – uloženy v archivu školy Gymnázium pro ZP a SOŠ pro ZP, Praha 5.

⁴²⁰ ŠVP Gymnázium pro ZP „Na cestě poznání“ – část osnovy předmětů, Základy lingvistiky (charakteristika a náplň předmětu) a učební plán gymnázia pro školní rok 2018/2019 – aktuální dokumentace školy dostupná na www.goapraha.cz nebo v kanceláři školy

⁴²¹ Ibid, s. 313.

⁴²² Interní materiály Gymnázia pro ZP a SOŠ pro ZP, z kroniky školy 1956–64, zápis z pedagogické rady ze dne 23. ledna 1957, interní materiál školy, uloženo v ředitelně gymnázia.

⁴²³ Kachlík, F. (1959). *Cvičebnice českého pravopisu a diktáty*. Praha: SPN.

⁴²⁴ *Učební osnovy všeobecně vzdělávacích škol. Český jazyk 6.–11. ročník*. (1957). Praha: SPN, s. 16–18.

SVVŠ v září, říjnu a listopadu roku 1960. Dle osnov se měla soustavně probírat nauka o slově a témata ze skladby (přechodníkové vazby, zvláštnosti a nepravidelnosti větné stavby, interpunkce v složitých souvětích aj.) a útvary odborného funkčního stylu. Nabízela by se tedy funkční propojenost výkladů lexikálního učiva o odborné a vědecké terminologii s praktickým slohovým výcvikem (v tomto případě výkladem), případně s jinými souvisejícími tématy např. s obohacováním slovní zásoby (zkracování, odvozování atd.). Vyučovací praxe byla řízena jinými impulsy: „Zásadní je, aby nevidomí uměli dobře pravopis. Písemný bezchybný projev je důležitou součástí přípravy na vysokou školu a profesního zaměření vysokoškolsky vzdělaných nevidomých (překladatel, učitel hudby), braillovo (sic!) písmo nevyjímaje. Důsledně se o něj musí dbát i v jiných předmětech.“⁴²⁵

V hodinách se psalo velké množství diktátů, které byly v následných vyučovacích hodinách opravovány. V součinnosti s tím byly v samostatných hodinách opakovány různé pravopisné jevy, např. skloňování cizích slov, pravopis s-, z-, vz- atd. Z nauky o slově se neprobralo jediné téma a ze skladby se procvičovala jen interpunkce. Přibližně dvě hodiny byly věnovány přípravě na školní slohovou práci a tvorbě osnovy.⁴²⁶

Z výše uvedeného lze vyčíst, že se na gymnáziu respektovalo dělení hodin do tří složek předmětu (jazyk, sloh a literatura), ale poměr hodin byl značně nevyvážený. Nejčastějším model byly při čtyřhodinové dotaci 3 hodiny literatury a zbývající jedna hodina buď jazykové, nebo slohové výuky, a to i přesto, že v osnovách od konce 60. let⁴²⁷ jasně rezonoval požadavek posílení slohové části předmětu (o tom již v kapitolách 7.4.3 a 8.2): „V prvním až třetím ročníku bylo z celkové hodinové dotace na čj. (sic!) věnováno literatuře asi 3/4. Ve čtvrtém ročníku asi 2/3. Jde ovšem jen o můj odhad (a to ještě po mnoha letech).“⁴²⁸ A podobná vzpomínka absolventa gymnázia z 2. poloviny 70. let tuto praxi potvrzuje: „Často jeden z nás, kdo mohl předčítat, nám musel číst danou knížku z povinné četby, většinou to byly povídky od Boženy Němcové nebo Karla Čapka, a paní K. (zkrátila aut. práce) nás zkoušela na známky, jaký smysl dané povídky mají, tedy „co tím chtěl básník říci“. Dále jsme psali často diktáty na známky

⁴²⁵ Interní materiály Gymnázia pro ZP a SOŠ pro ZP, zápisy z tematických plánů metodické komise ČJL, interní materiál školy 1959–61, uloženo v ředitelně gymnázia.

⁴²⁶ Interní materiály Gymnázia pro ZP a SOŠ pro ZP, zápisy z třídních knih od září 1960 do listopadu 1960, interní materiál školy ve fotokopii, uloženo v archivu gymnázia.

⁴²⁷ Srov. *Učební osnovy gymnázia. Český jazyk (povinný předmět)*. (1972). Praha: SPN a *Učební osnovy gymnázia*. (1986). Praha: SPN.

⁴²⁸ Z písemné vzpomínky absolventa gymnázia (1973), PhDr. Zbyňka Galvase (psycholog).

a museli jsme si vést čtenářský deník, tedy výpisky z povinné četby. Jinak nás paní K. zkoušela jenom z literatury, ze života a děl autorů.“⁴²⁹

Hlavní příčiny, proč požadavky učebních osnov nebyly naplňovány, spočívaly (vedle absence speciálních učebnic) mimo jiné v nárocích na přípravu učitele. Literární výuka totiž byla nejčastěji vedena frontálním výkladem s informacemi o autorech a jejich dílech a doplňována zpočátku předčítáním z čítanek, později přehráváním úryvků z děl prostřednictvím magnetofonových pásek. Příprava na literární hodiny nebyla pro učitele tak časově náročná jako na hodiny jazykové, kdy bylo nezbytné specificky – formálně i obsahově – modifikovat jazykové a slohové úkoly založené na vizuálním kontextu nebo práci s textem. Tak například ve vyučovací praxi byla v rámci praktického výcviku běžně aplikována doplňovací cvičení sloužící k procvičování nebo ověřování znalosti pravopisných jevů, kdy žáci vyplňovali vynechané místo ve slovních tvarech (př. Na pol_ se objevilo osení a pažit_ se bělal_).⁴³⁰ Ve speciální jazykové výuce nebylo možné předložit hromadně žákům cvičení z běžné učebnice nebo cvičebnice takovým způsobem, jakým se postupovalo ve školách běžných (Instrukce učitele: Najděte si cvičení na 5 na straně 26 a vypracujte ho do sešitů apod.). Aby mohli žáci s různým stupněm ZP pracovat v hodině samostatně na příslušném cvičení, učitel jej musel pečlivě předpřipravit v různých modifikovaných předlohách. V souladu se zrakovými potřebami jednotlivých žáků text úlohy buď přepsal za pomoci Pichtova stroje do Brailleova písma, nebo převedl do zvětšeného černotisku nebo do majuskulí na zvětšené archy papírů. V součinnosti s tím někdy také přistoupil k obsahovému zestručnění úlohy s respektem k jejímu didaktickému cíli a požadavkům na zrakovou hygienu a unavitelnost žáků, nebo ji dokonce zcela substituoval.

V důsledku náročnosti příprav se výuka, jak bylo zmíněno výše, soustředila především na literaturu, případně na pravopisný výcvik založený na diktování (tzn. převážně diktáty, pravopisné pěti nebo desetiminutovky apod.), často byly hodiny propojeny. Na začátek hodiny bylo zařazeno pravopisné cvičení nebo (sou)větný rozbor, na nějž zcela nesystematicky navazoval literární výklad. Nebo naopak: „Věnovali jsme se hodně pravopisu a větným rozborům. Ale možná to mám v paměti přeskládáno, protože rozборы mě bavily a pravopis už moc ne. I tak mi výuka mnoho dala, ve svém profesionálním životě jako ředitel neziskovky jsem byl pro vysokoškolsky vzdělané podřízené asi nepříjemný tím, že jsem jim opravoval hrubky a vracel jazykově a stylisticky bídne texty :-). Odvozuju z toho, že výuka českého jazyka byla kvalitní a taky mne do značné míry bavila, ačkoliv konkrétní podobu si nepamatuju,

⁴²⁹ Z rozhovoru s absolventem gymnázia D. K. (abs. Gymnázia pro žáky s vadami zraku v roce 1979).

⁴³⁰ Převzato z Jelínek, J. a kol. (1968). *Všestranné jazykové rozborů v 6.–9. ročníku ZDŠ*. Praha: SPN, s. 51.

v hlavě zůstaly spíš vzpomínky na spisovatele než na vedlejší věty :-).“⁴³¹ Posilování literární složky nad jazykovou bylo již trvalou součástí gymnaziální výuky, slohová výuka se omezovala na psaní slohových kompozic.

V osnovách se rovněž kontinuálně objevoval požadavek na upevňování pravopisné a tvaroslovné normy jazyka s oporou ve všestranných jazykových rozborech. Na rozdíl od speciálních učňovských škol, kde se rozborů zařazovaly ojediněle a spíše až v posledním postupném ročníku, se na speciálním gymnáziu staly trvalou součástí jazykových hodin. Jak vyplynulo z výše citovaných absolventských vzpomínek a zápisů v třídních knihách⁴³², všestranné jazykové rozborů byly realizovány po celou délku studia, a to v komplexním pojetí, tedy po stránce skladební, slovtvorné, tvaroslovné, pravopisné i zvukové. Postupovalo se tradičně od věty (souvětí) až ke slovním tvarům.

Silný akcent na všestranné jazykové rozborů byl signifikantní i na běžných gymnáziích.⁴³³ Protože filozofií speciálního gymnázia bylo zprostředkovat žákům znalosti ve stejné (či vyšší) míře než žákům zdravým, a tím zvýšit jejich šance k profesnímu uplatnění, museli si učitelé s grafickým záznamem rozborů metodicky poradit.

Uplatňované postupy se lišily v závislosti na stupni zrakové vady. Nevidomí žáci prováděli rozborů vět a souvětí na Pichtově psacím stroji: „Rozborů nevidomí psali na Pichtáku, vzhledově to odpovídalo tomu normálnímu grafu (tzn. závislostní graf podle Vladimíra Šmilauera – pozn. autorky). Jen se k tomu připoisovalo, na které větě je která závislá, protože to už na tom stroji tak jednoduše udělat nešlo. Pro ty, co trochu viděli, to profesorka psala v hodně velkém písmem na tabuli. Každý si to k sobě psal, jak potřeboval. Ti, kteří neuměli psát na Pichtáku, rozbor psali tak, že vše vypisovali slovně. Vždycky tam musela být popsána ta závislost.“⁴³⁴

Při grafických rozborech a jakékoli výukové činnosti založené na vizuální percepci (například zápis na tabuli, práce s plošnými či nehmotnými pomůckami atd.) struktura hodiny podléhala důsledné, jasné a přesné verbální deskripci.

V jazykových hodinách byly zařazovány i teoretické výklady jazykového učiva (např. indoevropská jazyková rodina, vývoj jazyka, stratifikace národního jazyka s důrazem na popis nářečí,

⁴³¹ Z emailové komunikace s absolventem M. Michálkem (abs. 1973).

⁴³² Zápisy z třídních knih v letech 1966–1985, uloženo v archivu školy.

⁴³³ O tom již Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum.

⁴³⁴ Z rozhovoru s absolventem gymnázia Alešem Michalem.

osobnosti jazykovědy apod.).⁴³⁵ „Paní profesorka nám četla z textů ve staroslověnině. Ukazovala nám také, jak probíhal postupný vývoj k jazyku našich předků. Mimoto se mi vybavuje jméno Trávníček (autor čehosi lingvistického)?“⁴³⁶ Velký důraz byl kladen na tvarosloví (např. deklinace zájmena jenž, tvorba přechodníků a jejich užití ve větě, deklinace a pravopis slov cizího původu – zde často v návaznosti na latinu (pozn. aut.) aj.) a další témata, která byla na jiných typech speciálních škol pro žáky s vadami pro svou náročnost ve výuce eliminována. Znovu zde osciloval onen požadavek na exkluzivitu až akademičnost gymnázia v soustavě speciálních škol, který zazníval opakovaně. Znovu a výrazněji pak v souvislosti se sloučením obou škol – tj. gymnázia a střední ekonomické školy – do jedné instituce v roce 1986: „Zástupkyně školy vyzvala vyučující, aby v náročnosti výuky rozlišovali mezi gymnaziálními třídami a třídami ekonomické školy. Na gymnáziu, byť osnovy jsou podobné, máme na studenty vyšší nároky, a to zejména v maturitních předmětech. Máme je připravit ke studiu na vysoké škole. V ekonomické škole více zohledňovat praktickou složku.“⁴³⁷

Slohová výuka byla postavena na slohových útvarech, nikoli na funkčním pojetí, což by se v případě nevidomých žáků mohlo předpokládat. Teoretické výklady byly do výuky zařazovány jen občas⁴³⁸, aby vytvářely základní informativní východisko pro četné dílčí slohové úkoly a dvě kontrolní slohové práce za rok. Vyučující jejich prostřednictvím ověřovali nejenom slohové dovednosti, ale zároveň znalost mluvnice a pravopisu, což považovali za projev integrity všech složek předmětu: „Na souvislých slohových pracích se dalo nejlépe poznat, jak žáci zvládají gramatiku, jak přemýšlí, jak stylizují, co v nich je.“⁴³⁹ Pohled pedagoga lze doplnit pohledem žáka: „Ve výuce na gymnáziu byla patřičná pozornost věnována ovládnutí jazyka po všech stránkách. Pamatuji, že jsme psali hodně diktátů, probírali základní slohové útvary, z nichž se psala kompozice. Profesorka nás velmi tvrdě, ale systematicky a pečlivě připravovala na písemnou maturitní práci, která se tehdy psala pouze jako slohový útvar a žádný didaktický test neexistoval (zde odkaz na současnou strukturu státních maturit z ČJ – pozn. autorky). Student měl prokázat, že ovládá jazyk právě ve zmíněné písemné maturitní práci. Vzpomínám si, že jsem psal úvahu o životním prostředí, jelikož se tehdy smělo uvažovat jen

⁴³⁵ Ze zápisů v třídních knihách v letech 1965–1980, uloženo v archivu školy.

⁴³⁶ Z písemné vzpomínky absolventa gymnázia Zbyňka Galvase, (abs. 1973) – zde má absolvent na mysli Františka Trávníčka (1888–1961), významného českého a československého lingvistu.

⁴³⁷ Zápis z pracovní porady o nové koncepci výuky na gymnáziu i ekonomické škole ze dne 18. února 1987, uloženo v archivu Gymnázia pro ZP a SOŠ pro zrakově postižené. Zápis o schůzi rovněž v kronice školy (uložena v archivu téže školy).

⁴³⁸ Zápisy z třídních knih Gymnázia pro zrakově postižené 1967–1982, neuspořádaný fond, uloženo v učitelské knihovně školy Gymnázium pro ZP a SOŠ pro ZP v Praze (archiv školy).

⁴³⁹ Z rozhovoru s vyučující na gymnáziu R. K.

v omezeném horizontu, paní profesorka, která věděla o mém křesťanském rozletu, mě ještě před písemkou osobně varovala, abych nezkoušel uvažovat nad povolený rámec. Byla obezřetná a myslela to se mnou dobře.“⁴⁴⁰

Ve školách pro nevidomé se při výběru slohových námětů výrazně uplatňoval zřetel k žákovi. Zadávala se taková témata, v nichž se mohli žáci opřít o vlastní životní zážitky či zkušenosti, a témata nezávislá na zrakové informaci. Zvlášť obtížné útvary pro žáky bez možnosti soustředěného pozorování představovaly útvary slohového postupu popisného s cílem zprostředkovat co nejvěrnější obraz konkrétního předmětu. Popis předmětu či pracovního postupu nebyl z výuky vyřazen, ale pomocí specifických metodických postupů byl od prvního stupně nacvičován.

Na prvním stupni se popisovaly nejprve jednoduché předměty. Didaktický postup si můžeme ilustrovat na základě konkrétního cvičení pro 4. ročník základní školy, kdy měli žáci za úkol stylizovat popis džbánu, popř. jiného předmětu.⁴⁴¹ Protože útvar popisu byl pro žáky se ZP specificky náročný, tak se vycházelo z komparace dvou hmatově rozdílných a vizuálně výrazných džbánů. Na základě taktilního (popř. zrakového u žáků slabozrakých nebo se zbytky zraku) porovnávání žáci distribuovali různá adjektiva, substantiva, popř. verba, která se jim v souvislosti s praktickou smyslovou zkušeností vybavila. Poté byli rozděleni do skupin v zastoupení zrakových vad (tedy alespoň jeden žák ve skupině byl schopen v minimální míře postihnout i barevné kontury)⁴⁴² a ve fázi stylizace souvislého komunikátu věnovali pozornost jazykovému ztvárnění obsahu za pomoci vytvořených slov a slovních spojení.

S ohledem na náročnost a šíři témat typických pro gymnaziální vzdělávání (př. popis Kippova přístroje⁴⁴³, popis Národního památníku na Žižkově⁴⁴⁴) nemohli vyučující postupovat stejným způsobem jako u popisu džbánu, proto byla z útvarů založených na slohovém postupu popisném procvičována s žáky především charakteristika, která mohla vycházet z vlastní četby či z předčítání, ovšem s důrazem na charakteristiku vnitřní, jak lze pozorovat v následující ukázce ze slohové práce žákyně:

⁴⁴⁰ Z písemné vzpomínky PhDr. Zbyňka Galvase (abs. r. 1973).

⁴⁴¹ Kol. autorů. (1969). *Metodický průvodce k učebnicích Český jazyk pro 2. –5. ročník ZDŠ pro nevidomé a ZDŠ pro děti se zbytky zraku*. Praha: SPN, s. 54.

⁴⁴² Kol. autorů. (1969). *Metodický průvodce k učebnicích Český jazyk pro 2. –5. ročník ZDŠ pro nevidomé a ZDŠ pro děti se zbytky zraku*. Praha: SPN, s. 54.

⁴⁴³ Svoboda, K. (1964). *Metodika vyučování českému jazyku a slohu*. Praha: SPN, s. 175.

⁴⁴⁴ *Podněty pro výchovné využití slohových prací v roce 60. výročí KSČ na gymnáziích a středních odborných školách*. Praha: Pedagogický ústav hl. města Prahy – kabinet českého jazyka a literatury, s. 3.

Můj partner ... Ptáte se mě, jaký má být? Je lehké říct, jaký má být, je těžké takového najít. Protože nevidím, budu si na něm převážně vážit jeho vnitřního bohatství. Měl by se umět smát a radovat se z maličkostí. Budu si vážit jeho smyslu pro fair play, jeho vztahu k ostatním lidem a hlavně k těm starším. Slova jako ponaučení nebo podělit se s tím druhým o svou bolest i radost by mu neměla být cizí.⁴⁴⁵

Na rozdíl od nižších vzdělávacích stupňů, kde se učilo slohu za pomoci různých hmatných pomůcek, se gymnaziální slohová výuka metodicky opírala o nápodobu především uměleckých či neuměleckých textových ukázek (např. charakteristika Babičky Boženy Němcové vedla k produkci charakteristiky vlastní babičky aj.).⁴⁴⁶

Předpokladem úspěšné realizace písemného komunikátu založeného na přímém pozorování a zároveň důležitou didaktickou zásadou při slohovém výcviku nevidomých byla žákova dobrá znalost věci, jevu nebo události, o níž měl psát. Ve fázi invence se tedy téma charakteristiky vymezilo na pozadí četby literární ukázky (tj. charakteristika babičky Boženy Němcové), její následné obsahové i jazykové analýzy a aktivizace představ žáka o babičce vlastní. Absenci smyslových zkušeností nahrazoval dialog, jehož prostřednictvím vyučující navozoval situace umožňující získat informace (věcné i jazykové hledisko), na jejichž základě by žáci dokázali v kompoziční a stylizační fázi slohotvorného procesu alespoň v základních obrysech postihnout vztahy a souvislosti charakteristiky.

Velká pozornost byla věnována vypravování, výkladu a především úvaze, v produkci těchto slohových útvarů žáci rozhodně zrakovou vadou limitováni nebyli.⁴⁴⁷ Jejich tvorba byla bohatá a nápaditá, o čemž svědčí jednak analyzované slohové maturitní práce⁴⁴⁸ a jednak jejich vlastní umělecká tvorba, které se někteří z nevidomých i profesně věnovali.

⁴⁴⁵ Ukázka ze slohové práce nevidomé studentky gymnázia (1987–1990) Petry Bouškové, dostupné z: Valíčková, J. (1994). *Almanach ZDŠ pro slabozraké v Litovli 1954–1994*. Olomouc: Moravská tiskárna Olomouc, s. 41.

⁴⁴⁶ Z rozhovoru s vyučující na gymnáziu R. K. a srov. zápisy v třídních knihách Gymnázia a SOŠ pro žáky s vadami zraku 1970–1989 – neuspořádaný fond školy – uloženo v učitelské knihovně.

⁴⁴⁷ Na základě rozhovorů s bývalými učitelkami ČJ na gymnáziu a praktických zkušeností autorky práce.

⁴⁴⁸ Maturitní písemné práce z let 1969–1985 – neuspořádaný archivní fond Gymnázia pro ZP a SOŠ pro ZP, Praha 45 – uloženo v učitelské knihovně školy.

Potkal jsem pražského chodce
pomocí bílého bodce
hledal mezi odpadky
fóry sny a pohádky

V některých částech Prahy jsou cvoci
prý za to může genius loci
géníu tomuto každičkový naletí
zvláště když neviděn žije tu staletí

Kolik je v Praze věží?
To spočítám jen stěží
skrývají se chrámy domy
když jde básník nevidomý

Metaforické označení slepecké bílé hole (pražský bodec) s sebou nese zároveň podstatný charakterizační prvek lyrického mluvčího, tedy nevidomého básníka žijícího v Praze. V jistém významovém přesahu lze na tento ozvlášťující umělecký prostředek nahlížet rovněž jako na synekdochické označení nevidomého, který slepeckou hůl považuje za nedílnou součást sebe samého. Nápaditost a originalitu autora básně lze spatřovat i ve využití jazykové analogie (pražský bodec – pražský chodec) při představování hlavních aktérů básně.

Druhá postava básně, a tedy pražský bezdomovec (pražský chodec), je představen zajímavou perifrází (hledal mezi odpadky, fóry, sny a pohádky). Náhodné setkání dvou lidí (nevidomého a bezdomovce) přes špičku/bodec bílé hole umožňuje autorovi podat krátké svědectví o zdánlivě okouzlujícím životě v Praze, který má však i odvrácenou tvář (géníu tomuto každičkový naletí). Básník vlastně přináší autentický pohled na Prahu (za použití frazeologismů – Praha stověžatá) člověkem, který nevidí, a krátce dochází ke ztotožnění nelehkých osudů básníka a bezdomovce (neviděn žije tu staletí).

Sdružený rým evokuje v první rovině rytmicou až hravou poezii, která však vyznívá spíše dramaticky a má naléhavý apel. Obecně zvukomalebnost a rytmičnost patřila k signifikantním projevům školních básnických pokusů žáků:

⁴⁴⁹ Miroslav Michálek, absolvent gymnázia v roce 1973 – báseň Pražský bodec, převzato z <https://docplayer.cz/494767-Almanach-gymnazium-pro-zrakove-postizene-a-stredni-odborna-skola-pro-zrakove-postizene-praha-5-radlicka-115.html>, s. 33.

U nás v ulici
našel jsem krabici
V krabici slepici
co měla čepici

Předložené texty dokládají, do jaké míry jsou nevidomí mimo jiné schopni funkčně pracovat s jazykovými prostředky. Mnozí z absolventů speciálního gymnázia dnes patří k renomovaným spisovatelům či básníkům. Sami absolventi často zmiňovali, že právě nedostatek učebnic (viz níže kap. 11) byl vyučujícími často nahrazován poslechem rozhlasu a četbou a že prostřednictvím těchto výukových aktivit u nich docházelo k rozvoji slovní zásoby a rozšiřování všeobecného přehledu. Tuto sebereflexi potvrdil i výzkum z konce 80. let⁴⁵¹, který definoval samostatnou četbu nevidomých a těžce zrakově postižených žáků (realizovanou i poslechem rozhlasu a zvukových nosičů) jako druhou nejoblíbenější volnočasovou aktivitu nevidomých žáků.⁴⁵²

⁴⁵⁰ Báseň složil nevidomý student gymnázia Marek Tureček (abs. 1989).

⁴⁵¹ Janková, Z. (1989/1990). Nevidomé dítě v době povinné školní docházky na základní školu (I. část). *Teorie a praxe speciální pedagogiky*, č. 5, s. 366–374 a Janková, Z. (1989/1990). Nevidomé dítě v době povinné školní docházky na základní školu (II. část – dokončení). *Teorie a praxe speciální pedagogiky*, č. 9, s. 415–428.

⁴⁵² Janková, Z. (1989/1990). Nevidomé dítě v době povinné školní docházky na základní školu (II. část – dokončení). *Teorie a praxe speciální pedagogiky*, č. 9, s. 422, 423.

10 Střední odborné školství pro žáky s vadami zraku

Na počátku 60. let byla provedena další reorganizace systému speciálních škol⁴⁵³ (viz kapitola 4.4). Podle paragrafu 20 školského zákona ze dne 15. prosince 1960, č. 186 Sb. a v souladu s novým pojetím škol pro mládež vyžadující zvláštní péče⁴⁵⁴ byly v rámci pojetí II. cyklu speciálních škol nově definovány:

- a) Střední všeobecně vzdělávací škola pro mládež s vadami zraku v Praze 2, Koperníková 12 (jedna pro celou ČSSR) – tč. na ni studovalo 34 žáků (viz kapitola 9);
- b) Střední odborné školy a odborné školy pro mládež s vadami zraku – Střední hudební škola internátní pro mládež s vadami zraku v Praze 1, Maltézské náměstí 14⁴⁵⁵ (jedna pro celou ČSSR) – tč. na ni studovalo 54 žáků – a Odborná škola ladičská internátní pro mládež s vadami zraku v Praze 1, Maltézské náměstí 14⁴⁵⁶ (jedna pro celou ČSSR) – tč. na ni studovalo 11 žáků (pouze chlapců).

Na tomto místě lze konstatovat, že až v roce 1961, po zřízení Střední hudební školy pro mládež s vadami zraku v Praze 1, mohli tito žáci získat úplné středoškolské odborné vzdělání s maturitou (nejprve pouze pro učitele hudby). Soubor středních škol v roce 1968 rozšířila Střední ekonomická škola pro mládež s vadami zraku v Praze 1, Dušní 7.⁴⁵⁷

Soustavu speciálních odborných škol v 70. a 80. letech doplnila nově otevřená SEŠ pro mládež s vadami zraku v Opavě.⁴⁵⁸ Velmi významným počinem byla konečná transformace Střední odborné hudební školy pro mládež s vadami zraku na Konzervatoř pro mládež s vadami zraku, která byla poprvé otevřena 1. září 1976.⁴⁵⁹ Škola poskytovala úplné střední vzdělání v oboru hudby a v oboru zpěvu. V pátém postupném ročníku konali žáci maturitní zkoušku a na konci 7. postupného ročníku uzavírali studium absolventskou zkouškou.⁴⁶⁰

⁴⁵³ Černý, N. (1967). Vývoj naší střední školy v letech 1933–1966. *Pedagogika*, č. 2, s. 224–243.

⁴⁵⁴ Výnos MŠK ze dne 15. května 1961, čj. 13833/61-I/3, *Věstník MŠK 1961*, sešit 20, s. 237.

⁴⁵⁵ Výnos MŠK ze dne 28. srpna 1961, čj. 38 263/61-I/3 (sdělení uveřejněno *Věstník MŠK 1961*, sešit 29–30, s. 339)

⁴⁵⁶ *Ibid.*

⁴⁵⁷ Postupně se v souladu s legislativou měnil název – v roce 1973 Střední ekonomická škola pro mládež s vadami zraku, Budějovická 756/188, Praha 4; v roce 1979 Ekonomická škola pro zrakově postiženou mládež v Praze 4, Vídeňská 756/28, v roce 1981 Střední ekonomická škola pro zrakově postiženou mládež v Praze 4, Vídeňská 756/28) – dle Almanachu Gymnázia pro ZP a SOŠ pro ZP, Praha 5, Radlická 115, s. 7, 8. dostupné z: <https://docplayer.cz/494767-Almanach-gymnazium-pro-zrakove-postizene-a-stredni-odborna-skola-pro-zrakove-postizene-praha-5-radlicka-115.html>

⁴⁵⁸ Valíčková, J. (1994). *Almanach ZŠI pro slabozraké prof. MUDr. Václava Vejvodovského, DrSc. V Litovli 1954–1994*. Olomouc: Moravská tiskárna Olomouc, s. 21.

⁴⁵⁹ Směrnice ministerstva školství ČSR o organizaci a studiu na konzervatoři pro mládež s vadami zraku v Praze, čj. 21 000/76-201 ze dne 30. července 1976. *Věstník MŠ a MK*, r. 1976, s. 146.

⁴⁶⁰ Šimůnková, V. (1977/1978). Konzervatoř pro mládež s vadami zraku. *Otázky defektologie XX*, č. 7, s. 274, 275.

10.1 Počátky vyučování na speciálních odborných školách 1960–1989

Výuka byla řízena osnovami pro běžné střední všeobecně vzdělávací školy, nicméně difference byly zpočátku patrné v učebních plánech (viz tabulka 27). V porovnání s analýzou plánů běžných SOŠ, kterou zpracovala Šmejkalová v *Češtině a škole*⁴⁶¹, byla dotace pro výuku českého jazyka a literatury ve speciálních školách navýšena – místo běžných 4, 4, 3 (později 4) disponovaly školy pro žáky s vadami zraku dotací 4, 5, 5 (tedy celkově 14 hodinami oproti 11/12). Vyšší počet vyučovacích hodin umožňoval vyučujícím důsledně zohledňovat personalizovaný přístup k žákům.

Zatímco na poli základního (viz kapitola 7) či učňovského školství (viz kapitola 8) se dlouhodobě bojovalo o samostatné plány a osnovy, v prostoru středních všeobecně vzdělávacích škol došlo k přirozenému propojení se sektorem běžného školství prakticky okamžitě. Změny v osnovách kopírovaly tendence běžných škol, které se dle Šmejkalové (2010)⁴⁶² měnily od roku 1961 jen minimálně. Postupně se na speciálních SOŠ vyrovnala i původně rozdílná hodinová dotace na 3 hodiny týdně po celou čtyřletou dobu studia.⁴⁶³

Na III. stupni škol se princip individualizace projevoval především v přípravách na vyučovací hodinu. Metodický postup si ilustrujeme na dochovaném materiálu, v němž jsou detailizovány dílčí fáze plánování průběhu vyučovací jednotky. Získaný podklad byl převzat z osobního archivu bývalé vyučující českého jazyka a literatury na SOŠ pro mládež s vadami zraku.⁴⁶⁴ Učitelka vycházela z integrované učebnice *Český jazyk pro střední všeobecně vzdělávací školy a pro střední odborné školy*⁴⁶⁵ od autorů Karla Svobody (1914–1986), Eduarda Čecha (1908–1979) a Karla Hausenblase (1923–2003), o níž bude ještě dále podrobněji pojednáno (viz kapitola 11). Výchozí text splňující požadavky na dobovou aktuálnost jazykového materiálu lze dohledat v příloze 7. Níže uvádíme přepis přípravy vyučující českého jazyka:

⁴⁶¹ Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum, s. 331–332.

⁴⁶² Podrobně Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum, s. 405–411.

⁴⁶³ Srov. *Učební osnovy českého jazyka a literatury pro střední průmyslové školy*. Praha: SPN (Ústav odborného školství), 1961 a *Učební osnovy pro střední odborné školy, pro střední ekonomické školy*. Český jazyk a literatura. Praha: SPN, 1972, s. 1–7.

⁴⁶⁴ Z osobního archivu Mgr. R. K. – uloženo v neuspořádaných složkách učitelské knihovny Gymnázia a SOŠ pro žáky s vadami zraku v Praze 5.

⁴⁶⁵ Svoboda, K.; Hausenblas, K.; Čech, E. (1964). *Český jazyk: pro střední všeobecně vzdělávací školy a pro střední odborné školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Téma: Výklad – cíl: seznámit s výkladem, vytvořit osnovu k textu (zjednodušit tu v učebnici na s. 87)

S žáky přečtu celý text (8 minut). – vyvolat Petra nebo Janu H., čtou plynule, neunavují se

Pak položím dvě otázky – O čem text byl? Co je jeho obsahem? O čem autor píše? (5 minut) – teorie, s. 86: autor v něm objasňuje podstatu jevů a zákonité souvislosti mezi nimi – zapsat do sešitů

Už jste o znárodnění něco slyšeli (kdy a kde – mluvili o tom v dějepise, vědí)?

Ke slovní zásobě: Kterým slovům nerozumíte? (5 minut – já na tabuli, žáci do sešitů). Vysvětlíme si. Sama si ověřím znalost výrazů – centralizace kapitálu, zespolečenštění, aparát, socialistické výrobní vztahy, kapitalistické výrobní vztahy, vykořisťování pracujících, třídní boj, diktatura proletariátu (vše max. 8 minut). Otázka – Jaká slova jsou v textu? (vysvětlit – odborný název, slovo přejaté) – víc příští hodina.

Pak se ptám konkrétně: Proč znárodnět? (věty 1, 2, 3) Co to vlastně znárodnění znamená? (věty 4, 5, 6, 7) Která odvětví jsou důležitá pro znárodnění? (věty 8, 9, 10, 11) Jaké jsou formy znárodnění? (věty 12, 13, 14) Jak jsou řešeny otázky vlastnictví půdy? Mohl by nevidomý sám vlastnit půdu a o ni se starat? – tady zdůraznit přínos péče státu o majetek (věty 15, 16, 17, 18, 19) Jaké jsou přínosy znárodnění pro socialistickou společnost? (věty 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27) – žáci odpovídají ústně (otázky si zapíšu) – chválíme princip znárodnění!!! cca 10 minut

Znovu přečíst, vytvoří si osnovu výkladu, např. takhle, nebo jinak – zbytek hodiny (přibližně 10 minut).

- I. Proč znárodnět?
- II. Co znamená znárodnění?
 1. Odvětví znárodnění
 2. Formy znárodnění
 3. Otázky půdy
- III. Znárodnění je předpokladem úspěchu socialismu.

Příště – podrobně jazyk výkladu. DŮ – Přepsat věty číslo 4 a 27 – určit slovní druhy číslem a vypsát základní skladební dvojice.

Vyučovací jednotku si učitelka precizně rozvrhla do postupných časových kroků, v nichž zohlednila některé obecné didaktické principy, a to zejména princip přiměřenosti (Už jste o znárodnění něco slyšeli (kdy a kde – mluvili o tom v dějepise ... vědí???). Zřetel k zjednodušení teoretického učiva lze pozorovat rovněž u formulace jazykových pouček, které si žáci měli poznamenat do sešitů. K definici (autor v něm objasňuje podstatu jevů a zákonité souvislosti mezi nimi), která byla učitelkou převzata z učebnice (s. 86), měli žáci dojít na základě otázek vztahujících se k přečtenému textu (O čem text byl? Co je jeho obsahem? O čem autor píše?). Podobným způsobem vyučující metodicky cílila k vysvětlení pojmů termín a slovo přejaté. Princip přiměřenosti byl uplatněn rovněž při zjednodušení osnovy uvedené v učebnici (pro porovnání uvádíme původní text z učebnice).

- I. Objektivní příčiny zespolečenštění výrobních prostředků (1–3)
- II. Socialistické znárodnění, jeho podstata, formy, metody:
 1. obecná charakteristika socialistického znárodnění (4–7)

2. odvětví národního hospodářství mající rozhodující význam pro socialistickou výstavbu (8–11)
 3. formy a metody zespolečnění výrobních prostředků (12–14)
 4. znárodnění půdy se zřetelem ke konkrétním podmínkám každé země (15–19)
- III. Význam znárodnění pro konečné vítězství socialismu (20–27)⁴⁶⁶

Při pohledu na původní mnohem rozsáhlejší osnovu nelze přehlédnout, že učitelka neopomněla ani principy speciálně pedagogické, a to zejména respektování zrakové hygieny (zjednodušit tu v učebnici na s. 87; vyvolat Petra nebo Janu H., čtou plynule, neunavují se) nebo kompenzačních zásad. Hodina měla být vedena převážně prostřednictvím rozhovoru mezi učitelem a žáky, tedy zraková vada byla kompenzována posílením činnosti sluchového analyzátoru.

Jednotlivé dotazy k textu byly připraveny s ohledem na cíl vyučovací hodiny – tedy vytvořit osnovu k přečtenému výkladu. Položené otázky, které si žáci zapisovali do sešitu, jim poskytly názornou předlohu, o kterou se mohli při vlastní tvorbě osnovy k textu opřít.

Ideologický kontext byl dán výběrem jazykového materiálu, ale zrcadlil se i v autentických poznámkách (chválíme princip znárodnění!!!). Vyzdvihování přínosů znárodnění v konfrontaci s praktickou zkušeností odvíjející se přímo od závažného zdravotního stavu žáka (Jak jsou řešeny otázky vlastnictví půdy? Mohl by nevidomý sám vlastnit půdu a o ni se starat? – tady zdůraznit přínos péče státu o majetek (věty 15, 16, 17, 18, 19) pocítujeme za hranicí etických hodnot, i když lze rozumět tomu, že tlak na tendenčnost předávaných témat byl silný. Hodnocení úrovně vyučování českého jazyka bylo totiž nedílnou součástí tzv. kádrového hodnocení školy.⁴⁶⁷

Podle didaktických zásad nových osnov českého jazyka z počátku 60. let⁴⁶⁸ tedy vyučující vycházela z důkladného rozboru ukázky (porozumění textu, objasňování významu neznámých slov a slovních spojení aj.), kdy probrala kompozici výkladu (s praktickým cvičením na tvorbu osnovy). V rámci plánování uvažovala v dalších hodinách přejít k rozboru jazykových prostředků.

Pouze při zadání domácí práce nedodržela soudržnost obsahové struktury tématu a naplánovala si uložit žákům jazykový úkol, který svou podstatou s probíraným tématem nesouvisel (DÚ – Přepsat věty číslo 4 a 27 – určit slovní druhy číslem a vypsát základní skladební dvojice.).

⁴⁶⁶ Svoboda, K., Hausenblas, K., Čech, E. (1964). *Český jazyk pro střední všeobecně vzdělávací školy a pro střední odborné školy*. Praha: SPN, s. 87.

⁴⁶⁷ Hodnocení výchovně vzdělávací práce za školní rok 1974/75 na ekonomické škole, bod II – Kádrová situace, s. 2, neuspořádaný fond Učňovská škola internátní pro mládež s vadami zraku v Praze 4 – Krč.

⁴⁶⁸ *Učební osnovy pro střední všeobecně vzdělávací školy – Český jazyk a literatura*. (1961). Praha: SPN.

Popsaná komplexní příprava na vyučovací jednotku vycházející z projevů zrakových vad žáků byla pro speciální jazykovou edukaci zásadní. Cíle a struktura obsahu učiva českého jazyka byla totiž nastavena stejně jako na běžných středních odborných školách⁴⁶⁹, v nichž specifickosti vyučování postihnuta nebyla.

10.2 Specifické aspekty jazykové výuky žáků s vadami zraku na SOŠ

Jelikož reorganizované školy měly celorepublikovou působnost, platila pro český jazyk a literaturu směrnice k zabezpečení příznivých studijních podmínek pro žáky slovenské nebo české národnosti, kteří přestoupili do škol s druhým vyučovacím jazykem⁴⁷⁰, a to jak v ročnících základního povinného vzdělávání, tak při přestupu žáků na učňovské školy, odborná učiliště, střední všeobecně vzdělávací školy (tedy platila i pro speciální gymnázium viz dále kapitola 9), odborné školy a střední odborné školy. Tato směrnice podrobně popisovala především možnosti klasifikace přestupujících žáků s druhým mateřským jazykem a nastavovala podmínky úrovně znalostí nutných k přijímacímu pohovoru či maturitní zkoušce: „Však tu češtinu nějak dám, říkal jsem si. Hned na začátku jsem zjistil, jak hluboce jsem se mýlil. Jako každý Slovák (ve všech ročnících jich bylo několik) jsem dostal půlroční dispens při známkování na dohnání gramatiky. Pak už se jelo naostro.“⁴⁷¹ Nevyžadoval se nutně mluvní projev v češtině, ale psaní a větný rozbor ano.“⁴⁷² I když se připouštěla mírnější klasifikace nedostatků v učivu, předpokládalo se, že žáci systém vyučovacího jazyka budou schopni zvládnout: „V ročníku s námi slabozrakými studovali také dva nevidomí, z nichž byl jeden ze Slovenska. Čeština tedy byla pro něj jazyk, který musel zvládnout tak, aby v něm dokázal zmaturovat.“⁴⁷³

Škola měla žákům poskytnout veškerou podporu pro ovládnutí českého jazyka, a to především pomocí individuálního přístupu, pomalého pracovního tempa, ukládání specifických příležitostných cvičení (např. přepis slovenského textu do braillovské podoby), účasti v doučovacím kroužku vyučovacího jazyka apod. Vyučovací praxe ambiciózní představy příliš nenaplněovala: „Při přechodu na střední školu do Prahy jsem si uvědomil, že se čeština nevydala cestou maximálního zjednodušení a osekání jako slovenština, že si stále střeží svoji bohatost

⁴⁶⁹ Srov. *Učební osnovy českého jazyka a literatury pro střední průmyslové školy*. Praha: SPN (Ústav odborného školství), 1961 a *Učební osnovy pro střední odborné školy, pro střední ekonomické školy. Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 1972, s. 1–7.

⁴⁷⁰ Věstník MŠK 1960 ze dne 25. července 1960, čj. 31.159/60-I/1seš. 23, s. 237.

⁴⁷¹ Z rozhovoru s absolventem J. R. speciální SEŠ (abs. 1971).

⁴⁷² Z rozhovoru s absolventem Z. B. speciální SEŠ (abs. 1973).

⁴⁷³ Z rozhovoru s absolventem J. C. speciální SEŠ (abs. 1967).

a specifíčnost. Princip nebyl jako na Slovensku „píš, ako počuješ“, ale „píš, jak mluvnické káže“. Slovenština nezná rozdíl mezi správou a zprávou, mezi česali a česaly nebo mezi sluneční a slunečný atd. Jak se jeden s takovou „průpravou“ má v tom labyrintu jazyka vyznat?! Něco si odvedeš podle vzoru, něco se prostě musíš naučit jako výjimku. No jo, ale kdy a s kým... Výuka češtiny bylo vlastně nepřetržité literární pásmo, sem tam hodina větného rozboru. Kdo by se vracel k dětské kaši?“⁴⁷⁴

V dílčích vzpomínkách absolventů střední ekonomické školy se opakovaně objevoval již výzkumem ověřený fakt, že ve výuce výrazně posilovala výuka literární části předmětu na úkor předepsaných hodin pro jazyk a že jazykové hodiny sloužily k realizaci všestranných jazykových rozborů či k mechanickému prohlubování pravopisných dovedností prostřednictvím četných diktátů.⁴⁷⁵ Na školách pro žáky s vadami zraku se s ohledem na celorepublikové složení žactva ale pozornost teoretickému výkladu o slovenštině věnovala. Provázanost speciálních škol byla velice těsná a často absolventi ekonomické školy odcházeli do slovenské Levoče studovat nástavbový obor masér. Navíc dovednost pasivní znalosti slovenštiny řešily i osnovy pro běžné střední odborné školy⁴⁷⁶, které provázanost češtiny a slovenštiny ve výuce deklarovaly: „Je třeba dosáhnout toho, aby četba slovenských textů nepůsobila žákům potíže.“⁴⁷⁷

Aby mohli žáci číst slovenské texty, museli se v teoretických výkladech seznámit alespoň s výslovnostními rozdíly, diferenční funkcí diakritických znamének a při četbě prohlubovat slovní zásobu slovenštiny (lopta x míč, hrable x hrábě apod.): „Slovenštině jsme se z jazykového hlediska věnovali, ale především ve výuce literatury jsme probírali důležitá díla (jak přikazovaly tehdejší osnovy)⁴⁷⁸. Já jsem četl slovensky už od šesté třídy ZŠ a vůbec mi to nečinilo obtíže, jelikož děda byl Slovák, takže jsem měl vydatnou pomoc.“⁴⁷⁹ Žáci tedy běžně četli slovenské texty, recitovali básně slovenských autorů, poslouchali tematické rozhlasové relace apod.

Nadšení pro slovenský jazyk někdy přinášelo i v odborné sféře argumenty spíše úsměvné: „Zvláštní význam má poučení o slovenštině. Pěstuje v žácích lásku k bratrskému slovenskému národu a umožňuje čtení slovenské literatury. Žáci se prakticky seznámí se zvláštnostmi čtení

⁴⁷⁴ Z rozhovoru s absolventem J. R. speciální SEŠ (abs. 1971).

⁴⁷⁵ Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola*. Praha: Karolinum, s. 354, 407 a 408.

⁴⁷⁶ *Učební osnovy českého jazyka a literatury pro střední průmyslové školy*. (1961). Praha: SPN.

⁴⁷⁷ Ibid, s. 6.

⁴⁷⁸ Pozn. autorky: Jde o laický názor ze vzpomínek absolventa, osnovy to jistě nepřikazovaly, ale reálné vyučovací praxi tato situace odpovídala.

⁴⁷⁹ Z rozhovoru s absolventem J. C. speciální SEŠ (abs. 1967).

slovenských textů. Při četbě učitel upozorňuje na rozdíly tvaroslovné, pravopisné a slovníkové. Znalost slovenštiny je pro nevidomé žáky významná, neboť se u příležitosti spartakiád nevidomé mládeže setkávají se slovenskými spolužáky a zhusta navazují písemné styky.“⁴⁸⁰

Pro pojetí výuky českého jazyka byla důležitá jeho mezipředmětová spojitost s ostatními vyučovacím předměty. Z nich byla asi nejsilněji uplatňována propojenost s ruským jazykem, která byla realizována nejenom ve výuce, ale také na úrovni jednání předmětových komisí: „Vyučující JČ, JN, JR budou spolupracovat v předmětových komisích, společně konzultovat nároky vzdělávacího procesu a kritéria hodnocení žáků, využívat moderní techniku atd. V literatuře budeme klást důraz na schopnost samostatného myšlení, vyjadřování, doplníme chybějící znalosti z historie našeho národa i světové dějiny a budeme vybírat takové příklady, aby formovaly vlastnosti postiženého jedince.“⁴⁸¹ Lze konstatovat, že mezipředmětové souvislosti sledovaly především cíle výchovné a výchovně politické, ale účelově usměrňovaly záměry i na poli mluvnickém a gramatickém – např. praktické procvičování a opakování pravopisu při přepisu původních textů do Brailleova písma apod.

K fenoménu mezipředmětového propojení se vztahoval i další zásadní prvek ovlivňující a zkvalitňující speciální jazykové vzdělávání na středních odborných školách. V předcházejících obdobích (viz kapitola 5.3) byly posilovány předmětové vazby výuky českého jazyka s psaním na Pichtově (nebo jiném speciálním) psacím stroji. Tyto vzájemné vztahy byly v sedmdesátých letech aktualizovány především v souvislosti se zavedením předmětu technika administrativy (TA) a zlepšením vybavenosti škol psacími stroji: „Hlavní důraz výuky byl kladen na předměty TA, ČJ a Ts, aby nevidomí žáci dovedli hbitě a gramaticky správně zaznamenat mluvený projev jak na Pichtově stroji, tak také na kancelářském psacím stroji. Spolehlivě si osvojili psaní úředních dopisů na normalizované předtisky formátů A4, A5 na výšku a na šířku, perforování a zakládání spisů do desek; prováděli převody diktátů z Pichtova stroje do černotisku.“⁴⁸²

V technice administrativy (či v hodinách psaní na stroji) se probírala úprava písemností, která přesahovala k výkladům o administrativním funkčním stylu, popř. odborném, a od žáků se vyžadovala dobrá znalost stylistiky a gramatiky. Mezi společně sdílená témata patřilo

⁴⁸⁰ Jesenský, J. a kol. (1962). *State z tyflopédie základov předmětových metodík škol pre deti s chybami zraku*. Praha: SPN, s. 117.

⁴⁸¹ *Plán práce 1977/78*, fond Střední ekonomická škola pro mládež s vadami zraku Budějovická, část II. Plán práce ve všeobecně vzdělávacích předmětech, s. 4, neuspořádaný fond.

⁴⁸² *Hodnotící zpráva za školní rok 1971/72*, Učňovská škola internátní pro mládež s vadami zraku v Praze 4 – Krč, Hodnocení práce v EŠ, s. 7, neuspořádaný fond.

například psaní zkratk a zkratkových slov, žáci psali podle diktátu učitele přepisy, v nichž byl hodnocen i pravopis.

I některé složky mluvnického učiva byly usouvztažňovány ke specifikaci administrativní přípravy. Například zařazení tematického bloku „věta, slovo, slabika, hláska, abeceda“ bylo vysvětlováno nutností připravit studenty pro dobrou orientaci v kartotékách či při užívání slovníků. To bylo považováno za důležitou dovednost při utváření profilu absolventa ekonomického oboru. K rozvoji administrativní zdatnosti žáků pak přispívaly také výukové celky nazývané „vyjadřovací přesnost a stručnost, výběr vhodných slov či tvorba zkratk“ apod.

Podstatná byla rovněž mezipředmětová návaznost hodin slohu s obsahem předmětu občanská nauka, která se projevovala například v zadávání slohových prací či úkolů k mluvním projevům (ke slohovým úkolům byla záměrně vybírána významná výročí jako sjezdy KSČ, narození předních funkcionářů – Antonín Zápotocký, V. I. Lenin, I. V. Stalin, Klement Gottwald, Zdeněk Nejedlý aj.).⁴⁸³ Zde se jednalo spíše o dobový kontext.

⁴⁸³ Porovnání hodnotících zpráv a plánů práce 70. a 80. let ekonomické školy – Učňovská škola internátní pro mládež s vadami zraku v Praze 4 – Krč, neuspořádaný fond.

11 Učebnice používané na SŠ pro žáky s vadami zraku v letech 1948–1989

Požadavky na samostatnou práci žáků s učebním textem a profesní připravenost učitele dlouhodobě v sektoru speciálního školství eskalovaly (viz kapitola 4 a 5) a speciální jazykové vyučování tím bylo poznamenáno (viz kapitoly 4 a 5). Situace nebyla jiná ani na třetím stupni škol: „Mají-li školy pro mládež vyžadující zvláštní péče splnit dobře svůj úkol, vytčený jim základním školským zákonem, t. j. zvláštními prostředky a methodami dáti těmto dětem pokud možno takové vzdělání (sic!) jako dětem normálním poskytují školy I. až III. stupně, pak ovšem musíme tyto zvláštní prostředky školám pro mládež vyžadující zvláštní péče dáti.“⁴⁸⁴

Učitelé vnímali práci s knihou a pomocnými knihami jako důležitou vyučovací metodu jazykového vyučování, která mohla nevidomým žákům poskytnout prostor pro domácí přípravu a celkově přispět k zefektivnění práce ve vyučovacích hodinách.⁴⁸⁵ Jejich absenci často klasifikovali jako jednu z hlavních překážek speciálního jazykového vyučování (což je ve shodě se současnými zkušenostmi učitelů SŠ vzdělávajících nevidomé žáky v běžných třídách, tj. v integraci),⁴⁸⁶ ne jinak tomu bylo v odborných diskusích.⁴⁸⁷

Zatímco na úrovni nižšího vzdělávacího stupně se distribuce speciálních jazykových učebnic rozvíjela a průkopnický Pozdníkův text (viz kapitola 5.4) byl dávno překonán, pro potřeby učňovské jazykové výuky žádný speciální titul nevznikl: „Bude třeba překonat mnohou obtíž, zejména při opatrování učebnic pro slepé, které musejí býti v tečkovém písmu Brailleově, a jejich tisk tudíž nelze svěřiti normální tiskárně; také speciální papír, vazba a rozsah těchto knih jsou činiteli, které nelze pouze přejíti bez přehlédnutí. A vedle výtisků v tečkovém písmu je třeba též shodných knih v černotisku pro učitele a úřední činitele.“⁴⁸⁸ Slepcká tiskárna byla přetížena, školy mnohdy na vyřízení zakázky, tj. převedení konkrétní učebnice do slepckého

⁴⁸⁴ Štejgerle, L. (1950). Učebnice pro mládež vyžadující zvláštní péče. *Nápravná pedagogika* XXVI, č. 7, s. 145.

⁴⁸⁵ Kolektiv autorů. (1954). *Učební plán a učební osnovy osmiletých středních škol pro slepé*. Brno: Osmiletá střední škola pro slepé. – vepsané pracovní poznámky vyučující českého jazyka působící v 70. letech 20. století na Gymnázium pro zrakově postiženou mládež (tč. v osobním archivu autorky práce, vyučující ČJ tamtéž).

⁴⁸⁶ Informace získané z rozhovorů s učiteli běžných středních škol, s nimiž autorka práce pracuje v rámci metodických seminářů „Poskytování tyflopédických služeb a metodické pomoci na podporu integrace zrakově postižených žáků v oblasti středního školství“ – výsledky deseti let trvání projektu: dostupné z <http://goa.brailnet.cz/node/26>

⁴⁸⁷ Srov. II. výroční správa Štátných odborných škól pre slepcov v Levoči (sbúranie žid. synagógy). Fond Městský národní výbor v Levoči, inv. č. 193, signatura 14.011/48 adm. – informace o setkání všech učitelů speciálních odborných škol pro slepé v Praze, zápis programu jednání ... a dále např. Vaňous, J. (1962/63). Zahajujeme práci na tvorbě speciálních učebnic. *Otázky defektologie*, r. V, č. 1, s. 9–11; Hanák D. (1962/93). Obecné zásady pro tvorbu nových učebnic pro nevidomé. *Otázky defektologie*, r. V, č. 2, s. 2–3; Vaňous, J. (1964/65). K recenznímu řízení o speciálních učebnicích. *Otázky defektologie*, r. VI, č. 2, s. 88–89 atd.

⁴⁸⁸ Štejgerle, L. (1950). Učebnice pro mládež vyžadující zvláštní péče. *Nápravná pedagogika* XXVI, č. 7, s. 147.

písma, čekaly i více jak dva roky.⁴⁸⁹ Proto se v praxi ustálil postup, kdy si učitelé vybírali text, který při přepisu zvětšovali do adekvátní velikosti písma: „Učitelé škol pro mládež vyžadující zvláštní péče jsou nuceni vypomáhati si někdy více, někdy méně, málokdy však zcela vyhovujícími úpravami některých partií učebnic normálních, nebo improvizacemi učebních textů, nejrozumnějším způsobem rozmnožovaných.“⁴⁹⁰ Důsledky takového postupu učitele při přípravě na hodinu byly dva – buď se s učebnicí nepracovalo vůbec, popř. velmi málo, nebo se používal (zejména na učňovských školách) některý z učebních textů určených pro nižší stupně speciálních škol. Volba titulu (potažmo celá výuka) tak byla více než přímo závislá na přístupu konkrétního učitele.

První z učebnic, která se ve speciálních školách pro žáky s vadami zraku používala (respektive v přípravě učitele na hodinu), byla *Naše mateřština* od Václava Týmla (1907–1976). Vycházela z osnov, v nichž se čeština vyučovala jednu hodinu, maximálně (u některých oborů) dvě hodiny za týden, čemuž odpovídalo rozvržení učiva. Učebnice svým obsahem vyhovovala výše popsanému cíli jazykového vyučování slepých učňů z konce 40. let (viz kapitola 8.2.1): „Je třeba vyžadovat na žácích jen věci důležité, podstatné, praktické, nikoli theoretické. A zase znalost věci samé, nikoliv jen slovní znění.“⁴⁹¹ V důsledku akcentu na praktický zřetel výuky byla v učebnici posílena složka věnující se mluvenému projevu a nebyla opomíjena ani řečová cvičení včetně kapitol o suprasegmentálních prvcích řeči. Cílem připravených či nepřipravených mluvních cvičení, které byly s uční realizovány, bylo vytríbené a pohotové vyjadřování žáků.

Akcent na praktický přístup k výuce se projevil i v jiných oblastech zpracování učiva. Převažující metodou získání nových poznatků byla práce s výchozím textem, zejména jeho pozorování a analýza dílčích jazykových jevů. Většina kapitol byla vystavěna na výchozím uměleckém či neuměleckém textu, který názvem reflektoval obsahové zaměření učiva (např. Jak ty mně, tak já tobě – zájmena, Dvakrát měř, jednou řež! – číslovky, Namaž a pojedeš – nejčilejší slova! – slovesa, I malé šroubky jsou v stroji důležité – předložky apod.), a to bylo následně v kapitole detailizováno. Dílčí jazykové či slohové úkoly k výchozímu textu byly koncipovány tak, aby si žáci uvědomovali funkci užitých jazykových prostředků. K pravopisným cvičením autor uvedl metodickou poznámku, aby i pravopisná cvičení (zejména kontrolní diktáty) byla

⁴⁸⁹ Srov. Protokoly k plánu a hodnocení práce, interní materiály, Učňovská škola v Krči.

⁴⁹⁰ Štejgerle, L. (1950). Učebnice pro mládež vyžadující zvláštní péče. *Nápravná pedagogika* XXVI, č. 7, s. 145.

⁴⁹¹ Týml, V. (1947). *Metodický průvodce k učebnici jazyka českého „Naše mateřština“ pro I. ročník základních odborných škol*. Praha: SPN, s. 4.

realizována na podkladě významově soudržných úryvků, nikoli pomocí izolovaných vět, a bez „chytáků“ („u naší vily vily věnce vily apod.).⁴⁹²

V padesátých letech se krátce pracovalo s učebnicí od Věry Kratochvílové (1909–1991)⁴⁹³ a Růženy Skálové⁴⁹⁴, v níž bylo učivo organizováno do pěti tematických bloků – (a) marxistické pojetí jazyka, (b) vznik a vývoj jazyka (slovanské jazyky), (c) pravopis a mluvnická témata upevňující znalosti ze základní školy, (d) odborná slovní zásoba a (e) základní poučení o slohu. Do koncepční struktury učebního textu promluvily dva zásadní podněty. Předně se jednalo o dobové pojetí jazykové výuky spočívající ve zvýšeném důrazu na soustavné vyučování mluvnice⁴⁹⁵ a v druhé řadě o nezbytnost implementovat ideologii do jednotlivých částí učebnice.⁴⁹⁶ Výchozí texty, doplňovací cvičení, doporučené kontrolní diktáty (např. Jedeme do Leningradu, O komsomolcích a komsomolkách v kolchozech, Začala revoluce, Nové slovo „stachanovec“, Na shledanou, SSSR!, O povaze kolchozů apod.⁴⁹⁷), slohová cvičení, výkladové pasáže a další komponenty učebního textu vztahující se k učivu o všech jazykových rovinách byly prosyceny propagandistickými apely. Například kapitola o slovní zásobě jednotlivých vrstev národního jazyka byla uvedena citátem Antonína Zápotockého: „Je potřeba vědět, co je to za sílu, když se ty dělnický (sic!) ramena dají do pohybu.“⁴⁹⁸ Funkčně užitá slovní spojení „dělnický ramena“, které přiřadilo citátu příznak hovorovosti, mimo jiné manipulativně přivedlo čtenáře k informaci, že dělníci budou i svým jazykovým vyjadřováním blízcí obyčejnému pracujícímu lidu. Adorace dělnictva a jeho důležité role v lidově demokratickém zřízení země, glorifikace výrazných postav sovětské a naší poúnorové politiky (V. I. Lenina, L. V. Stalina, Klementa Gotwalda, Zdeňka Nejedlého, Antonína Zápotockého aj.) či procesu kolektivizace a další tendenční témata byla v padesátých letech signifikantním konstitučním prvkem tvorby učebnic na úrovni všech stupňů škol.

⁴⁹² Týml, V. (1947). *Methodický průvodce k učebnici jazyka českého „Naše mateřština“ pro I. ročník základních odborných škol*. Praha: SPN, s. 4.

⁴⁹³ Věra Kratochvílová (1909–1991) byla lingvistka, filoložka a vysokoškolská pedagožka, jako jedna z mála oborových lingvodidaktiků přispěla i k tvorbě učebních textů pro žáky se ZP, a sice práce: Hronek, J.; Kratochvílová, V.; Rýmlová, A. (1972). *Kapitoly z výchovně vzdělávací péče o děti tupozraké a šilhavé*. Olomouc: Univerzita Palackého.

⁴⁹⁴ Např. Kratochvílová, V., Skálová, R. (1956). *Učební text jazyka českého pro učiliště státních pracovních záloh (učňovské školy zemědělské). Část gramaticko-stylistická*. Praha: SPN.

⁴⁹⁵ Srov. Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum, s. 275–280.

⁴⁹⁶ Ibid.

⁴⁹⁷ Převzato z Kratochvílová, V., Skálová, R. (1956). *Učební text jazyka českého pro učiliště státních pracovních záloh (učňovské školy zemědělské). Část gramaticko-stylistická*. Praha: SPN.

⁴⁹⁸ Ibid, s. 5.

Od počátku šedesátých let se ve vyučovací praxi speciálních primárně učňovských škol začalo vyučovat podle učebnicových titulů Eduarda Čecha (1908–1979),⁴⁹⁹ které autor průběžně v různých vydáních přibližoval aktuálním osnovám.

Eduard Čech je předními historiky současné lingvodidaktiky považován za jednoho z nejlepších autorů učebnic pro žáky odborných škol.⁵⁰⁰ V jeho učebnicích byly akcentovány jak odborné poznámky lingvodidaktiků, tak studijní možnosti žáků, praktický zřetel učiva stejně jako apel na funkční užívání jazykových prostředků. Učebnice proto byly postaveny na slohových celcích (tematických uměleckých či neuměleckých textech) tak, aby v těsné koordinaci s nimi bylo probíráno i jazykové učivo. Zmíněná propojenost byla signifikantním cílem nového pojetí speciálního jazykového vyučování (viz kapitola 8.2.3). Takto koncipovaným učebním textem, používaným na středních odborných školách pro žáky s vadami zraku, byla například učebnice Eduarda Čecha *Český jazyk pro odborná učiliště a učňovské školy*⁵⁰¹ na které se autorsky podíleli také Antonín Tejnor (1923–1997) a Alexandr Stich (1934–2003).

Na konci 60. let se dostala do vyučovací praxe speciálních středních všeobecně vzdělávacích škol učebnice Karla Svobody (1914–1986) *Český jazyk pro střední všeobecně vzdělávací školy a pro střední odborné školy*⁵⁰² včetně metodické příručky pro učitele.⁵⁰³ Učebnice odpovídala nové koncepci pojetí jazykového učiva, tedy vycházela z výkladu o slohových útvarech. Pro speciální školy byla u tohoto titulu přínosná ještě jedna podstatná skutečnost. Svobodův titul pokrýval obsahem učiva všechny vzdělávací obory, a přesto nebyl rozsáhlý pro případný převod do slepeckého písma. Když tedy byla v roce 1968 otevřena ekonomická škola pro žáky s vadami zraku (viz kapitola 4.4), nebylo nutné hledat nový učebnicový titul, na jehož základě by učitelé vedli jazykovou výuku.

Na speciálních středních školách pro žáky s vadami zraku se učitelé zajímali i o Svobodovy tituly odborné, v nichž autor konkretizoval metodické způsoby pojetí učiva mateřského jazyka. V učitelských knihovnách těchto škol se objevil jak titul z roku 1964 pod názvem *Metodika*

⁴⁹⁹ Čech, E. a kol. (1956). *Učebnice jazyka českého pro čtyřleté odborné školy*. Praha: SPN. (3 díly)

Čech, E. a kol. (1956). *Učebnice jazyka českého pro odborné školy dvouleté*. Praha: SPN. (jeden díl)

⁵⁰⁰ Kvítková, N. (2008/2009). Sto let od narození Eduarda Čecha. *Český jazyk a literatura* 59, s. 43–45.

⁵⁰¹ Čech, E.; Tejnor, A.; Stich, A. (194). *Český jazyk pro odborná učiliště a učňovské školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

⁵⁰² Svoboda, K., Hausenblas, K., Čech, E. (1964). *Český jazyk pro střední všeobecně vzdělávací školy a pro střední odborné školy*. Praha: SPN.

⁵⁰³ Svoboda, K. (1964). *Metodická příručka k učebnici Český jazyk pro střední všeobecně vzdělávací školy a pro střední odborné školy*. Praha: SPN.

vyučování českému jazyku a slohu na školách II. cyklu⁵⁰⁴, tak v roce 1977 vydaná vysokoškolská učebnice *Didaktika českého jazyka a slohu*.⁵⁰⁵ Oba tituly se věnovaly obecné problematice vyučování mateřskému jazyku a přibližovaly základní metodické a didaktické zásady stejně jako vyučovací metody. Výklad byl rozdělen na vyučování jazykové a slohové, které bylo uvedeno stručným historickým přehledem. Představené metodické postupy byly aplikovány na jednotlivé části jazykového učiva a byly doplněny příklady konkrétních řešení dílčích úkolů. Oblíbeným titulem, s nímž učitelé pracovali, byl i *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení I., II.*⁵⁰⁶ od téhož autora. K *Metodice vyučování českému jazyku a slohu* vydané v roce 1964 učitelé ve výuce přihlíželi i přes to, že byly vydány tituly nové, např. *Základy české stylistiky*⁵⁰⁷ nebo později *Vyučování slohu*⁵⁰⁸, které byly živě diskutovány v odborném lingvodidaktickém kontextu.⁵⁰⁹

V jednom z rozhovorů s učitelkou českého jazyka, která ve speciálních školách dlouhodobě působila, byla popularita Svobodových titulů ve vyučovací praxi komentována následovně: „V těch jeho knihách byly krásné příklady, které se daly hned použít, takové jasné úkoly. A když mi něco nebylo jasné v té učebnici, byla taková stručná, což bylo taky fajn, tak se to našlo v té didaktice, kterou jsem měla celý rok v kabinetě. Já nevím, ty další učebnice byly hodně rozsáhlé (pozn. aut. zde má vyučující na mysli titul Marie Čechové a Antonína Tejnora – viz dále kapitola 11), takže jsem s nimi vlastně už moc nepracovala ... s touhle ale ano.“⁵¹⁰

Takové tvrzení vcelku korespondovalo s hodnocením Karla Šebesty v Naší řeči z roku 1984: „Všimneme si podrobněji dvou takových oblastí: historické syntaxe českého jazyka a jedné pomezí, lingvisticko-didaktické, analýzy jazyka žáků. V obou těchto sférách se mohly výrazně uplatnit typické přednosti lingvistické práce K. Svobody: jeho schopnost detailní, jemné analýzy a podrobného výkladu jazykového jevu, snaha výklad doložit bohatým a instruktivním materiálem a soustavný zřetel k potřebám jazykové praxe.“⁵¹¹ Domníváme se, že zvýšený zájem o odborné lingvodidaktické texty je jedním z mnoha důkazů celkového zkvalitňování

⁵⁰⁴ Svoboda, K. (1964). *Metodika vyučování českému jazyku a slohu na školách 2. cyklu*. Praha: SPN.

⁵⁰⁵ Svoboda, K. (1977). *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN.

⁵⁰⁶ Svoboda, K. (1975). *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení: Syntax a slovník*. Praha: SPN.

a Svoboda, K. (1976). *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení. Díl II*. Praha: SPN.

⁵⁰⁷ Jedlička, A. a kol. (1970). *Základy české stylistiky*. Praha: SPN.

⁵⁰⁸ Čechová, M. (1985). *Teorie vyučování slohu*. Praha: SPN.

⁵⁰⁹ Mistrík, J. (1986). Syntetická práce o teorii vyučování. *Naše řeč*, r. 69, č. 4, s. 208–210; Stich, A. (1973). První souhrnný nástin české funkční stylistiky. *Naše řeč*, r. 56, č. 2, s. 81–86.

⁵¹⁰ Z rozhovoru s R. K., vyučující českého jazyka na školách pro žáky se ZP.

⁵¹¹ Šebesta, K. (1984). Karel Svoboda sedmdesátiletý. *Naše řeč*, r. 67, č. 1, s. 39.

speciální jazykové výuky na školách pro žáky s vadami zraku. Učitelé si již dokázali funkčně poradit s tyflopedickými postupy, tak se mohli plně soustředit na odbornou stránku předmětu.

Svobodův titul *Český jazyk pro střední všeobecně vzdělávací školy a pro střední odborné školy* se ve vyučování se udržel v sedmdesátých i osmdesátých letech (samozřejmě v různých upravených vydáních). V osmdesátých letech byl nahrazen titulem modernějším a mnohem rozsáhlejší, a sice učebnicí Marie Čechové a Antonína Tejnora *Český jazyk I.–IV. pro střední školy*.⁵¹²

Určitá dlouhodobá neměnnost zavedeného učebnicového titulu byla pro jazykové vyučování příznačná, a to ze dvou zásadních důvodů. Tím prvním byla minimální fluktuace učitelského sboru, řada vyučujících strávila ve škole celý profesní život. Zásadnější ale bylo, že si učitelé přepisem dílčích částí učebního textu v podstatě vlastními silami vytvářeli modifikovanou verzi titulu, a tak s výměnou zavedené učebnice otáleli a diskutovali ji v předmětových komisích. Tak tomu bylo i v případě učebnice Marie Čechové a Antonína Tejnora *Český jazyk I.–IV. pro střední školy*. I když učitelka v citátu titul označila za velmi obsažný, učebnice svým grafickým zpracováním školám vyhovovala: „Předmětová komise podá návrh vedení školy na příští pedagogické radě, aby se v našich studijních oborech začala používat nová učebnice českého jazyka z SPN. Předmětová komise došla k závěru, že je zpracována tak, aby mohla být písemně, brailly (sic!) a technicky převáděna. Nemá obrázky, ke kterým se vážou úkoly, a text jde zvětšovat na kopírovacím stroji. Dále komise podá návrh, aby se titul nakoupil do žákovské knihovny.“⁵¹³

Nákup učebnic pro žáky neznamenal žádný výrazný posun, jednalo se o velmi formální akt: „Učebnice, které máme k dispozici, mohou používat jen slabozrací. Pro nevidomé učebnice nejsou a žáci se učí jen z poznámek, které jim vyučující diktují.“⁵¹⁴ „Chceme uskutečnit požadavek, aby učitelé pořizovali pro slabozraké žáky skripta, aby se vyučovací hodiny zproduktivnily a žáci neztráceli čas psaním poznámek. V případě, že učitel není schopen sám skripta pořídit (tzn. v Brailleově přepisu – pozn. aut.), využít alespoň u slabozrakých žáků znalost psaní na normálním psacím stroji. Takto pořízené zápisy by byly čitelnější, bylo by možné je pořizovat rychleji a zároveň by si žáci procvičovali i psaní strojem jako takové.“⁵¹⁵

⁵¹² Čechová, M., Tejnor, A. (1984). *Český jazyk I–IV pro střední školy*. Praha: SPN.

⁵¹³ Zápisy z pedagogických rad, materiál od předmětové komise ČJL ze dne 2. října 1985 k projednání – neuspořádaný fond, uloženo v arhivu Gymnázia s pro ZP a SOŠ pro ZP, Praha 5 – archiv.

⁵¹⁴ *Hodnotící zpráva za školní rok 1971/72*, Učňovská škola internátní pro mládež s vadami zraku v Praze 4 – Krč, neuspořádaný fond, Hodnocení práce v EŠ, s. 19, neuspořádaný fond.

⁵¹⁵ Ibid, část Závěry, s. 23

Popsané materiály učitelé pro své žáky (nevidomé i slabozraké) na středních školách v rámci nepřímé pedagogické činnosti skutečně vytvářeli. Příprava těchto speciálních portfolií pro každého jednoho žáka (!) představovala pro učitele nepřiměřenou časovou zátěž a taková praxe nebyla dlouho udržitelná.

S učebnicemi se tedy souvisle pracovat nemohlo, a tak byla výuka řízena cvičeními zadávanými z různých pomocných knih, ale ani zde nebyla situace dobrá. Cvičebnice se v úpravě pro žáky s vadami zraku nevydávaly, kodifikované příručky byly k dispozici jen v tištěné černotiskové podobě a žáci s nimi mohli samostatně pracovat pouze za pomoci vidomé osoby. Nebylo ojedinělé, že se kvůli absenci modifikovaných pomocných knih používaly ve výuce speciální či běžné cvičebnice určené vyšším ročníkům základních škol.⁵¹⁶

Mezi používané tituly patřily (v časové chronologii) *Cvičebnice českého pravopisu a diktáty* od Františka Kachlíka⁵¹⁷, *Diktáty a pravopisná cvičení* od Věry Michálkové a Ladislava Pallase (1929–1982)⁵¹⁸ nebo *Český jazyk* od Vlastimila Styblíka (1926–2013) a Jiřího Melichara.⁵¹⁹ S posledním jmenovaným titulem již mohli díky zvětšenému formátu 86x122 cm příležitostně pracovat i sami žáci. Až po nástupu televizních lup a jiné speciální techniky (viz níže) se začala používat *Mluvnická a slohová cvičení k Stručné mluvnici české* Marie Čechové (1937) a Vlastimila Styblíka⁵²⁰ a další praktické příručky. Bylo patrné, že speciální učebnice ani pomocné knihy nevzniknou, a tak se hledala vhodná řešení.

Prvním funkčním řešením dlouhodobě komplikované situace kolem modifikovaných učebních materiálů se stala didaktická a speciálně didaktická technika (diktafony, sluchátkové rozvody, soubor speciálních diapozitivů například při tvorbě popisu pracovního postupu, magnetofonové nahrávky, audioorální nahrávky, apektomaty, zvukové učebnice apod.)⁵²¹, jak lze doložit autentickou vzpomínkou jednoho z absolventů: „Slabozrací užívali řadu optických pomůcek pro zvětšení běžného černotisku v učebnicích. Byly to brýle, lupy, turmony, hyperokuláry atd. Poznámky jsme si zapisovali běžně do sešitů různých velikostí. Nevidomí měli picht'ák (sic!). Obě skupiny užívaly cívkové a kazetové magnetofony,

⁵¹⁶ Z rozhovorů s paní Mgr. M. K. a PhDr. R. K., učitelkami ČJ na školách pro žáky se ZP v letech 1968–1989.

⁵¹⁷ Kachlík, F. (1959). *Cvičebnice českého pravopisu a diktáty*. Praha: SPN.

⁵¹⁸ Michálková, V., Pallas, L. (1961). *Diktáty a pravopisná cvičení*. Praha: SPN.

⁵¹⁹ Styblík, V., Melichar, J. (1967). *Český jazyk – rozšířený přehled učiva základní školy s cvičením a klíčem*. Praha: SPN.

⁵²⁰ Čechová, M., Styblík, V. (1979). *Mluvnická a slohová cvičení k Stručné mluvnici české*. Praha: SPN.

⁵²¹ *Plán práce na školní rok 1976/77*, fond Střední ekonomická škola Budějovická, s. 19, neuspořádaný fond.

neboť literární fond knihovny pro nevidomé byl již v té době docela bohatý, ale jen na cívkách. I to však představovalo velkou pomoc a hojně jsme tyto knihy ve zvukové podobě využívali. Učebnice v bodovém písmu nebyly. Pokud se nevidomý potřeboval seznámit s jakoukoliv statí z učebnice, museli jsme mu to přečíst my, vidící, nebo profesorka. O digitalizovaném textu se nám tehdy ani nezdálo. Z učebnic jsme používali Stručnou mluvnici českou a Pravidla českého pravopisu.“⁵²²

Používáním audiovizuální techniky a postupným rozšiřováním fondu technických didaktických pomůcek jazykové vyučování nevidomých dětí prudce akcelerovalo. V rámci speciálních škol se proto dokonce zřizovaly tzv. jazykové laboratoře, které byly příslušnými technickými pomůckami (počítači, diktafony, magnetofony, gramofony apod.) vybaveny, a žáci se v nich učili také jazykům.⁵²³ Na místo přepisování a diktování učebnic učitelé nahrávali texty na cívky nebo magnetofonové pásky a za pomoci elektro-mechanických přístrojů žákům příslušné pasáže v jazykové laboratoři hromadně přehráli do sluchátek. Do praxe pronikaly i další moderní technologie.

První počítač se ve speciálním gymnáziu objevil v roce 1986.⁵²⁴ Digitalizace učebních textů (tzn. převedení běžné učebnice do digitální podoby s možností jeho přehrání ve speciálním počítači s hlasovou syntézou) je fenoménem nového tisíciletí, jehož technické možnosti dávají systematické práci s učebnicí nový rozměr.

⁵²² Z písemné vzpomínky absolventa PhDr. Zdeňka Galvase (abs. 1973).

⁵²³ *Hodnotící zpráva za školní rok 1971/72*, Učňovská škola internátní pro mládež s vadami zraku v Praze 4 – Krč, neuspořádaný fond, Hodnocení práce v EŠ, s. 7, neuspořádaný fond.

⁵²⁴ Kolektiv autorů. (2006). *Almanach 1956–2006, Gymnázium pro zrakově postižené a Střední odborné školy pro zrakově postižené, Praha 5, Radlická 115*. Vlastním nákladem, s. 17. Dostupné z: <https://docplayer.cz/494767-Almanach-gymnazium-pro-zrakove-postizene-a-stredni-odborna-skola-pro-zrakove-postizene-praha-5-radlicka-115.html>

12 Závěr

Celková filozofie podoby speciální výchovy a vzdělávání pro žáky se ZP se v téměř dvousetleté historii svého vývoje konstitovala v závislosti na ekonomických, hospodářských či kulturních souvislostech, ale více než zásadně byla spoluvytvářena celkovým vztahem společnosti k osobám s postižením. Etické a mravní normy v mezilidských vztazích se odvíjely jak od stupně společenského myšlení, tak rovněž od politických postojů vládnoucích skupin a představovaly určující prvek, jenž podněcoval rozvoj speciálního vyučování. Výsledky našeho historického výzkumu ukázaly, že ozvěny těchto altruistických přístupů a příslušných dobových společenských a sociálních kontextů explicitně promlouvaly i do vývoje speciálního jazykového vyučování.

Postupně se k těmto vnějším společenským vlivům přidávaly i zřetele vnitřní, oborové, a to jak lingvodidaktické, tak především speciálně pedagogické. Koncepce vyučování češtině ZP ale nejprve podléhala především zmíněným kontextům obecně společenským a speciálně pedagogickým, teprve až mnohem později ji začal ovlivňovat také lingvodidaktický (popř. lingvistický) diskurz. Tato skutečnost promlouvala do kvality speciální výuky mateřského jazyka zcela explicitně, a to nejenom v predidaktickém období jejího formování, kdy se možnost učit nevidomé číst a psát jevila jako didakticky nepravděpodobná (absence slepeckého písma) a společensky nežádoucí (slepci byli pro tradiční způsob své obživy společností odmítáni). Tento předobraz nevidomých zcela nevymizel ani v polovině 20. století, jak dokládala i umělecká literatura:

„Jak to skuhral celý den...?“ „Ach, dobrodinečkové moji, od narození jsem slepotou stížen, světla, božího nevidím! Slepota je žalář nejhorší, žalář nejtemnější! Smilujte se, pro Krista věčného! Podarujte nešťastného boží almužníčkou! Pán Bůh vám to vynahradí tisíckrát! Jak mi byl protivný ten kňouravý strýc se svou naučenou říkačkou, kterou mlel pořád do repetice ...“⁵²⁵

Zejména v prvním sledovaném historickém období (1807–1918), kdy bylo jazykové vyučování motivováno obětavostí a vynalézavostí řádových sester a zásadně poznamenáno absencí Brailleova písma, vyučování češtině nemohlo plnit své základní cíle v plné šíři. Proto se první souvisleji řešenou didaktickou otázkou stalo profilování metodických postupů slepeckého čtení a psaní prostřednictvím různých písemných alfabet. Tento osvojovací proces pro svou náročnost prostupoval zpočátku všemi postupnými ročníky, v nichž se výuka realizovala.

⁵²⁵ Olbracht, I. (1954). *Žalář nejtemnější*. Praha: Československý spisovatel, s. 24.

V důsledku této vytíženosti vyučovacích hodin byla jazyková výuka (mluvnická a slohová) uskutečňována převážně komunikačně bez opory v učebních textech a v přímé závislosti na sluchové analýze, kterou metodicky zajišťovalo zejména předčítání, paměťové učení nebo práce s hmatovými pomůckami. I když byla výuka bez souvislé opory v písemných komunikátech v konečném důsledku ještě nekoncepční, postupně se zkvalitňovala a žáci se ZP tímto didaktickým přístupem mohli funkčně navazovat na vlastní aktivně užívané jazykové dovednosti a učit se je užívat v každodenní komunikační praxi. V současném pojetí (nejenom) speciální didaktiky českého jazyka považujeme takový přístup k jazyku za didakticky nosný⁵²⁶, i když samozřejmě v modelu postaveném jak na komunikátu mluveném, tak písemném. Díky prudkému rozvoji technologií umožňujícím bezproblémový přístup nevidomých žáků k textům lze v současné výuce k takové komplexní didaktické transformaci učiva přistupovat.

Zatímco ještě v první čtvrtině 20. století směřovala jazyková výuka nevidomých k cíli komunikačnímu, již před válkou začali učitelé do výuky po vzoru běžného obecného školství implementovat mnohem více témata mluvnická. Jejich záměrem bylo rozšířit cíle jazykové výuky i o jiné, především o cíl kognitivní. Ale s didaktickou transformací tematických okruhů z mluvnice tak, aby zohledňovala návaznost a systemizaci učiva, si ještě – s ohledem na nedostatečnou kvalifikační připravenost lingvodidaktickou a speciálně pedagogickou – nedovedli funkčně poradit.

Po válce se situace zpřehlednila díky restrukturalizaci škol. Když vznikly poprvé střední školy pro nevidomé žáky, přešel důraz na osvojení pravopisné kodifikace a morfologické normy především na speciální školy základní. Na speciálních středních školách proto začaly postupně převažovat hodiny literární výchovy a tato tendence pokračovala až do konce sledovaného období. V padesátých letech se dočasně silný důraz na mluvnici a pravopis rozšířil zpět i do škol středních. V šedesátých letech se začala více exponovat slohová výuka, která byla vedena na základě slohových útvarů, a tento posilující trend pro slohové vyučování pokračoval i dalším obdobím. V prostředí speciálních středních škol měla pevné místo mluvní cvičení, která posilovala praktický a speciálně pedagogický zřetel slohových hodin.

Dalším určujícím vývojovým prvkem utvářejícím podobu speciálního jazykového vyučování byla absence společného kurikulárního rámce, tj. speciálních učebních plánů a osnov. První legislativní zakotvení kurikula českého jazyka ve společných československých osnovách pro žáky se ZP se uskutečnilo až v roce 1928. Do té doby panovala v sektoru

⁵²⁶ Srov. Štěpáník et al. (2019). *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum.

jazykového vyučování žáků se ZP nejednotnost, výuka byla řízena čistě zájmem konkrétního vyučujícího, ale výzkumem bylo ověřeno, že ani po zavedení prvních osnov k centralizaci učiva předmětu na všech školách nedošlo.

Výzkum nás přivedl k zajímavé disproporci. Do roku 1948, kdy měly školy pro nevidomé společné osnovy k dispozici, kontinuálně prezentovaly názor, aby bylo vyučováno jazykové učivo jako na školách běžných. Výuka se tomu laicky přizpůsobovala a autentické osnovy se spíše nedodržovaly. Když pak bylo školám legislativně zprostředkováno v souvislosti se zavedením jednotné školské soustavy centrální osnování učiva, ze speciálních škol přicházely požadavky na vytvoření vlastních osnov nebo alespoň zapracování specifických poznámek. Ministerstvo ale mělo cíle centralizační, proto se vlastních osnov českého jazyka v normalizačním období dočkaly pouze některé speciální školy základní, v sektoru středního školství speciální osnovy českého jazyka nevznikly. Ale i osnovy českého jazyka pro základní školství se nijak zásadněji nelišily od běžných.

Na druhé straně speciální učební plány pro všechny typy speciálních škol vznikaly. Pro český jazyk bylo charakteristické jednohodinové navýšení dotace (oproti plánům škol běžného typu) zejména v nižších postupných ročnících, na 2. a 3. stupni ve vývoji převážila nivelizační tendence. Tento sjednocující integrační princip, tedy jednotné plány i osnovy, je primárním východiskem pro uskutečňování současné inkluzivní jazykové výuky, i když z vyučovací praxe přicházejí ohlasy, že bez znalosti speciálně pedagogických přístupů (např. znalost Braillova písma) je realizace jazykového učiva nevidomým žákům v běžných školách časově náročná a didakticky obtížná.

Velmi podstatným rysem ovlivňujícím vývoj jazykové výuky byla nepřehlédnutelná preference řemeslné přípravy nevidomých, která nepříznivě dopadala na realizaci předmětů všeobecně vzdělávací složky, jejíž součástí byla i čeština. Tato preference vycházela z užívané zakotvené představy, že jedinečně řemeslná příprava zajišťovala nevidomým dlouhodobou perspektivu pracovního zařazení. Příčiny se odvíjely od společenských, ekonomických či demografických faktorů. Zatímco v předválečném období mnohdy ani nebyla vůle témata mateřského jazyka do výuky v tzv. pokračovacích školách zařazovat, aby se žáci mohli co nejvíce cvičit v pracovních dovednostech, tak v nově vzniklých učňovských školách se prosazování všeobecně vzdělávací složky předmětů vnímalo jako boj za zvyšování prestiže dělnické mládeže. Předmět český jazyk měl v daném směru důležité postavení, neboť se jeho prostřednictvím rovněž uplatňovaly ideologické cíle výchovy a vzdělávání normalizačního období. Zvýšený tlak na řemeslnou složku se projevoval nejčastěji snižováním hodinové dotace

a posílením hodin praktického odborného výcviku, jindy také pouze rámcovým vymezením učiva v osnovách pro možné přizpůsobení výběru učiva ve vztahu k potřebám školy či schopnostem učňů.

Vývoj speciálního jazykové edukace nastolil i další naléhavé otázky, které se řešily opakovaně jak na úrovni základního, tak středního školství. Za taková kritická místa specificky (a zpravidla negativně) ovlivňující úroveň speciálního jazykového vyučování nevidomých žáků se považovala především absence speciálních učebnic českého jazyka a dalších pomocných knih nebo nedostatečná profesní příprava učitelů. Tyto podněty spolu úzce korespondovaly.

Nejbolavějším kritickým místem speciálního jazykového vzdělávání na úrovni středního školství zůstávala po celou dobu vývoje absence speciálních učebnic. Na rozdíl od základního speciálního školství, kde se podařilo distribuci zajišťovat v kooperaci s oborovými lingvodidaktiky, se střední školy s nedostatkem učebních textů potýkaly kontinuálně. Ve speciálních učebnicích vyučující nespatořovali jen didaktickou podporu pro realizaci učiva stanoveného v osnovách, ale také prostředek pedagogické komunikace mezi žákem a vyučujícím. Absence vhodných učebních materiálů omezovala učitele například v zadávání samostatné práce ve výuce, v organizaci domácí přípravy žáků a samozřejmě v aktivitách založených na práci s textem. Samostatné jazykové učebnice primárně vytvořené pro potřeby žáků se ZP se střední školy nedočkaly. Proto v hodinách převažoval frontální výklad, jenž v přímém důsledku ovlivnil i poměr zastoupení literárních a jazykových hodin.

Na pozadí popsaných příčin krystalizovaly dvě nejzřetelnější vývojové tendence, které se postupně prosazovaly a uplatňovaly v systému speciálních středních škol pro žáky se ZP. Předně celkový koncept jazykové výuky, který se utvářel na pozadí individualizovaného přístupu k žákovi ve všech složkách vyučovacího procesu, a zároveň tendence k jednotnosti a propojenosti poskytovaného vzdělávání se sektorem běžného školství. Zohledňováním zmíněných hledisek se od konce 60. let až do roku 1989 profilel koncept středoškolského speciálního jazykového vyučování na charakteristikách, podnětech i problémech oborové didaktiky pro žáky intaktní, avšak s respektováním speciálně pedagogických zvláštností ve vyučovací praxi

V 70. a 80. letech měl středoškolský systém speciálního vzdělávání žáků se ZP vystavěny pevné základy stejně jako vyučování českému jazyku. Předmět již plně podléhal centrálním intervencím, které byly diskutovány na poli oborové didaktiky, a tak se transformovaly i do speciální výuky. Ve školách pro ZP se jazyková výuka realizovala v pevných, specifických

a přínosných mezipředmětových vazbách. Nejtrvalejší spojitost si udržovala výuka českého jazyka s čtením a psaním slepeckým písmem, a to i na školách středních. Obligatorně se propojovala s výukou cizích jazyků – s německým jazykem v době před první světovou válkou, s ruským jazykem v období před normalizací a v jejím celém průběhu a na gymnáziu zásadně s latinou, čímž se gymnaziální škola signifikantně profilovala od škol ostatních. V odborných školách dominovala kooperace češtiny s předmětem technika administrativy a potažmo psaní na Pichtově nebo psacím stroji, a to ve vztahu produkčním slohovým činnostem útvarů administrativního funkčního stylu.

V disertační práci jsme se pokusili naznačit, jak byla cesta ke speciální výuce mateřského jazyka komplikovaná. Její postavení v řemeslné koncepci slepeckého vzdělávání nebylo zpočátku příliš lichotivé, nedosahovalo úrovně běžných obecných škol a nebylo kvalifikačně, metodicky ani didakticky dostačující. V postupném vývoji se rozmnožovaly odborné didaktické aktivity a docházelo k dílčím pokusům o metodické a didaktické ukotvení předmětu, které nastavily východiska na cestě k odbornému zkvalitnění speciálního vyučování. Ta jsme se pokusili výzkumem restaurovat, verifikovat a zkompletovat obraz jazykového vyučování s otevřenými cestami dalšího speciálně lingvodidaktického výzkumu.

Seznam použité literatury

Monografické práce

- CIGÁNEK, R. (2009). *Politický zápas o jednotnou státní školu 1945–1949*. Praha: Karolinum.
- CERHA, J. et al. (1991). *Vývoj osobnosti zrakově těžce postižených*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. (1985). *Vyučování slohu. Úvod do teorie*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. (1989). *Didaktika češtiny*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV.
- ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M.; CHLOUPEK, M.; KRČMÁŘOVÁ, M.; MINÁŘOVÁ, E. (1990). *Stylistika češtiny*. Praha: SPN.
- ČERNOHORSKÝ, Z. (1973). *Vývoj učňovského školství v Československu*. Praha: SPN.
- DOSKOČIL, J. (1931). *Výchovné slepectví po převratě. Sborník prací z oborů péče o mládež úchylnou vydaný na počest životního díla Josefa Zeman*. Praha: Spolek pro péči o slabomyslné.
- DOSKOČIL, J. (1925). *Ze života nevidomých dětí Deylova ústavu pro slepé v Praze – výbor slohových prací žáků*. Praha: Deylův ústav.
- ELIÁŠKOVÁ, K. (2017). *Specifické aspekty výuky českého jazyka na středních školách u žáků se zrakovým postižením*. Praha: PedF UK.
- ELIÁŠKOVÁ, K. (2019). Úskalí tradičního vyučování mateřského jazyka ve vztahu k žákům s SVP. Štěpáník (eds.). *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské reflexi*. Praha: Karolinum, 192–193.
- ENERTSVEDT, R. T. (1996). *Legacy of the Past – Some aspects in the history of blind education, deaf education, deaf-blind education with emphasis on the time before 1900*. Dronninglund: Forlaget Nord-Press.
- GALSTER, M. (2001). Specyficzne zagadnienia w nauczaniu języka polskiego dzieci z uszkodzeniem wzroku ze szczególnym uwzględnieniem niewidomych. In: JAKUBOWSKI, S. (red.) (2001). *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącym*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, p. 138–146.
- GLEITMAN, L. R.; LANDAU, B. (1985). *Language and experience: evidence from the blind child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- HAVEL, J., KRATOCHVÍLOVÁ, J., KUSÁ, O., LUKAS, J., NAJMONOVÁ, M. (2016). *Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě učitelů*. Praha: Liga lidských práv.
- HERFORT, K. et al. (1931). *Sborník prací z oborů péče o mládež úchylnou, vydaný na počest životního díla Josefa Zemana*. Praha: Nákladem spolku pro péči o slabomyslné v republice Československé.
- HOLUBÁŘ, Z. et al. (1991). *Vývoj osobnosti zrakově těžce postižených*. Praha: SPN.
- HRONEK, J.; KRATOCHVÍLOVÁ, V.; RÝMLOVÁ, A. (1972). *Kapitoly z výchovně vzdělávací péče o děti tupozraké a šilhavé*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- HUBÁČEK, J. (1972). *Jungmannova Slovesnost a vyučování slohu*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- CHODĚRA, R. (2000). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- JEDLIČKA, A. et al. (1970). *Základy české stylistiky*. Praha: SPN.
- JELÍNEK, J. (1972). *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Praha: SPN.
- JELÍNEK, J. (1980). *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- JESENSKÝ, J. et al. (1962). *State z tyflopédie a základov predmetových metodik škôl pre deti s chybami zraku*. Praha: SPN.
- JESENSKÝ, J.; HRONEK, J. et al. (1968). *Kapitoly z didaktiky a metodiky škol pro tupozraké a šilhavé*. Praha: SPN.
- JESENSKÝ, J.; ČÁLEK, O.; FRANER, J.; LIČKO J.; ŠARBACH, Z. (1983). *Metodika výcviku čtení a psaní zrakově postižených*. Praha: Svaz invalidů.
- JESENSKÝ, J. (2002). *Edukace a rehabilitace zrakově postižených na prahu nového milénia: sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- KAMPELÍK, F. C. (1842). *Čechoslovan čili Národní jazyk v Čechách, na Moravě, ve Slezsku a Slovensku*. Praha: Tiskem Jana Host. Pospíšila.
- KASINOVÁ, B. (2016). *Výuka německého jazyka na českých měšťanských a středních školách v letech 1869–1918*. Diplomová práce. Praha: PedF UK. Dostupné z: file:///C:/Users/Klarka/Desktop/DPTX_2014_2_11410_0_422759_0_163440.pdf
- KLAR, A.; VOJTKO, T. (ed). (2012). *Paměti Pražského soukromého institutu pro chudé nevidomé děti a nemocné oční chorobou: včetně námětů pro pečovatelský a zprostředkovatelský ústav pro nevidomé, 1831*. Hradec Králové: Gaudeamus, Cura Mancorum Pedagogica.
- KOHOUT, P. (1952). *Verše a písně*. Praha: Mladá fronta.

- KOSMODĚMJANSKÁ, L. (1951). *Příběh o Zoje a Šurovi*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy.
- KROUPOVÁ, K. et al. (2016). *Slovník speciálně pedagogické terminologie*. Praha: Grada.
- KVÍTKOVÁ, N. (1981). *Didaktika českého jazyka a literatury pro střední odborná učiliště*. Praha: SPN.
- KVÍTKOVÁ, N. (1985). *Specifické otázky didaktiky českého jazyka a literatury pro SOU*. Praha: SPN.
- LADA J. (2016). *Tradiční česká zima*. Praha: Grada, titulní strana.
- LECHTA, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- LUDÍKOVÁ, L. a kol. (2005). *Speciální pedagogika*. Olomouc: UPOL.
- LUDVÍK, F. (1956). *Dějiny defektologie: historický nárys péče o mládež vyžadující veřejné ochrany a pomoci*. Praha: SPN.
- MUŽÁKOVÁ, M. (2004). *Aspekty integrace lidí se zrakovým postižením v zrcadle historie spolkové společnosti*. Praha: Univerzita Karlova.
- NOP, L. (1957). *Péče o děti s vadami zraku*. Praha: SPN.
- OLBRACHT, I. (1954). *Žalář nejtemnější*. Praha: Československý spisovatel.
- PAVLÍK, F. (1898). *Slavnostní spis na památku padesátiletého trvání moravsko-slezského ústavu pro slepé v Brně*. Brno: Burkarta.
- PECHOVÁ, E. (1958). *Poznámky k vyučování českému jazyku pro ředitele odborných škol*. Praha: ÚOŠ.
- PUGNEROVÁ, M.; KVINTOVÁ, J. (2016). *Přehled poruch psychického vývoje*. Havlíčkův Brod: Grada.
- REICHEL, J. (2013). Je Braillovo písmo v ohrožení? *Zora – časopis pro zrakově postižené*, 97(13) – překlad do černotisku dostupný z:
<https://archiv.sons.cz/zora/text/txt/zora1313.txt>
- Retrospektiva škol pro mládež vyžadující zvláštní péči od roku 1960 do roku 1986 v ČSSR*. (1987). Praha: Ústav školských informací při Ministerstvu školství ČSR, Odbor sociálně ekonomických informací.
- SMÝKAL, J. (1985). *150 let výchovné a vzdělávací instituce pro nevidomé v Brně*. Brno: Ministerstvo školství ČSR
- SMÝKAL, J. (1994). *Pohled do dějin slepeckého písma*. Praha: Česká unie nevidomých a slabozrakých.
- SMÝKAL, J. (1995). *Tyflopedické kalendárium*. Brno: Česká unie nevidomých a slabozrakých.

- SMÝKAL, J. (2000). *Pohled do dějin slepeckých spolků*. Brno: Slepecké muzeum SONS ČR.
- SMÝKAL, J. (2006). *Tyflopedický lexikon jmenný*. Brno: Technické muzeum v Brně.
- SOLAROVÁ, S.; ŠARBACH, Z. (1992). *Dějiny nejstarší školy pro nevidomé v Čechách*. Praha: Radar.
- STALIN, J. V. (1950). *O marxismu v jazykovědě*. Praha: Svoboda.
- SVOBODA, K. (1975). *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení: Syntax a slovník*. Praha: SPN.
- SVOBODA, K. (1976). *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení*. Díl II. Praha: SPN.
- SVOBODA, K. (1977). *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN.
- ŠARBACH, Z. (1981). *Významné výročí 150 let pracovní výuky nevidomých u nás*. Praha: Sborník svazu invalidů v ČSR.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2005). *Vyučování českému jazyku na středních školách v letech 1918–1939*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin – Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989*. Praha: Karolinum.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2015). *Didaktika českého jazyka*. Iva Stuchlíková & Tomáš Janík et al. (eds.). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 17–40.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2019). *Prologomena k uvažování o předmětu* (kapitola v rukopise, ústně prezentovaná Uniwersytet Pedagogiczny, Krakov 21. 5. 2019).
- ŠTĚPÁNÍK et al. (2019). *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum.
- ŠTRUNCOVÁ, V. (1960). *Samostatné práce při vyučování mluvnici s výslovností a pravopisem na zvláštní škole: Zkušenosti ze zvláštní školy pro slabozraké*. Praha: SPN.
- VALÍČKOVÁ, J. (1994). *Almanach ZŠI pro slabozraké prof. MUDr. Václava Vejvodovského, DrSc. V Litovli 1954–1994*. Olomouc: Moravská tiskárna Olomouc.
- VOJTKO, T. (2011). *Příspěvky ke 100. výročí I. sjezdu pro péči o slabomyslné a školství pomocné v Praze 1909*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- VOJTKO, T. (2012). *Ideologie jako kurikulární problém slabikářů a čítanek pro zvláštní školu vydaných v mezidobí let 1960 až 1983*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- WANATOWICZOVÁ, K. (2013). *Miloš Havel – český filmový magnát*. Praha: Knihovna Václava Havla.

- WOLANIN, M. (2010). Uczenie się i nauczanie języka obcego studentów niewidomych i słabowidzących. Wybrane zagadnienia teoretyczne i praktyczne. In *Zeszytach Glottodydaktycznych Jagiellońskiego Centrum Językowego*, (red.), 2, p. 43–54.
- ZEMAN, J. (1923). *Otázky slepecké výchovy: Přednášky z 1. českého kursu pro učitele dětí slepých*. Praha: Státní nakladatelství.
- ZEMAN, J. (1930). *Svět nevidomých*. Praha: Dědictví Komenského.
- ZEMAN, J. (1939). *Dějiny péče o slabomyslné*. Praha: Nakladatelství Spolku pro péči o slabomyslné v Praze.

Časopisecké příspěvky

- ČECHOVÁ, M. (1996). Místo tzv. školských mluvnic Jana Gebauera v jeho tvorbě a ve vývoji vyučování češtině. Kučera, K. (ed). *AUC Philologica 1–2/1992, Slavica Pragensia XXXV*. Praha, Karolinum 1991, 79–91.
- ČECHOVÁ, M. (2011/2012). Zrušíme nejen větné rozbor? *Český jazyk a literatura*, 62(5), 237–241.
- ČERNOHORSKÝ, Z. (1985). Všeobecné vzdělání v učňovském školství a jeho vývoj od osvobození ČSSR. *Pedagogika*, 5(3), 527–536.
- ČERNOHORSKÝ, Z. (1983). Scholarizace a vývoj výchovy učňů. *Pedagogika*, 23(2), 199–208.
- ČERNÝ, N. (1967). Vývoj naší střední školy v letech 1933–1966. *Pedagogika*, 12(2), 224–243.
- DOSKOČIL, J. (1925). První sjezd pro blaho slepců (16. kongres učitelů slepců) ve Štutgartě v srpnu 1924. *Úchylná mládež I*, 120–127.
- DOSKOČIL, J. (1928). Poválečné hnutí slepecké u nás i v cizině. *Úchylná mládež IV*, 163–174.
- DOSKOČIL, J. (1937). Naše slepecké tiskárny. *Úchylná mládež XIII*, 174–183.
- HAUSENBLAS, K. (1965/66). Větný rozbor, nebo nalepování vinětek? *Český jazyk a literatura*, 16(3), 207–213.
- ELIÁŠKOVÁ, K. (2017). Využití 3D modelů ve slohové výuce žáků se zrakovým postižením. *Didaktické studie*, 9(1), 67–71.
- ELIÁŠKOVÁ, K. (2018). Jak se slepci učili mateřskému jazyku. *Český jazyk a literatura*, 69(2), 73–79.

- ELIÁŠKOVÁ, K. (2019). Výuka mateřského jazyka v kontextu etatizace slepeckých škol aneb Všem vroucně děkujeme upřímných „Zaplat’ Bůh“. *Speciální pedagogika*, 29(2), 139–150.
- ELIÁŠKOVÁ, K. (2019). Prostředky neverbální komunikace v mluvních projevech žáků se zrakovým postižením, *Didaktické studie*, 11(1), 157–164.
- FARNUMOVÁ, A. T. (2013). Jak jsem kvůli „brajlu“ začala sbírat kabelky. *Braille Monitor*, 56(5).
- FEDOR, J. (1962/63). Metodika slovenského jazyka pri vyučovaní škúľavých a tupozrakých detí. *Otázky defektologie*, V(3), 82–84.
- FRENCH, S. (2007). Visually impaired people with learning difficulties: their education from 1900 to 1970 – policy, practise and experience. *British Journal of Learning Disabilities*, No.36, 48–53.
- FUKSOVÁ, J. (2013). Pojišťovny šetří. Skončila léčebna pro šilhající děti, nejstarší u nás. IDNES.cz: zpravodajství [online]. 28. dubna 2013 [cit. 2020-02-21]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/lecebna-v-kromerizi-skoncila.A130427_1922366_zlin-zpravy_kol
- GIOTIS, P. (2016). Teaching reading and writing in mother tongue for children with visual imparments. *Journal of Mother Tongue Education*, No. 4, 100–118.
- HANÁK, D. (1962/63). Obecné zásady pro tvorbu nových učebnic pro nevidomé. *Otázky defektologie*, V(2), 8–9.
- HANÁK, D. (1960/61). 125 let trvání ústavu pro slepé. *Otázky defektologie*, 150–153.
- HOŇKOVÁ, S. D. (1927). Slepecké písmo v našich ústavech. *Úchylná mládež* III, 7–9.
- HOŇKOVÁ, S. D. (1934). Čemu a jak se vyučovalo v nejstarším slepeckém ústavě slepeckém na Hradčanech před 125 lety a pak před 50 lety. *Úchylná mládež* X, 64–70.
- HOŇKOVÁ, S. D. (1937). Naše slepecké školství za posledních 20 let. *Úchylná mládež* XIII, 184–186.
- HOŇKOVÁ, S. D. (1944). Nevidomé dítě. *Úchylná mládež* XX, 173–178.
- JANKOVÁ, Z. (1989/1990). Nevidomé dítě v době povinné školní docházky na základní školu (I. část). *Teorie a praxe speciální pedagogiky*, č. 5, 366–374.
- JANKOVÁ, Z. (1989/1990). Nevidomé dítě v době povinné školní docházky na základní školu (II. část – dokončení). *Teorie a praxe speciální pedagogiky*, č. 9, 415–428.
- JANOVEC, L. (2009). Je ve školách dostatečné množství pomůcek pro výuku sémantiky? *Didaktické studie*, 1(V), 37–44.
- KRÁL, J. (1937). Josef Zeman slepcům. *Úchylná mládež* XIII, 187.

- KREJČOVÁ, P. (1993). Rozvoj komunikačních dovedností u nevidomých v rámci výuky českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ. *Tvořivá dramatika*, č. 9, 7–8.
- KVÍTKOVÁ, N. (2008/2009). Sto let od narození Eduarda Čecha. *Český jazyk a literatura* 59, 43–45.
- LUDVÍK, F. (1949). Učební osnovy pro mládež vyžadující zvláštní péče. *Nápravná pedagogika XXV*, 185–187.
- LUDVÍK, F. (1949). Školy pro mládež vyžadující zvláštní péče. *Nápravná pedagogika XXV*, 15–16.
- MAREŠ, K. (1949) K vyučování mluvnice a pravopisu na ZVŠ. *Nápravná pedagogika XXV*, 139–140.
- MISTRÍK, J. (1986). Syntetická práce o teorii vyučování. *Naše řeč*, 69(4), 208–210.
- Návrh na pojetí obsahu základní devítileté školy. *Otázky defektologie*, II(4), 97–103.
- MORKES, F. (2007). K historii speciálních ústavů pro zdravotně postižené.
- In Vojtko, T. (ed.). *Postižený člověk v dějinách II*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- ONDROUŠKOVÁ, M. (1964/65). Pracovní zatížení při psaní a čtení u slabozrakého dítěte. *Otázky defektologie*, IV (8), 236–237.
- PIŠLOVÁ, S. (2009). Jak se vyrábí hmatový slabikář pro prvňáčka. *Didaktické studie*, č. 1, 69–73.
- PIŠLOVÁ, S. (2012). Pomůcky pro všechny děti aneb Radujme se při češtině. *Speciální pedagogika*, č. 1, 241–247.
- PODZIMEK, J. (1938). Několik črt z praxe na škole pro slepé. *Úchylná mládež XIV*, 165–170.
- POLLANDOVÁ, E. (1929). Slepcké školství. *Úchylná mládež V*. 14–21.
- POLLANDOVÁ, E. (1947). Třicet let českého slepeckého tisku. *Svět nevidomých*, č. 3, 9.
- POVOLNÝ, D. (2010). Bartoněk: Latina by si zasloužila významnější postavení. *Zprávy z MUNI, prváček speciál* Dostupné z: <https://www.em.muni.cz/veda-a-vyzkum/1785-bartonek-latina-by-si-zaslouzila-vyznamnejsi-postaveni>
- PREDMERSKÝ, V. (1960). Vývoj speciálního školství. *Otázky defektologie*, II, 129–131.
- RAKYTKA, J. (2006). Vivat academia. *Almanach 1956–2006, Gymnázium pro zrakově postižené a Střední odborné školy pro zrakově postižené, Praha 5, Radlická 115*. Vlastním nákladem, s. 26.
- SEDLÁČEK, M. (1967). O českém pravopise z hlediska školy. *Naše řeč*, 50(2), 113–115.
- SMÝKAL, J. (1983). Valentin Haüy a 200 let institucionální výchovy nevidomých. *Tyflologické listy*, 1/2, 2.

- SMÝKAL, J. (1989). K stému výročí narození Jaroslava Pozdníka. *Zora*, 12, 17–19.
- SMÝKAL, J. (1997). Kalendář dvou pražských ústavů. *Speciální pedagogika* 55, 50–55.
- SMÝKAL, J. (2007). Tablo nejstarších výchovně–vzdělávacích ústavů pro nevidomé děti a mládež. *Zora* 9, 6–9.
- SOLAROVÁ, S. (1967/68). Začátky vyučování na Hradčanech. *Otázky defektologie*, 117–125.
- STALIN, J. V. (1950). K některým otázkám jazykovědy (odpověď J. V. Stalina na otázky J. Krašeninnikové, uveřejněná v časopise Bolševik č. 12). *Slovo a slovesnost: časopis pro otázky teorie a kultury jazyka*. 12(2), 70–74.
- STEJSKAL, J. (1929). Vývoj esperantského hnutí mezi slepci. *Úchylná mládež* V, 172–178.
- STICH, A. (1973). První souhrnný nástin české funkční stylistiky. *Naše řeč*, 56(2), 81–86.
- STRMISKA, M. (2015). J. R. Beitl a první ústav nevidomých na Moravě. *Židenický zpravodaj*, 7/8. Dostupné z: https://encyklopedie.brna.cz/home-mmb/?acc=profil_osobnosti&load=27950
- ŠEBESTA, K. (1984). Karel Svoboda sedmdesátiletý. *Naše řeč*, 67(1), 38–40.
- ŠIMŮNKOVÁ, V. (1977/1978). Konzervatoř pro mládež s vadami zraku. *Otázky defektologie* XX, č. 7, 274–276.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2004). Češtinář Václav Ertl. *Bohemistika*, 4(3), 236–237.
- ŠTRUNCOVÁ, V. (1964/65). Zásady vyučování dětí se zbytky zraku. *Otázky defektologie*, X(9), 374–377.
- ŠŤASTNÝ, K. (1949). Výchova nevidomých pro praktický život. *Nápravná pedagogika* XXV, 143–144.
- ŠTEJGERLE, L. (1950). Učebnice pro mládež vyžadující zvláštní péče. *Nápravná pedagogika* XXVI, č. 7, 145–146.
- ŠTEJGERLE, L. (1950). K průzkumu práce podle nových osnov. *Nápravná pedagogika* XXVI, 101–103.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2016/2017). Co přinesou centrálně zadávané přijímací zkoušky? *Český jazyk a literatura*, 67(3), 105–111.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2016). Výuková situace: Transformace větného členu na větu a naopak v kontextu větného rozboru. *Komenský*, 140 (4), 30–39.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2018). Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury. *Pedagogická orientace*, 28(3), 435–471.
- ŠTRUNCOVÁ, V. (1958). Zvláštní škola pro slabozraké. *Mládež vyžadující zvláštní péče* XIV(2), Praha: SPN, 55–57.

- ŠTRUNCOVÁ, V. (1966/67). Práce v jednotlivých předmětech na škole pro děti se zbytky zraku. *Otázky defektologie*, IX(10), 414–423.
- TEPLÝ, J. (1966/67). Změna v pojetí škol pro děti školního věku s vadami zraku. *Otázky defektologie*, IX(2), 74–76.
- TITZL, B. (2015). Hodnota historického nadhledu pro současnou speciální pedagogiku. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 21(2), 29–37.
- TITZL, B. (2011). Nachází se česká speciální pedagogika na rozcestí? *Speciální pedagogika*, 21 (2), 107–116.
- TITZL, B. (2016). Naučit, nebo inkludovat? *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. 26(3), 261–293.
- VALOCHOVÁ, M. (1962/63). Některé pleoptické a ortoptické prvky ve vyučování na školách při očních odděleních ÚNZ. *Otázky defektologie*, V(2), 43–45.
- VAŇOUS, J. (1964/65). K recenznímu řízení o speciálních učebnicích. *Otázky defektologie*, VI(2), 88–89.
- VAŇOUS, J. (1962/63). Zahajujeme práci na tvorbě speciálních učebnic. *Otázky defektologie*, V(1), 9–11.
- VENCOVÁ, I. (2003). Nejstarší škola pro nevidomé v Čechách. *Speciální pedagogika*, 13(1), 54–63.
- VÍCH, J. (2015). *Z historie školství v Kolinci*, díl IV. Dostupné z: <http://www.kolinec.eu/pisemnosti/skola-4.htm>
- Vyučování mateřskému jazyka na našich školách. *Naše řeč*, 50(2), 65–77.
- Učebné a výchovné směrnice pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči. (1949). *Nápravná pedagogika* XXV, 22–24.
- ZEMAN, J. (1934). Hbitost v čtení u dětí normálních, nevidomých, hluchoněmých a debilních. *Úchylná mládež*, X(10), 16–19.
- ZIMOVÁ, L. (2011/12). O potřebnosti větného rozboru. *Český jazyk a literatura*, 62(5), 241–244.

Učebnice a pomocné texty, dobové mluvnice

- ČECH, E. et al. (1964). *Český jazyk pro odborná učiliště a učňovské školy*. Praha: SPN.
- ČECH, E. (1964). *Metodická příručka k učebnici ČJ pro odborná učiliště a učňovské školy*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M.; TEJNOR, A. (1984). *Český jazyk I–IV pro střední školy*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. (1979). *Mluvnická a slohová cvičení k Stručné mluvnici české*. Praha: SPN.
- ENTLICHER, F. (1873). *Fibel und erstes Lesenbuch für Blinde*. Wien : Aus der K. k. Hof-und Staatsdruckerei. (druhý díl 1876, Wien).
- FLENEROVÁ-WAGNEROVÁ, H.; HŘEBEJKOVÁ, J.; LINC, V. (1980). *Slabikář pro 1. ročník základní školy pro slabozraké*. 1. díl. Praha: SPN.
- FLENEROVÁ-WAGNEROVÁ, H.; HŘEBEJKOVÁ, J. (1989). *Písanka pro první ročník základní školy pro slabozraké: učebnice čes. jazyka*. Díl 1. 4. vyd. Praha: SPN.
- FLENEROVÁ-WAGNEROVÁ, H. (1984). *Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku ZŠ pro slabozraké: met. průvodce k trojdílné učebnici Čtení a psaní*. Praha: SPN.
- FLENEROVÁ-WAGNEROVÁ, H.; LINC, V. (1980). *Obrázky a písmenka: pro 1. ročník základní školy pro slabozraké*. Praha: SPN.
- GEBAUER, J. (1894). *Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské II – Skladba*. Praha, Vídeň: Nákladem F. Tempského.
- HABRDOVÁ, J.; TUPÝ, K.; BORISOVÁ, Ž. (1971). *Metodický průvodce k Čítance pro 2.–5. ročník ZDŠ pro nevidomé a ZDŠ pro děti se zbytky zraku*. Praha: SPN.
- HABRDOVÁ, J. (1973). *Metodický průvodce k učebnicím českého jazyka pro 6.–9. ročník ZDŠ pro nevidomé a ZDŠ pro děti se zbytky zraku*. Praha: SPN.
- HANÁK, D.; PÁVKOVÁ, Z. (1979). *Metodický průvodce k učebnici Slabikář pro 1. ročník základní školy pro nevidomé a základní školy pro žáky se zbytky zraku*. Praha: SPN.
- HANKA, V. (1822). *Mluvnice čili Soustava českého jazyka, podle Dobrovského*. Praha: Tiskem Jana Pospíšila.
- JELÍNEK, J. et al. (1968). *Všestranné jazykové rozbor v 6.–9. ročníku ZDŠ*. Praha: SPN.
- KACHLÍK, F. (1959). *Cvičebnice českého pravopisu a diktáty*. Praha: SPN.
- KLOSE, CH. G. (1865). *Fibel und erstes Lesenbuch für Blinde*. Druhý díl. Breslau.
- KOLEKTIV AUTORŮ. (1979). *Český jazyk pro 2. ročník základní školy pro slabozraké*. II. díl. Praha: SPN.

- KOLEKTIV AUTORŮ. (1980). *Český jazyk pro 3. ročník základní školy pro slabozraké*. Praha: SPN.
- KOLEKTIV AUTORŮ. (1982). *Český jazyk pro 4. ročník základní školy pro slabozraké*. I. díl. Praha: SPN.
- KOLEKTIV AUTORŮ. (1969). *Metodický průvodce k učebnicím Český jazyk pro 6.–9. ročník ZDŠ pro nevidomé a ZDŠ pro děti se zbytky zraku*. Praha: SPN, 1969.
- KUČEROVÁ, V. et al. (1991). *Český jazyk pro 2. ročník základní školy pro slabozraké*. Praha: SPN.
- Kratochvílová, V., Skálová, R. (1956). *Učební text jazyka českého pro učiliště státních pracovních záloh (učňovské školy zemědělské). Část gramaticko-stylistická*. Praha: SPN.
- MAŠÍN, J. (1927–1929). *Česká mluvnice pro 1. a 2. třídu středních škol*. Sv. 1.–2. Poučná příloha Zory (braillský tisk).
- MICHÁLKOVÁ, V.; PALLAS, L. (1961). *Diktáty a pravopisná cvičení*. Praha: SPN.
- MIKEŠ, F. O. (1875). *Česká mluvnice*. Praha: Knihkupectví I. L. Kober.
- Podněty pro výchovné využití slohových prací v roce 60. výročí KSČ na gymnáziích a středních odborných školách*. Praha: Pedagogický ústav hl. města Prahy – kabinet českého jazyka a literatury.
- ŘÍHOVÁ, J. (1957). *Metodické poznámky k vyučování mateřštině v přípravném ročníku zvláštní školy*. Praha: SPN
- STYBLÍK, V.; MELICHAR, J. (1967). *Český jazyk – rozšířený přehled učiva základní školy s cvičením a klíčem*. Praha: SPN.
- SVOBODA K.; HAUSENBLAS, K.; ČECH, E. (1964). *Český jazyk pro střední všeobecně vzdělávací školy a pro střední odborné školy*. Praha: SPN.
- SVOBODA, K. (1964). *Metodika vyučování českému jazyku a slohu na školách 2. cyklu*. Praha: SPN.
- SVOBODA, K. (1964). *Metodická příručka k učebnici Český jazyk pro střední všeobecně vzdělávací školy a pro střední odborné školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ŠMILAUER, V. (1972). *Nauka o českém jazyku. Pomocná kniha pro vyučování na školách 2. cyklu*. Praha: SPN.
- TEJNOR, A. (1982). *Český jazyk pro studijní obory středních odborných učilišť a středních odborných škol*. Praha: SPN.
- TOMÍČEK, J. S. (1850). *Česká mluvnice nově vzdělaná*. Praha: Tiskem u K. Jeřábkové.

- TÝML, V. (1947). *Methodický průvodce k učebnici jazyka českého „Naše mateřština“ pro I. ročník základních odborných škol*. Praha: SPN.
- ULRICH, J. (1913). *Cvičebnice jazyka německého pro školy obecné*. Praha: Císařský královský školní knihosklad.
- VOROVKA, K. (1885). *Stylistika a poetika, kterouž, maje stálý zřetel k osmidílné Čítance pro školy obecné a ku své Čítací knize pro ústavy učitelské učitelům a učitelského úřadu kandidátům. Stylistika – Díl první*. Praha: Rohlíček a Sievers.
- VOROVKA, K. (1886). *Stylistika a poetika, kterouž, maje stálý zřetel k osmidílné Čítance pro školy obecné a ku své Čítací knize pro ústavy učitelské učitelům a učitelského úřadu kandidátům. Poetika – Díl druhý*. Praha: Rohlíček a Sievers.
- VOROVKA, K.; HOLUB, J. (1921). *Stručná poetika a stilistika* (pův. složil Vorovka, K., 4. vyd. Upravil Holub, J.). Praha: Státní nakladatelství.
- VOROVKA, K.; HOLUB, J. (1924/26). *Stručná poetika a stilistika*. Sv. 1.–2. Poučná příloha Zory (braillský tisk).
- VOROVKA, K.; HOLUB, J. (1925). *Stručná poetika a stylistika*. Praha: SPN.

Internetové zdroje

<https://cosiv.cz/cs/2017/01/17/vzdelavani-deti-s-lehkym-mentalnim-postizenim-imp-v-datech/#more-3561>

Učební osnovy a plány

- Učební osnova trojtřídní školy pokračovací pro učednice ženské živnosti krejčovské – B. Učební látka. *Věstník MŠANO*, 1923, r. V, s. 584.
- Učební osnovy pro základní odborné školy – všeobecně vzdělávací předměty*. (1947) Praha: SPN.
- Učební plány škol pro mládež vyžadující zvláštní péče. (1949). *Věstník MŠANO*, 1949, s. 265.
- Osnovy jazyka českého, jazyka ruského a společenských nauk. (1951). *Věstník MŠVU*, r. VII, sešit 23, s. 312 – č. 111 Základní odborné školy dvouleté.
- Učební osnovy jazyka českého pro učiliště státních pracovních záloh*. (1953). Praha: MPS.
- Učební plány a osnovy jazyka českého, jazyka ruského, společenských nauk, tělesné výchovy*. (1953). Praha: MPS.

- Učební plán a učební osnovy osmiletých středních škol pro slepé.* (1954). Brno: Osmiletá střední škola pro slepé.
- Učební osnovy všeobecně vzdělávacích škol. Český jazyk 6.–11. ročník.* (1957). Praha: SPN.
- Pokusný učební plán všeobecně vzdělávacích škol.* (1957). Praha: SPN.
- Učební plány pro vyučování na školách při dorostových zařízeních pro mládež vyžadující zvláštní péče.* (1957). Schváleno výnosem MŠK ze dne 23. května 1957, č.j. 25114–A I/A–1957
- Učební osnovy všeobecně vzdělávacích škol. Český jazyk 6.–11. ročník.* (1957). Praha: SPN.
- Učební osnovy. Upravené vydání pokusných učebních osnov 9. ročníku jedenáctiletých středních škol pro školní rok 1959/1960.* (1959). Praha: SPN.
- Učební plán a osnovy odborných předmětů pro OU, UŠ, US a pracoviště učňů v podnicích (učební obor tkadlec).* (1959). Praha: Ústav odborného školství v Praze.
- Přechodový učební plán 9. tříd škol pro mládež vyžadující zvláštní péče.* (1960). *Věstník MŠK* ze dne 20. dubna 1960, ročník XVI., sešit 11–13, příloha k čj. 12021/60-T/2, s. 122.
- Učební osnovy pro střední všeobecně vzdělávací školy – Český jazyk a literatura.* (1961). Praha: SPN.
- Učební plán střední všeobecně vzdělávací školy pro mládež s vadami zraku.* (1963). *Věstník MŠK*, r. XIX, sešit 16, 10. června 1963 Směrnice ministerstva školství a kultury č. 53 Pojetí škol II. cyklu pro mládež vyžadující zvláštní péče, čj. 18 800/63-II/5.
- Učební plány na učňovských školách pro mládež s vadami zraku.* (1963). *Věstník MŠK*, r. XIX, sešit 16, 10. června 1963 Směrnice ministerstva školství a kultury č. 53 Pojetí škol II. cyklu pro mládež vyžadující zvláštní péče, čj. 18 800/63-II/5.
- Změny učebních plánů učebních osnov tříletých oborů.* (1965). *Věstník MŠK*, roč. XXI, seš. 27, výnos z 30. září 1965, směrnice 64, s. 245–247.
- Učební osnovy středních vzdělávacích škol. Český jazyk a literatura.* (1966). Praha: SPN.
- Učební osnovy českého jazyka a literatury pro střední průmyslové školy.* (1961). Praha: SPN.
- Učební osnovy pro gymnasia.* (1969). Praha: SPN.
- Český jazyk a literatura – učební osnovy pro odborná učiliště a učňovské školy.* (1972). Praha: SPN.
- Učební osnovy pro střední odborné školy, pro střední ekonomické školy. Český jazyk a literatura.* (1972). Praha: SPN.
- Učební plány (základní devítileté školy a školy pro mládež vyžadující zvláštní péče).* *Věstník MŠMKI* ze dne 30. září 1968, r. XXIV., sešit 26–27, s. 345–346.

Prozatímní základní pedagogické dokumenty (pojetí studijního oboru, profil absolventa, prozatímní učební osnovy) konzervatoře pro mládež s vadami zraku v Praze, schválené výnosem ministerstva školství ČSR, čj. 23440/76-291 ze dne 20. srpna 1976.

Učební osnova předmětu Český jazyk a literatura pro dvouleté učební obory SOU. (1979). Praha: SPN.

Učební osnovy gymnázia. Český jazyk (povinný předmět). (1972). Praha: SPN.

Učební osnovy gymnázia. (1986). Praha: SPN.

Učební osnovy základní školy pro nevidomé 5.–8. ročník: Český jazyk a literatura. Ruský jazyk. Dějepis. Občanská nauka. (1984). Část 1. Praha: SPN.

Učební osnovy pro zvláštní školy. (1989). Praha: SPN.

Výnosy a nařízení vydaná ve věstnících

Výnosy MŠANO, MŠO ze 4. 8. 1923, č. 92189-1 o počtu týdenních hodin vyučovacích pro jednotlivé druhy a stupně škol obecných a pro školy občanské, *Věstník MŠANO* V, 1923, s. 453; z 6. 9. 1928 č. 111.126-I, kterým se zavádějí na dobu tří let učební osnovy a výchovné směrnice pro školy dětí úchylných (školy pro nevidomé). In: *ibid.* X, 1928, s. 351–383; z 2. 9. 1949 č. 115 350-I. Učební osnovy, učební plán a organizační řád škol pro mládež vyžadující zvláštní péče – společná ustanovení. In: *ibid.* V, 1949, s. 363–364; z 6. 5. 1930 č. 47.413-I, jímž se upravují normální učební osnovy pro školy obecné (l'udové). In *ibid.* XII, 1930, s. 175–260.

Výnos MŠNO ze dne 9. června 1932, č. 69.485-I, jímž se stanoví normální učební osnovy pro školy měšťanské. *Věstník MŠANO*. (1932). Ročník XIV, Praha: Tiskem a expedicí státního nakladatelství, s. 88–92.

Výnos MŠO č. 8 551 ze dne 16. 10. 1945. Zrušení německých škol. *Věstník MŠO*, 1945, s. 101.

Výnos MŠO z 18.I.1946, č. A-53 192-IV. – Nová úprava inspektorátů učňovských škol a jejich obvodů. *Věstník MŠO*, 1946, s. 15–16.

Výnos MŠO z 13. 12. 1946, č. A-253.369/IV. *Věstník MŠO*, 1946.

Výnos MŠO ze dne 31. července 1948, č. A-153 000-II. *Věstník MŠANO*, 1948 –Učební plán a učební osnovy pro školy střední, část první a třetí, s. 16–19.

Výnos MŠVU z 18. 7. 1949, č. 96 148-II, č. 102 Učební plány základních odborných škol. *Věstník MŠVU*, 1949, r. V, 31. 7. 1949, sešit 15, s. 312–316.

Výnos MŠVU z 22. IX. 1949, č. 124 000-I. o učebních plánech a učebních osnovách (s organizačním řádem) pro školy zvláštní, *Věstník MŠVU* ze dne 30. září 1949, r. V, sešit 21, s. 379.

Příloha Věstníku MŠK, číslo 12 ze dne 10. února 1961 – Pojetí obsahu škol druhého cyklu – II Odborná učiliště, učňovské školy a učňovská střediska, s. 5.

Věstník MŠK ze dne 20. dubna 1960, ročník XVI., sešit 11–13, paragraf 29, Zajištění přechodu na devítiletou povinnou školní docházku ve školním roce 1959/60, s. 121.

Věstník MŠK ze dne 25. července 1960, čj. 31.159/60-I/1seš. 23, s. 237.

Výnos MŠK ze dne 15. května 1961, čj. 13833/61-I/3, *Věstník MŠK*, 1961, sešit 20, s. 237.

Výnos MŠK ze dne 28. srpna 1961, čj. 38 263/61-I/3 (sdělení uveřejněno *Věstník MŠK* 1961, sešit 29–30, s. 339).

Věstník MŠK ze dne 10. června 1963, r. XIX, sešit 16, paragraf 53 Pojetí škol II. cyklu pro mládež vyžadující zvláštní péče, s. 171–175.

Učební obory v učňovských školách pro mládež vyžadují zvláštní péče – příloha k instrukci ze dne 28. prosince 1963, čj. 53 520/63-I/3 *Věstník MŠK*, ročník XX, 1963, poř. č. 13, s. 19–20.

Směrnice ministerstva školství ČSR o organizaci a studiu na konzervatoři pro mládež s vadami zraku v Praze, čj. 21 000/76-201 ze dne 30. července 1976. *Věstník MŠ a MK*, ročník 1976, s. 146.

Výnos MŠMK ze dne 31. srpna 1978 o učebních plánech pro základní školy, pro základní školy vyžadující zvláštní péči, pro zvláštní školy a pomocné školy. *Věstník MŠMK ČSSR* z 20. září 1978, ročník XXXIV., sešit 9, č. 6, s. 113, 114.

Konkrétní příklady (zapsané petitem) byly získány z kronik, protokolů a výročních zpráv (1883–1946) Hradčanského ústavu, z třídních knih smíšené lidové školy pro slepé při československém Státním ústavu pro slepé v Levoči, z neuspořádaného archivního fondu SŠ a MŠ Aloyse Klara z let 1948–1989 a výročních zpráv a školní dokumentace Gymnázia pro zrakově postižené a SOŠ pro zrakově postižené v Praze 5.

Přílohy

Příloha 1 – § 15 O řečových cvičeních⁵²⁷

Jestliže se slepý chovanec naučil rozeznávat hmatem a ostatními smysly množství předmětů v přírodě a lidské činnosti, naučí se také:

1. Tyto předměty správně pojmenovat a příslušné vyslovit, např. chléb, dřevo, pole, večer atd.
2. Poté správně postihnout jejich vlastnosti slovy – určit přídavná jména, např. chléb – čerstvý, starý, tvrdý, měkký, těžký, lehký, kyprý, křehký atd.

dřevo – vlhké, suché, tvrdé, měkké, krátké, dlouhé atd.

pole – písčité, jílovité, oseté, pohnojené, plodné, výnosné atd.

večer – tichý, jasný, chladnější atd.

Nyní se jen cvičení změní tak, že se k přídavným jménům přiřadí vhodná podstatná jména. Např. velmi snadné:

lehký – pírkó, chmýří, vánek,

těžký – železo, olovo, dubové dřevo,

teplý – pec/kamna, letní dny, chléb, postel, polévky,

měkký – maso, vosk, máslo,

pružný/elastický – ocelová pružina, kostice, koňská žíně.

Zároveň učitel pouze nevykládá, nýbrž stále podněcuje žáky vymýšlet ještě více předmětů. Stále se ptá: Co ještě víš, že **je teplé, měkké, kulaté atd.?**

3. Nyní přejde učitel k větám a předřikává dětem např.:

Otec je laskavý. Pes je čtyřnohý. Motýl je okřídlený. Smrk je zpříma rostoucí. Skot je býložravý.

Když už děti tyto věty tolikrát vyslovily, že i jim samotným připadá opakování toho samotného lehké, učitel se ptá:

Kdo je laskavý? Co je okřídlené? A pak naopak:

Jaký je otec? Jaký je motýl? atd.

Dále se pokračuje takto:

- a) **Kdo je? – Jací jsou?**

Šelmy jsou masožravé. Jeleni jsou mrštní. Kořeny jsou rozprostřeny.

- b) **Kdo má? – Co má?**

Kůň má sílu. Člověk má rozum.

- c) **Kdo má? – Co mají?**

Rostliny mají kořeny. Ryby mají ploutve. Ptáci mají křídla. Skot má rohy.

- d) **Kdo chce? – Co chce?**

Hladový chce jíst. Věřící chce být spasen.

- e) **Kdo chce? – Co chtějí?**

Rozumní chtějí, co je správné. Nerozumní chtějí, po čem touží.

- f) **Kdo umí? – Co umí?**

Ryba umí plavat. Pták umí létat. Kůň umí klusat. Vůl umí trkat.

- g) **Kdo umí? – Co musí?**

Řemeslníci umějí pracovat.

- h) **Kdo musí? – Co musí?**

Tažný dobytek se musí nechat zapřáhnout. Kráva se musí nechat podojit. Právo se musí dodržovat.

⁵²⁷ Klar, A.; Vojtko, T. (ed). *Paměti Pražského soukromého institutu pro chudé nevidomé děti a nemocné oční chorobou: včetně námětů pro pečovatelský a zprostředkovatelský ústav pro nevidomé*, 1831. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. Cura Mancorum Pedagogica, s. 100–104.

i) Kdo musí? – Co musejí?

Kapky deště musejí padat. Poddaní musejí poslouchat. Dlužníci musejí platit.

4. Nyní se pokračuje cvičením **na slovesa**; nejdříve **jednoduchá**, poté **složená**, např.:

Dávat pozor/vážít si/považovat/pozorovat/cenit si: Dávám pozor na učitelova slova, na svou povinnost, na svůj majetek. Vážím si jednoho více než druhého. **Pozoruji** muže, kterému nevěřím, věc, které chci přijít na kloub, a také svou povinnost. Dobrý člověk si **vysoce cení** ctností a opovrhne neřestmi.

Pokud na něco člověk dává **pozor, je pozorný**. Pokud si člověk něčeho **nevšímá, je nevšímavý**. Ze všeho nejvíce bych si měl vážit **sám sebe**. Více, než na cokoliv jiného, měl bych si dávat pozor **sám na sebe**. A tak pokračujeme i s dalšími slovesy, které probíráme podle abecedy a které vybíráme podle jejich srozumitelnosti a významu.

5. Poté přicházejí delší, složitěji utvořené věty, např.:

Získám.

Své zdraví si nijak nezískám.

Své zdraví po tom všem, co jsem protrpěl, si nijak jinak nezískám.

Své zdraví po všem, co jsem se ve své nemoci protrpěl, nijak jinak než střídmostí nezískám.

Své zdraví po tom všem, co jsem si ve své nemoci protrpěl nijak jinak než větší střídmostí a všeobecnou pravidelností nebudu moci získat.

IV. Všechny tyto věty se vyčasuji: Já obdržím, ty obdržíš...

V. Učitel při výběru těchto vět klade důraz na to, aby dětem vstúpil a vybral příklady poučné, duševně obohacující a pro jejich situaci obzvláště vhodné – s tím necht' spojí příklady popisů se smysluplným objektem: (stůl, židle, lavička: např. **Chodit** je pohybovat se krok za krokem a podobně, stát, ležet atd.)

VI. Jako každá jiná výuka i tato jazyková cvičení mohou být s chovanci stále opakována i tehdy, kdy se děti zabývají ručními pracemi (sic!) a to tak dlouho, dokud je nedovedou k dokonalosti, takže na jejich místo může nastoupit naučná nebo zábavná četba.

Jazyk vyučovací

Nižší stupeň.

Přípravné cviky hmatové. Skladná tabulka. Pražská tabulka. Čtení a psaní Brailleových značek s rozkladem vět a slov. Memorování kratších článků. Samostatné vyprávění zažitého.

Střední stupeň.

Čtení zřetelného, správný přízvuk.

Podstatné jméno, sloveso, přídavné jméno, zájmeno, číslovky. Jednoduchá věta.

Ústní i písemné vypravování z vlastního života. Krátké slohové celky.

Vyšší stupeň.

Obsah čteného. Myšlenkový rozbor. Krása mateřského jazyka. Zmínky o spisovatelích.

Souvětí. Částky řeči. Řeč přímá a nepřímá. Shrnutí učiva mluvnického v přehledný celek.

Slohová cvičení k námětům z života chovancova, z vyučovacích předmětů aj. Dopisy.

⁵²⁸ Výnos MŠANO č. 111.126–I z 6. 9. 1928. *Učebné osnovy a výchovné směrnice pro školy dětí úchylných (školy pro nevidomé)*. In Věstník MŠANO X, 1928, s. 356.

Příloha 3 – Ukázky slohových prací slepých žáků Deylova ústavu pro slepé⁵²⁹

Osudný nález (František Klimpera)

Byl krásný letní den, když jsem šel se svými rodiči a dědečkem na louku hrabat seno, které naši den před tím posekali. Jako dvanáctiletý hoch pomáhal jsem svým rodičům při lehčí práci.

Když tak pilně hrabeme, našla maminka asi půllitrovou plechovou krabičku. Zavolala na otce, aby se šel podívat, co to je. Z dětské zvědavosti šel jsem také. Tatínek, který se nedávno vrátil z vojny, vzal krabičku do ruky a prohlížel ji. Zeptal jsem se jej: „Tatínku, co je to, co je to?“ Avšak on nic neodpověděl. Plechovka měla v prostředku ovinutou tkaničku. Tu otec rozvazoval a odhodil ji na zem. Zatím maminka tkaničku zdvihla a prohlížela ji. Asi po třech minutách nastal výbuch. Já padl na zem v bezvědomí. Probudiv se, nic jsem kolem sebe neviděl. Zato však jsem slyšel nárek a slova: „Josef je zabitý (tak se jmenoval můj otec) a kluk má vypálené oči.“

„Jaké je to neštěstí,“ říkali lidé, kteří se přišli na louku podívat. Za chvíli přijel povoz, do kterého mne a tatínka naložili a vezli domů. Tam již byl lékař, který mne a maminku ošetřoval. Ještě týž den jsem byl poslán do Benešova do nemocnice, neboť jsem byl více poraněn než matka. Některé rány mi způsobily tatínkovy kosti. V Benešově jsem byl devět dní. Odtud mne převezla teta do Prahy na oční kliniku prof. Deyla, kdež jsem ztrávil (sic!) čtrnácte neděl. Tam mi léčili zrak, kdežto rány mi hojili na klinice prof. Kukuly. Se zrakem jsem byl na tom nejhůře, neboť mně prach oči zkazil.

Ta plechová krabička byl pohozený ruční granát. Při otcově prohlížení vybuchl a způsobil veliké neštěstí. Stalo se to 8. srpna 1919.

Po vyléčení jsem byl půl roku doma, načež jsem byl dán do Deylova ústavu pro slepé.

Varuji každého, aby si hrál se střelnými zbraněmi. Nejlepší je si jich nevšímati!

Jak jsem chutnal uhlí (Bedřich Lancingr)

Když jsem ještě nebyl v ústavě, byl jsem velmi zvědavý. Jednou byla maminka v práci a já zůstal doma sám. Napadlo mi, jsou asi chut (sic!) má uhlí. Vzal jsem z uhláku kousek, dal jsem jej do úst, ale seznal jsem, že žádné chuti nemá.

Maminka se vrátila a našla mne celého umazaného. Dlouho jsem zapíral, ale konečně jsem se přiznal, že jsem chutnal uhlí.

⁵²⁹ Doskočil, J. (1925). *Ze života nevidomých dětí Deylova ústavu pro slepé v Praze – výbor slohových prací žáků*. Praha: Deylův ústav, s. 11–12 a 15–16.

Příloha 4 – Přehled učebnic vztahujících se k výuce na obecné škole slepecké do roku 1938⁵³⁰

Klarův ústav (tiskne se od r. 1894 převážně německy):

- 1896 Macan, K. E.: První čítanka pro slepé dívky školy obecné. Upravil učitelský sbor Klarova ústavu v Praze. Tiskem C. K. ústavu pro výchovu slepců ve Vídni. Nákladem C. K. školního knihoskladu v Praze (tištěna Kleinovým písmem).
- 1897 Mráček, Ant.: Čítanka pro slepé dívky školy obecné. Díl třetí.
- 1890 Mráček, Ant.: Čítanka pro slepé dívky školy obecné. Díl čtvrtý.
- 1901 Mráček, Ant.: Čítanka pro slepé dívky školy obecné. Díl čtvrtý (přepracované vydání).
- 1934–1935 Sedláček, F., Dr.: Tschechisch nach einer neuen leuchten Methode. Svazek 1.–4.

Zemský ústav nevidomých v Brně (tisk od roku 1896):

- 1896 Pavlík, F. První čítanka pro dívky nevidící (v Kleinově písmu)
- 1896 Pavlík F.: Druhá čítanka pro dívky nevidící (v Kleinově písmu)
- 1901 Pavlík, F.: Čítanka v Brailleově písmu pro druhou třídu Moravskoslezského ústavu pro nevidící. 1. díl
- 1903 Pavlík F.: Třetí čítanka pro dívky nevidící. Díl 1.– 3.
- 1920 Kožíšek, J: Poupata. Čítanka malých. Svazek 1.–2. Upravili učitelé nevidomých Praha – Brno. Nákladem MŠANO.
- 1921 Kožíšek, J.; Tůma, J.: Ráno. Díl I. (pro 2.–3. školní rok). Svazek 1. – 2. Čítanka pro školy národní. Upravili (pro písmo tečkové) učitelé nevidomých Praha – Brno. Nákladem MŠANO. – v bodovém písmu je vydána v roce 1925.
- 1921 Kožíšek, J. – Tůma, J.: Ráno. Díl II. (pro 4. – 5. školní rok). Svazek 1. – 2. Nákladem MŠANO.
- 1922 Doskočil Jaromír: Příprava ke slabikáři. Nákladem Deylova ústavu.
- 1922 Fryc, A.: Slabikar pre ústavy slepých dietok slovenských. Státní nakladatelství v Praze.
- 1923 Fuchs, R.: Lesenbuch für das 2. und 3. Schuljahr einer fünfklassigen Blindenanstalt im Czechoslovakischen State. Prag. Statliche Verlagsanstalt.
- 1923 Messner, A.: Fibel für die erste Klasse den Blindenanstalten im Czechoslovakischen State. Auf Grund der Fibel von Anton Messner (Wien) in der Mähr. L. Blindenanstalt in Brünn bearbeite. Nákladem MŠANO.
- 1926 Kožíšek, J.; Tůma, J.: Ráno. Díl III. (pro 6., 7. a 8. školní rok). Svazek 1.– 2. upravená k potřebě škol pro děti nevidomé. Nákladem MŠANO.

⁵³⁰ Sestaveno na základě srovnání Doskočil, J. (1937). Naše slepecké tiskárny. *Úchylná mládež* XIII, s. 174–183.

- 1926 Koloušek, Bř.: Kvety. Čítanka pre 3. triedu ľudových škol pre nevidomých. Svazek 1. – 2. Nákladem MŠANO.
- 1927 Niemczynski, A.: Lesenbuch für Blindenanstalten in der Tschechoslowakischen Republik. Mittelstufe. Band 1.–2. Nákladem Mšano.
- 1928 Raiuter, K.: Lesenbuch für Blindenanstalten in der Tschechoslowakischen Republik. Oberstufe. Band 1.– 2. Nákladem MŠANO.
- 1937 Učitel'ský sbor ústavu: Čítanka pro V. třídu (domáci četba podle schválených čítanek). Díl 1.
- 1937 Pozdník, J. Krátká česká mluvnice pro ústavy nevidomých.

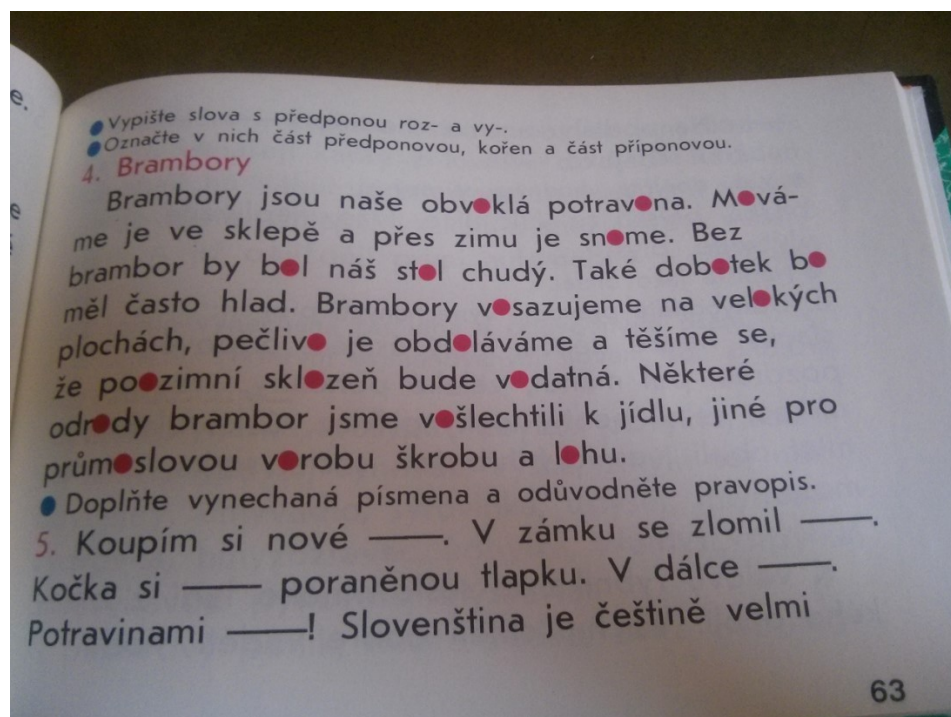
Spolek Československý slepecký tisk (tisk od roku 1916):

- 1924–26 Vorovka, K.; Holub, J. Stručná poetika a stylistika. Sv. 1.– 2. Poučná příloha Zory.
- 1927–29 Mašín, J.: Česká mluvnice pro 1. a 2. třídu středních škol. Sv. 1.– 2. Poučná příloha Zory.
- 1931 Ulrich, J.: Učebnice němčiny pro nevidomé. Nákladem MŠANO. (tisk reliéfní latinkou)

Deylův ústav v Brně (tisk od roku 1922):

- 1928 Schulz, Vorovka, Holý (sic!). Rozmluvy Čecha s Němcem (nedokončeno).
- 1928 Doskočil, J.: Svítání. Čítanka pro 1. stupeň nevidomých dětí. Sv. 1. – 2. Nákladem MŠANO.

Příloha 5 – Ukázka z učebnice ČJ pro 2. ročník pro slabozraké, II. díl



Příloha 6 – Ukázka z učebnice ČJ pro 8. ročník, II. díl



SOCIALISTICKÉ ZNÁRODNĚNÍ

(1) Kapitalismus ve svém nejvyšším stadiu dosáhl velikého rozmachu výrobních sil a dospěl ke koncentraci a centralizaci kapitálu v ohromných rozměrech.)2) Společenský charakter výroby se octl v nesmiřitelném rozporu s kapitalistickými výrobními vztahy. (3) Tím vyvstala ekonomická nutnost provést zespolečenštění (znárodnění, socializaci) výrobních prostředků a odstranit rozpor kapitalistické výroby.

(4) Socialistické znárodnění znamená, že proletářská moc ruší revolučním způsobem vlastnictví vykořisťovatelských tříd a mění je ve státní socialistické vlastnictví, v majetek všeho lidu. (5) Socialistickým znárodněním se výrobní vztahy v průmyslu uvádějí do souladu s charakterem výrobních sil. Což umožňuje jejich rozvoj. (6) Socialistické znárodnění za prvé likviduje kapitalistické vlastnictví hlavních výrobních prostředků a tím ruší hospodářskou nadvládu buržoazie v zemi; za druhé dává diktatuře proletariátu ekonomickou základnu tím, že převádí do rukou pracujících klíčové pozice v národním hospodářství, tj. hlavní hospodářská odvětví. (7) V nich se upevňuje společné vlastnictví výrobních prostředků (sic!) a tak vznikají a rozvíjejí se socialistické výrobní vztahy.

(8) Rozhodující význam pro socialistickou výstavbu má znárodnění velkopřůmyslu. (9) Zároveň se znárodnují banky, doprava, velké podniky vnitřního obchodu i obchod zahraniční. (10) Znárodněním bank ztrácí buržoazie jednu z nejdůležitějších pák své hospodářské nadvlády a proletářský stát získává centralizovaný a rozvětvený hospodářský aparát, jehož po revoluční přestavbě používá k vybudování socialismu. (11) Znárodnění zahraničního obchodu je nutným předpokladem hospodářské samostatnosti země, která buduje socialismus, její nezávislosti na kapitalistickém světě.

(12) Formy a metody, jimiž proletářský stát provádí zespolečenštění výrobních prostředků, nejsou však vždy stejné. (13) Záleží na zvlátnostech revoluce, na podmínkách socialistické výstavby, na formách a tvrdosti třídního boje.)14) Někdy se kapitalistické vlastnictví vyvlastňuje v krátké lhůtě, jako tomu bylo v SSSR, jindy po etapách, jako v ČSSR a jiných lidových demokraciích; za určitých podmínek může společnost převzít vlastnictví výrobních prostředků za náhradu.

(15) Podle konkrétních podmínek každé země se řeší i otázka nacionalizace půdy, tj. soukromého vlastnictví půdy a její převedení do vlastnictví socialistického státu. (16) V Rusku, kde byla tradice soukromého vlastnictví půdy mezi rolnictvem slabá, provedla sovětská moc na samém počátku Říjnové revoluce nacionalizaci veškeré půdy. (17) Všechna půda se stala majetkem státu a ten ji dal do bezplatného užívání zemědělcům. (18) V zemích, kde malorolnické soukromé vlastnictví půdy existuje již odedávna a kde jsou proto mezi rolníky tradice soukromého vlastnictví půdy velmi silné, neznárodnuje dělnická třída po převzetí moci veškerou půdu. (19) Otázka zespolečenštění veškeré půdy se prakticky řeší teprve během socialistické přestavby zemědělství.

(20) Znárodnění velkého průmyslu, bank, dopravy, vnitřního i zahraničního obchodu a půdy je nezbytným předpokladem pro další boj za vítězství socialismu. (21) Ve znárodněných podnicích se kapitalistické výrobní vztahy nahrazují socialistickými. (22) Výrobní prostředky přecházející do společenského vlastnictví být kapitálem. (23) Odstraňuje se vykořisťování pracujících. (24) Vzniká nová, socialistická pracovní kázeň, rozvíjí se socialistické soutěžení.

⁵³¹ Svoboda, K.; Hausenblas, K., Čech, E. (1964). *Český jazyk pro střední všeobecně vzdělávací školy a pro střední odborné školy*. Praha: SPN, s. 85–86.

(25) Postupně se vžívají socialistické zásady řízení výroby, při nichž se spojuje zásada jediného vedoucího s tvůrčí aktivitou pracujících mas. (26) Výroba se začíná rozvíjet podle socialistického plánu v zájmu celé společnosti. (27) Vytvoření společenského socialistického vlastnictví výrobních prostředků se tak prakticky stává základem pro socialistické zespolečenštění celého výrobního procesu.

Příloha 8 – Porovnání metodických doporučení

Ukázka 1 – § 207 Využití ukázky ke slohovým úkolům

§ 207. Využití ukázky k slohovým úkolům. Ukázky se využije nejen ke kompozičnímu a jazykovému rozboru, ale i k praktickému pokusu žáka děj také vyprávět. Někdy je vhodné žáku uložit, aby ukázku záměrně pozměnil, např. zmenšil nebo zvětšil počet přímých řečí, aby vyprávěl z jiného hlediska, např. aby příběh Jak jsem zvonil poledne vyprávěl starý Boudák, aby žák zkrátil nebo rozvinul vyprávění, aby jej dokončil nebo změnil jeho závěr, aby obsah úryvku z románu Lidé na křižovatce M. Pujmanové Úly nejsou svět (ČJ II) podal jako vyprávění samé Halačky. Tu jde už o práce částečně produkční. Učitel žáku připomene, že to, o čem chce vyprávět, si musí živě představit, a to i v některých důležitých podrobnostech, že se musí snažit, aby čtenář měl živou představu toho, o čem vypráví.

Ukázka 2 – Podněty pro výchovné využití slohových prací v roce 60. výročí KSČ na gymnáziích a středních odborných školách

Možnosti učebnice (Svoboda-Čech-Hausenblas, český jazyk pro gymnázia a střední odborné školy) využijeme v útvaru vypravování. Úryvek Úly nejsou svět z románu Marie Pujmanové Lidé na křižovatce poslouží nejen jako výchozí text k poznání znaků, kompozice a jazykových prostředků vypravování, ale i jako podnět k zamyšlení nad poměry v buržoazní republice (propouštění z práce) a nad lidským charakterem (mistr Lechora) vyplývajícím ze společenské situace. Obsah úryvku mohou žáci podat i jako vyprávění samé Halačky. Cenné je, že učebnice uvádí vzor osnovy dějové stavby úryvku i způsob jejího písemného vyjádření.

Příloha 9 – Seznam maturitních otázek z latiny pro školní rok 1970/71

Maturitní otázky z l a t i n y

První část každé dvojotázky bude gramatická. Bude vycházet z daného textu. Žák prokáže základní znalost slovního i větného rozboru.

1. Antické umění, zejména sochařství a architektura.
2. Antické divadlo – jeho architektura, dramatikové, dramata.
3. Homér – obsah a význam díla.
4. Antická demokracie.
5. Antické řečnictví – hlavní představitelé.
6. Antické dějepisectví – hlavní představitelé a jejich díla.
7. Antická mytologie.
8. Římské básnictví – hlavní představitelé a jejich díla.
9. Metrika – rytmus, přízvuk, hlavní druhy veršů.
10. M. Tullius Cicero – jeho dílo, činnost, význam.
11. G. Iulius Caesar – jeho dílo, činnost, význam.
12. Titus Livius – význam a osud jeho díla – jeho některé nejznámější statě.
13. P. Vergilius Maro – jeho dílo ve vztahu k době vzniku.
14. P. Ovidius Naso – jeho dílo, osud a význam.
15. Triumf – průběh a podmínky.
16. Osud a význam Spartakův.
17. Výbuch Vesuvu a jeho následky.
18. List v antické literatuře – jeho forma a představitelé/hlavní/.
19. Homér a Vergilius – vzájemné porovnání díla.
20. Q. Horatius Flaccus – jeho dílo a význam.
21. P. Cornelius Tacitus – hodnota jeho díla.
22. Bratři Grakchové. Hlavní důvod jejich reformy.
23. Jméno u Římanů – druhy, označení, používání.
24. Latinská literatura ve středověku a novověku.
25. Latinské nápisy a chronogramy.

Seznam přeměřován komisí 10. 4. 70 L. Prausová

Tabulky

Tabulka 1 – předměty vyučované ve slepeckých školách v 2. polovině 19. století⁵³²

Předmět	I. třída	II. třída	III. třída	IV. třída	Pokračovací běh
Náboženství	2	2	2	2	–
Čtení	5	3	2	2	1
Psaní	4	3	2	2	1
Jazyk vyučovací (mluva)	2	4	3	3	1
Názorné vyučování	6	4	–	–	–
Počty (hlavně z hlavy) ⁵³³	4	4	3	3	1/2
Měřičství	–	–	1	1	
Zeměpis	–	1	2	2	1/2
Dějepis	–	–	2	2	
Přírodopis	–	–	2	2	1/2
Přírodopis	–	–	2	1	
Kreslení	–	–	1	1	–
Zpěv	2	2	3	3	3
Předčítání	–	–	1	1	1
Tělocvik	8	8	4	4	–
Modelování	2	2	2	2	–
Chlapecké ruční práce	14	16	–	–	–
Vyučování řemeslu	–	–	16	19	45
Ladění klavíru	–	–	–	–	6
Nauka o harmonii	1	1	1	2	2
Brailické notové písmo	–	–	–	1	1

Tabulka 2 – hodinová dotace JV dle slepeckých osnov z roku 1928 pro školu trojtřídní⁵³⁴

Třída		I.		II.	III.
Školní rok		1.	2., 3.	4., 5.	6., 7., 8.
Náboženství		2	2	2	2
Občanská nauka a výchova		2/2	2/2	1	1
Jazyk vyučovací	Čtení	10/2	5	4	3
	Mluvnice a pravopis	–	1	2	2
	Sloh	–	–	1	2
Prvouka		10/2	8/2	–	–
Učení o domovině		–	–	2	–
Zeměpis		–	–	–	1
Dějepis		–	–	–	1
Přírodopis		–	–	–	1

⁵³² Dle Pavlík, F. (1898). *Slavnostní spis na památku padesátiletého trvání moravsko-slezského ústavu pro slepé v Brně*. Brno: Burkarta s. 41 a Solarová, S.; Šarbach, Z. (1992). *Dějiny nejstarší školy pro nevidomé v Čechách*. Praha: Radar s. 119–120.

⁵³³ Doplněno dle Solarová, S. (1967/68). Začátky vyučování na Hradčanech. *Otázky defektologie*, s. 119.

⁵³⁴ Upraveno dle téhož, s. 125.

Přírodopis	–	–	–	1
Počty s měřictvím	6/2	3	4	4
Psaní	–	2/2	1	1
Zpěv a hudba	2/2	2/2	2	3
Tělesná výchova	6/2	6/2	3	3
Ruční práce chlapecké	2	3	5	6
Ruční práce ženské s naukou o domácím hospodářství		3	5	6
Týdně	22	25	27	31

Pozn. 1 Zlomkem je značeno dělení na půlhodiny.

Pozn. 2 Žáci byli rozdělováni do tříd a oddělení podle tříd stupňů učiva – nižší stupeň (1.–2. a 3. tvořil přechod mezi nižším a středním stupněm), střední stupeň (4. – 5.) a vyšší stupeň (6.–8. st.).

Pozn. 3 V Československu působily slepecké školy dvojtřídní, trojtřídní, čtyřtřídní a pětítřídní.

Tabulka 3 – hodinová dotace JV dle běžných osnov z roku 1930⁵³⁵ pro školu trojtřídní⁵³⁶

Třída	I.		II.		III.	
Oddělení	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Školní rok	1.	2.	3.	4.	5.	6. až 8.
Náboženství	2	2	2	2	2	2
Občanská nauka a výchova	–	–	2/2	2/2	2/2	4/2
Jazyk vyučovací	14/2	7	8	8	8	8
Prvouka	10/2	10/2	–	–	–	–
Vlastivěda	–	–	3	3	4	–
Zeměpis	–	–	–	–	–	2
Dějepis	–	–	–	–	–	2
Přírodopis	–	–	–	–	–	
Přírodopis	–	–	–	–	–	
Počty s naukou o tvarech měřických	6/2	4	4	4	4	4
Kreslení	–	–	2/2	4/2	2	3(ch), 1(d)
Psaní	–	2/2	1	1	1	–
Zpěv	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2
Tělesná výchova	4/2	4/2	2	2	2	2
Ruční práce chlapecké	–	–	2/2	2/2	1	2
Ruční práce dívčí s naukou o dom. hospodářství	–	–	3	3	3	6
Chlapci týdně	20	22	24	25	26	28
Dívky týdně	20	22	26	27	28	30

Pozn. Zlomkem je značeno dělení na půlhodiny.

⁵³⁵ Poznámka – tyto osnovy byly v roce 1928 v pokusném ověřování. Vyučovalo se podle nich, ale jejich definitivní podoba byla ve věstníku MŠANO publikována až v roce 1930.

⁵³⁶ Upraveno dle *Věstník MŠANO XII*, 1930, Praha: Státní nakladatelství, s. 209.

Tabulka 4 – hodinová dotace jazyka vyučovacího v rámci pokračovacích tříd⁵³⁷

Předměty/Třídy	české oddělení		německé oddělení	
	I. třída	II. třída	I. třída	II. třída
Živnostenské počty	2	1	2	1
Živnostenské kalkulace	–	1	–	1
Živnostenské účetnictví	–	1/2	–	–
Písemnosti	2	1	2	2
Občanská nauka	1	1	–	–
Reálie	2	2	–	–
Jazyk vyučovací (jazyk český)	1	–	1	–
Literatura	–	–	1	1
Čtení a psaní	3	3	3	3
Technologie dřeva	–	1/2	–	–
Zkratkopis	–	–	2	1
Tělesná výchova	2	2	2	2
Zpěv	2	2	2	2

Pozn. chovanci se dělili do národnostních skupin

Tabulka 5 – týdenní hodinová dotace JV v rámci dvouletého hudebního kurzu⁵³⁸

Třídy	I. třída	II. třída
Náboženství	1	1
Občanská nauka	1	1
Hudební vychovatelství	2	2
Jazyk vyučovací (jazyk český)	2	2
Němčina	2	2
Esperanto	2	2
Intonace, rytmus, slepecký notopis	1	1
Harmonie, kontrapunkt, hudební formy	2	2
Hudební dějiny a literatura	1	1
Hudba nástrojová, hlavní předmět	18	18
Hudba nástrojová, vedlejší	3	3
Zpěv sólový	3	3
Zpěv sborový	1	1
Ladění	3	3

Tabulka 6 – hodinová dotace jazyka vyučovacího v rámci běžných škol pokračovacích⁵³⁹

Předměty/Třídy	Počet týdenních hodin		
	I. třída	II. třída	III. třída
Písemnosti	2 (nebo 1 1/2)	1	–

⁵³⁷ Zeman, J. (1930). *Svět nevidomých*. Praha: Dědictví Komenského, s. 142.

⁵³⁸ *Výroční zpráva Hradčanského ústavu za rok 1929*. (1930). Praha: nákladem vlastním, s. 10.

⁵³⁹ Černohorský, Z. (1973). *Vývoj učňovského školství v Československu*. Praha: SPN, s. 156.

Živnostenské počty	2	–	–
Živnostenské kalkulace	–	1	–
Živnostenské účetnictví	–	2	–
Účetnictví	–	2	–
Odborné kreslení a rýsování	4	3	3
Obchodní nauka	–	(2)	3
Občanská nauka	–	1	–
Celkem	8	8 (10)	6

Pozn. 1 Pro všeobecné pokračovací školy platily v roce 1928 učební osnovy pro všeobecné pokračovací školy z roku 1916, nové osnovy byly vydány na začátku 30. let.

Tabulka 7 – učební plán školy pro tupozraké a šilhavé z počátku 50. let⁵⁴⁰

Předmět	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Český jazyk	9	6	6	6	6	5	5	4	4
Ruský jazyk	–	–	–	2	2	2	2	2	2
Prvouka	–	3	–	–	–	–	–	–	–
Vlastivěda	–	–	3	3	3	–	–	–	–
Občanská nauka	–	–	–	–	–	–	–	1	1
Dějepis	–	–	–	–	–	–	1	–	1
Zeměpis	–	–	–	–	–	2	1	1	1
Přírodopis	–	–	–	–	–	2	1	1	1
Fyzika	–	–	–	–	–	–	1	1	1
Chemie	–	–	–	–	–	–	–	1	1
Počty – matematika	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Hudební výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Tělesná výchova	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Náprava vidění									
čtením a psaním	6	6	6	6	6	6	6	6	6
výtvarnou výchovou	3	3	3	3	3	3	3	3	3
vytvářením binokulárního vidění	12	12	12	12	12	12	12	12	12
Celkem	36	36	36	38	38	38	38	38	39

⁵⁴⁰ Jesenský, J.; Hronek, J. a kol. (1968). *Kapitoly z didaktiky a metodiky škol pro tupozraké a šilhavé*. Praha: SPN, s. 49.

Tabulka 8 – učební plán pro školy při nemocnicích 1959/1960⁵⁴¹

Předmět	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Český jazyk	11	11	11	11	11	6	5	5	5
Ruský jazyk	–	–	–	2	2	2	2	2	2
Ústava ČSR a SSSR	–	–	–	–	–	–	–	1/0	1/0
Občanská nauka	–	–	–	–	–	–	–	0/1	0/1
Dějepis	–	–	–	–	–	2	2	1	1
Zeměpis	–	–	–	–	–	2	2	2	2
Fyzika	–	–	–	–	–	–	2	2	2
Chemie	–	–	–	–	–	–	–	1	1
Matematika	3	4	4	4	4	4	3	3	3
Biologie	–	–	–	–	–	2	2	1	1
Hudební výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Kreslení	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Tělesná výchova	2	2	2	2	2	1	1	1	1
Ruční práce	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Celkem	21	22	22	24	24	24	24	25	25

Tabulka 9 – učební plán na ZŠ pro slepé z roku 1954⁵⁴²

Předmět	PR	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Celkem
Mateřský jazyk a literatura	12	12	14	14	12	8	7	6	5	90
Ruský jazyk	–	–	–	–	3	3	4	4	4	18
Dějepis	–	–	–	–	–	2	2	3	2	9
Ústava ČSR a SSSR	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2
Matematika	4	4	6	6	6	6	6	6	5	49
Psaní	–	–	–	–	–	1	1	1	1	4
Zeměpis	–	–	–	–	–	2	3	3	2	10
Biologie	–	–	–	–	–	2	3	3	2	10

⁵⁴¹ *Učební plán a osnovy na některých školách pro mládež vyžadující zvláštní péči.* Věstník MŠK, 1959, XV, sešit 21–22, s. 210

⁵⁴² *Učební plán a učební osnovy osmiletých středních škol pro slepé.* (1954). Brno: Osmiletá střední škola pro slepé a pro žáky se zbytky zraku, s. 1.

Fyzika	–	–	–	–	–	–	–	3	3	6
Chemie	–	–	–	–	–	–	–	–	3	3
Pracovní výchova	3	4	4	4	4	4	4	4	4	18
Hudební výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Tělesná výchova	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Celkem	22	23	27	27	28	31	33	36	36	263

Tabulka 10 – učební plán ZDŠ pro slabozraké z roku 1968⁵⁴³

Předmět	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Celkem
Mateřský jazyk a literatura	11	11	10	8	8	6	5	5	5	69
Ruský jazyk	–	–	–	2	2	2	2	3	3	14
Občanská nauka	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1
Dějepis	–	–	–	–	–	2	2	2	2	8
Zeměpis	–	–	–	–	–	2	2	1	–	5
Matematika	4	5	5	5	5	5	5	5	5	44
Vlastivěda	–	–	2	3	4	–	–	–	–	9
Přírodopis	–	–	–	–	–	2	2	2	2	8
Fyzika	–	–	–	–	–	–	2	2	2	6
Chemie	–	–	–	–	–	–	–	2	2	4
Psaní na stroji	–	–	–	–	–	–	–	1	1	2
Hudební výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Tělesná výchova	3	3	3	3	3	2	2	2	2	23
Výtvarná výchova	1	1	1	2	2	2	2	1	1	13
Pracovní vyučování	1	1	1	1	1	2	2	2	2	13
Celkem	21	22	23	25	26	26	27	29	29	228

⁵⁴³ Učební plány pro školy I. cyklu (základní devítileté školy a školy pro mládež vyžadující zvláštní péči). Směrnice ministerstva školství z 26. července 1968. *Věstník MŠMKI*, r. XXIV., sešit 26–27, ze dne 30. září 1968, s. 345.

Tabulka 11 – učební plán ZDŠ pro žáky se zbytky zraku z roku 1968⁵⁴⁴

Předmět	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Celkem
Mateřský jazyk a literatura	12	13	10	9	9	6	5	5	5	74
Ruský jazyk	–	–	–	2	2	2	2	3	3	14
Občanská nauka	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1
Dějepis	–	–	–	–	–	2	2	2	2	8
Zeměpis	–	–	–	–	–	2	2	1	–	5
Matematika	4	5	5	5	5	5	5	5	5	44
Vlastivěda	–	–	2	3	4	–	–	–	–	9
Přírodopis	–	–	–	–	–	2	2	2	2	8
Fyzika	–	–	–	–	–	–	2	2	2	6
Chemie	–	–	–	–	–	–	–	2	2	4
Psaní na stroji	–	–	–	–	–	1	1	1	1	4
Hudební výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Tělesná výchova	3	3	3	3	3	2	2	2	2	23
Výtvarná výchova	–	–	1	1	1	1	1	1	1	7
Pracovní vyučování	1	1	1	1	1	2	2	2	2	13
Celkem	21	23	23	25	26	26	27	29	29	229

Tabulka 12 – učební plán ZDŠ pro nevidomé z roku 1968⁵⁴⁵

Předmět	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Celkem
Mateřský jazyk a literatura	10	11	10	8	8	6	5	5	5	68
Ruský jazyk	–	–	–	2	2	2	2	3	3	14
Občanská nauka	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1
Dějepis	–	–	–	–	–	2	2	2	2	8
Zeměpis	–	–	–	–	–	2	2	1	–	5
Matematika	4	5	5	5	5	5	5	5	5	44

⁵⁴⁴ Učební plány pro školy I. cyklu (základní devítileté školy a školy pro mládež vyžadující zvláštní péče).

Směrnice ministerstva školství z 26. července 1968. *Věstník MŠMKI*, r. XXIV., sešit 26–27, ze dne 30. září 1968, s. 345–346.

⁵⁴⁵ *Učební plány pro školy I. cyklu (základní devítileté školy a školy pro mládež vyžadující zvláštní péče)*. Směrnice ministerstva školství z 26. července 1968. In *Věstník MŠMKI*, r. XXIV., sešit 26–27, ze dne 30. září 1968, s. 346.

Vlastivěda	–	–	2	3	4	–	–	–	–	9
Přírodopis	–	–	–	–	–	2	2	2	2	8
Fyzika	–	–	–	–	–	–	2	2	2	6
Chemie	–	–	–	–	–	–	–	2	2	4
Psaní na stroji	–	–	–	–	–	2	2	2	2	8
Hudební výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Tělesná výchova	3	3	3	3	3	2	2	2	2	23
Výtvarná výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Pracovní vyučování	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Celkem	21	22	23	25	26	26	27	28	30	228

Tabula 13 – učební plány pro žáky slabozraké z roku 1978⁵⁴⁶

Předmět	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Celkem
Český jazyk a literatura	9	9	9	9	6	5	4	4	55
Ruský jazyk	–	–	–	–	4	3	3	3	13
Prvouka	2	2	–	–	–	–	–	–	4
Vlastivěda	–	–	1	2	–	–	–	–	3
Dějepis	–	–	–	–	–	1	1	1	3
Občanská nauka	–	–	–	–	2	2	2	2	8
Zeměpis	–	–	–	–	2	2	1	2	7
Matematika	4	5	5	5	5	5	5	5	39
Přírodověda	–	–	2	2	–	–	–	–	4
Přírodopis	–	–	–	–	2	2	2	2	8
Fyzika	–	–	–	–	–	2	2	2	6
Chemie	–	–	–	–	–	–	2	2	4
Psaní	–	1	1	–	–	–	–	–	2
Pracovní vyučování	1	1	2	2	2	2	2	2	14
Hudební výchova a zpěv	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Tělesná a sportovní výchova	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Výtvarná výchova	1	1	1	1	1	1	1	–	7

⁵⁴⁶ Výnos ministerstva školství ČSSR o učebních plánech pro základní školy, pro základní školy pro mládež vyžadující zvláštní péči, pro zvláštní školy a pomocné školy z 31. srpna 1978. *Věstník MŠMK ČSSR* z 20. září 1978, r. XXXIV, sešit 9, s. 113.

Psaní strojem	–	–	–	–	–	1	1	1	3
Povinně volitelný předmět	–	–	–	–	–	–	1	1	2
Celkem	20	22	24	24	27	29	30	30	206

Tabulka 14 – učební plán pro žáky se zbytky zraku z roku 1978⁵⁴⁷

Předmět	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Celkem
Český jazyk a literatura	9	9	9	9	6	5	4	4	55
Ruský jazyk	–	–	–	–	4	3	3	3	13
Prvouka	2	1	–	–	–	–	–	–	3
Vlastivěda	–	–	1	2	–	–	–	–	3
Dějepis	–	–	–	–	2	2	2	2	8
Občanská nauka	–	–	–	–	–	1	1	1	3
Zeměpis	–	–	–	–	2	2	1	2	7
Matematika	4	5	5	5	5	5	5	5	39
Přírodověda	–	–	2	2	–	–	–	–	4
Přírodopis	–	–	–	–	2	2	2	2	8
Fyzika	–	–	–	–	–	2	2	2	6
Chemie	–	–	–	–	–	–	2	2	4
Psaní	–	1	1	–	–	–	–	–	2
Pracovní vyučování	1	2	2	2	2	2	2	2	15
Hudební výchova a zpěv	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Tělesná a sportovní výchova	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Výtvarná výchova	1	1	1	1	1	1	1	–	7
Psaní strojem	–	–	–	–	–	1	1	1	3
Povinně volitelný předmět	–	–	–	–	–	–	1	1	2
Celkem	20	22	24	24	27	29	30	30	206

Tabulka 15 – učební plán ZŠ pro nevidomé žáky z roku 1978⁵⁴⁸

⁵⁴⁷ Výnos ministerstva školství ČSSR o učebních plánech pro základní školy, pro základní školy pro mládež vyžadující zvláštní péči, pro zvláštní školy a pomocné školy z 31. srpna 1978. *Věstník MŠMK ČSSR* z 20. září 1978, r. XXXIV, sešit 9, s. 114.

⁵⁴⁸ Výnos ministerstva školství ČSSR o učebních plánech pro základní školy, pro základní školy pro mládež vyžadující zvláštní péči, pro zvláštní školy a pomocné školy z 31. srpna 1978. *Věstník MŠMK ČSSR* z 20. září 1978, r. XXXIV, sešit 9, s. 115.

Předmět	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Celkem
Český jazyk a literatura	9	9	10	9	6	5	4	4	56
Ruský jazyk	–	–	–	–	4	3	3	3	13
Prvouka	2	2	–	–	–	–	–	–	4
Vlastivěda	–	–	1	2	–	–	–	–	3
Dějepis	–	–	–	–	–	1	1	1	3
Občanská nauka	–	–	–	–	2	2	2	2	8
Zeměpis	–	–	–	–	2	2	1	2	7
Matematika	4	5	5	5	5	5	5	5	39
Přírodověda	–	–	2	2	–	–	–	–	4
Přírodopis	–	–	–	–	2	2	2	2	8
Fyzika	–	–	–	–	–	2	2	2	6
Chemie	–	–	–	–	–	–	2	2	4
Pracovní vyučování	1	1	2	2	2	2	2	2	14
Hudební výchova a zpěv	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Tělesná a sportovní výchova	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Výtvarná výchova	1	1	1	1	1	1	1	–	7
Psaní strojem	–	–	–	–	–	1	1	1	3
Povinně volitelný předmět	–	–	–	–	–	–	1	1	2
Celkem	20	22	24	24	27	29	30	30	206

Tabulka 16 – učební plán pro zvláštní školu pro slabozraké žáky z roku 1978⁵⁴⁹

Předmět	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Celkem
Český jazyk a literatura	11	11	11	6	6	6	6	6	63*
Vlastivěda	–	–	–	3	3	–	–	–	6
Nauka o společnosti	–	–	–	–	–	2	3	3	8
Matematika	4	5	5	5	5	5	5	5	39
Nauka o přírodě	–	–	–	–	–	3	3	3	9
Hudební výchova a zpěv	–	–	–	1	1	1	1	1	5
Výtvarná výchova	–	–	–	2	2	2	2	2	10

⁵⁴⁹ Výnos ministerstva školství ČSSR o učebních plánech pro základní školy, pro základní školy pro mládež vyžadující zvláštní péči, pro zvláštní školy a pomocné školy z 31. srpna 1978. *Věstník MŠMK ČSSR* z 20. září 1978, r. XXXIV, sešit 9, s. 115.

Pracovní vyučování	4	4	5	5	5	6	6	6	41
Tělesná a sportovní výchova	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Doplňovací hodiny	–	–	–	2	2	2	2	2	10
Celkem	21	22	23	26	26	29	30	30	207
Individuální logopedická nebo tyflopeditická péče	2	2	2	2	2	–	–	–	10

* v předmětu ČJL se vyučuje v 1. a 3. ročníku i psaní, věcnému učení, prvkům hudební výchovy a prvkům výtvarné výchovy

Tabulka 17 – hodinová dotace dvouletého oboru tkadlec běžného učňovského školství⁵⁵⁰

Předmět	ročník		celkový počet hodin za učební dobu
	I.	II.	
Jazyk český – slovenský	2	1	120

Tabulka 18 – hodinová dotace tříletého oboru čalouník běžného učňovského školství⁵⁵¹

Předmět	ročník			celkový počet hodin za učební dobu
	I.	II.	III.	
Jazyk český – slovenský	2	2	–	160

Tabulka 19 – hodinová dotace oborů tkadlec a čalouník u učňů s vadami zraku⁵⁵²

Předmět	ročník			celkový počet hodin za učební dobu
	I.	II.	III.	
Jazyk vyučovací	5	5	6	840

Tabulka 20 – učební obory v 70. letech 20. století⁵⁵³ a přehled hodinové dotace ČJ

Učební obor	učební doba	Učební obor	I.	II.	III.
č. 0808	3	čalouník (a dekoratér)	2 z 35	2 z 40	1 z 42

⁵⁵⁰ MŠK. (1959). *Učební plán a osnovy odborných předmětů pro OU, UŠ, US a pracoviště učňů v podnicích*. Praha: Ústav odborného školství v Praze, učební obor tkadlec, s. 2.

⁵⁵¹ MŠK. (1959). *Učební plán a osnovy odborných předmětů pro OU, UŠ, US a pracoviště učňů v podnicích*. Praha: Ústav odborného školství v Praze, učební obor čalouník, s. 2.

⁵⁵² Dle Interního materiálu Interní materiál Učňovské školy pro slepé (neuspořádaný fond) – výnos Ministerstva školství a kultury 48153/56 A I/4, T-133-8-56 učební plány, s. 3.

⁵⁵³ Srov. Interní materiály Učňovské školy pro slepé (neuspořádaný fond) – návrhy učebních plánů z 4. 12 1969 a učební plány z let 1974/75 a Učební obory v učňovských školách pro mládež vyžadující zvláštní péči – příloha k instrukci ze dne 28. prosince 1963, čj. 53 520/63-I/3, *Věstník MŠK*, r. XX, 1963, poř. č. 13, s. 19–20.

	3	čalounice (a dekoratérka)			
č. 0422	3	strojný zámečnický,	2 z 35	2 z 40	1 z 42
	3	strojný zámečnický			
č. 0461	3	mechanik,	2 z 35	2 z 40	1 z 42
	3	mechanická			
č. 1006	3	tkadlec,	2 z 35	2 z 40	1 z 42
	3	tkadlena			
č. 0812	3	kartáčnický,	2 z 35	2 z 40	1 z 42
	3	kartáčnický			
č. 0931	3	knihař,	2 z 35	2 z 40	1 z 42
	3	knihařka			
č. 0351	2	zpracovatel papíru,	2 z 35	2 z 40	
	2	zpracovatelka papíru			
č. 0811	2	košíkář a pletař nábytku	2 z 35	2 z 40	
	2	košíkářka a pletařka nábytku			
č. 1451	2	spojový manipulátor,	2 z 35	2 z 40	
	2	spojová manipulátorka			
Jen pro absolventy SVVŠ pro mládež s vadami zraku					
	1	masér			
	1	masérka			

Tabulka 21 – ČJ v soustavě předmětů pro přípravnou třídu v roce 1958⁵⁵⁴

Předměty přípravné třídy	hoši	dívky
Jazyk vyučovací	9	9
Společenské nauky	3	3
Matematika	3	3
Tělesná výchova	2	2
Výrobní zručnost dle oborů	24	24

⁵⁵⁴ Dle Interního materiálu Interní materiál Učňovské školy pro slepé (neuspořádaný fond) – výnos Ministerstva školství a kultury 48153/56 A I/4, T-133-8-56 učební plány, s. 3.

Tabulka 22 – rámcové schéma pro tvorbu učebních plánů základních odborných škol z roku 1949⁵⁵⁵

Učební plán obecně vzdělávací předmětů	A			B		
	I.	II.	III.	I.	II.	III.
Jazyk vyučovací	2	2	–	4	4	–
Společenské nauky	2	2	–	4	4	–
Tělesná výchova	1	1	–	6	4	–
Celkem	5	5	–	10	10	–

Tabulka 23 – ČJ v soustavě VVS předmětů speciálních učňovských škol na konci 50. let⁵⁵⁶

Předměty VVS učebních plánů	Postupný ročník		
	I.	II.	III.
Jazyk vyučovací	5	5	6
Matematika	3	3	3
Společenské nauky	2	2	2
Tělesná výchova	2	2	2
Celkem	12	12	12

Tabulka 24 – učební plány pro učně s vadami zraku z roku 1963 – pro tříletý obor⁵⁵⁷

předmět	I. roč.	II. roč.	III. roč.	celkem za studium
Český jazyk a literatura	3	3	3	360 z 5120
Občanská výchova	1	1	1	120
Matematika	3	3	2	320
Psaní strojem	2	2	1	200
Tělesná výchova	2	2	2	840
Teoretické odborné předměty	7	7	7	840

⁵⁵⁵ Černohorský, Z. (1973). *Vývoj učňovského školství v Československu*. Praha: SPN. přílohová část.

⁵⁵⁶ Dle Interního materiálu Interní materiál Učňovské školy pro slepé (neuspořádaný fond) – výnos Ministerstva školství a kultury 48153/56 A I/4, T-133-8-56 učební plány, s. 6.

⁵⁵⁷ Věstník MŠK, r. XIX, sešit 16, 10. června 1963 Směrnice ministerstva školství a kultury č. 53 Pojetí škol II. cyklu pro mládež vyžadující zvláštní péče, čj. 18 800/63-II/5 – učební plány na učňovských školách pro mládež s vadami zraku, s. 173.

Odborný výcvik	21	24	28	3040
Celkem	42	42	44	5120

Tabulka 25 – rozvrh učiva dle osnov v souladu s požadavky na jazykové vyučování⁵⁵⁸

	Typ tříletý			Typ dvouletý	
	I.	II.	III.	I.	II.
Slohový výcvik:					
a) Obecné výklady o slohu	12			14	
b) Zpráva, oznámení a hlášení					
c) Vypravování					
d) Odborný popis; popis pracovního postupu					
e) Dopis a žádost					
f) Zápis ze schůze		12			
g) Charakteristika; osobní posudek, životopis					12
h) Referát, diskuse					
i) Výklad; výtah; poučení o přednášce					
j) Projev, výzva			7		
h) Kritika					–
Vybrané kapitoly z pravopisu	10			10	
Základní poučení o spisovné výslovnosti					
Vybrané kapitoly tvarosloví	14			12	
Nauka o významu a tvoření slov		10			10
Nauka o větě		14			14
Opakování jazykového učiva formou všestranných jazykových rozborů			5		
Základní poučení o slovenštině	probírá se při četbě ukázek ze slovenské literatury				

⁵⁵⁸ Čech, E. (1964). Metodická příručka k učebnici ČJ pro odborná učiliště a učňovské školy. Praha: SPN, s. 3.

Tabulka 26 – hodinová dotace jazykových předmětů dle učebních plánů pro jedenáctiletou VVŠ v letech 1956–1961⁵⁵⁹

učební předměty	ročníky			celkem hodin
	1./ 9.	2./ 10.	3/ 11.	
Mateřský jazyk a literatura (1956/57)	4	4	4	12
Mateřský jazyk a literatura (1957/58)	5/4	5	4	14/13
Mateřský jazyk a literatura (1959/1960)	4	4	3	11
Mateřský jazyk a literatura (1960/1961)	4	4	4	12
Ruský jazyk a literatura	3	3	3	9
Další živý jazyk	3	3	3	9
Předměty volitelné (žáci povinně volí jeden z těchto předmětů)				
Latinský jazyk	3	3	3	9
Deskriptivní geometrie	3	3	3	9
Výrobní a technická praxe	3	3	3	9
Nepovinné předměty				
Konverzace v dalším živém jazyce	2	2	2	6
Hudební výchova	2	2	2	6
Výtvarná výchova	2	2	2	6

Tabulka 27 – Učební plán střední všeobecné vzdělávací školy pro mládež s vadami zraku (základní typ s volitelnými předměty)⁵⁶⁰

Předměty	Ročníky			
	I.	II.	III.	celkem
Český jazyk a literatura	4	5	5	14 ze 108
Ruský jazyk	2	2	2	6
Další živý jazyk	3	2	3	8
Občanská nauka	1	1	1	3
Dějepis	2	2	2	6
Zeměpis	2	2	–	4

⁵⁵⁹ Sestaveno dle *Pokusný učební plán všeobecně vzdělávacích škol*. (1957). Praha: SPN, s. 3; *Učební osnovy a Upravené vydání pokusných učebních osnov 9. ročníku jedenáctiletých středních škol pro školní rok 1959/1960*. (1959). SPN: Praha.

⁵⁶⁰ *Věstník MŠK* ze dne 10. června 1963, r. XIX, sešit 16, paragraf 53 Pojetí škol II. cyklu pro mládež vyžadující zvláštní péče, s. 171.

Matematika	4	4	4	12
Fyzika	3	3	4	10
Chemie	2	2	2	6
Biologie	2	2	2	6
Tělesná výchova	3	3	3	9
Základy výroby	8	8	8	24
Celkem	36	36	36	108
Nepovinné předměty				
Konverzace v dalším živém jazyku	2	2	2	6
Psaní na stroji	2	2	2	6
Hudební výchova	2	2	2	6
Hra na hudební nástroj	2	2	2	6
Sportovní hry	2	2	2	6

Seznam obrázků

Obrázek 1 – hladká reliéfní latinka (Valentin Haüy)	22
Obrázek 2 – První čítanka pro slepé dívky školy obecné	34
Obrázek 3 – Ukázka z digitalizovaného textu Entlicherova slabikáře	37
Obrázek 4 – Hra ABC	75
Obrázek 5 – Speciálně didaktická pomůcka k tématu stupňování adjektiv.....	76
Obrázky 6, 7 a 8 – Tradiční česká zima v situačních obrázcích	81
Obrázek 9 – Zápis ve školním sešitě	86