

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Ústav jazyků a komunikace neslyšících

# **Bakalářská práce**

Kristýna Pavlů

**Prstová abeceda: strategie užívané pedagogy při vzdělávání neslyšících  
děti předškolního věku**

Fingerspelling: Teacher's strategies when educating Deaf children in the  
preschool period

## **Poděkování**

*Ráda bych touto cestou vyjádřila své upřímné poděkování Mgr. Andree Hudákové, Ph.D., za cenné rady, věcné připomínky, vstřícnost a trpělivost nejen při vedení této bakalářské práce, ale i v průběhu mého studia. Poděkování patří také mé rodině a nejbližším za dlouhodobou podporu.*

## **Prohlášení**

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

*V Praze, dne 31. července 2020*

*Kristýna Pavlů*

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá prstovými abecedami a strategiemi jejich užívání, jak jsou popsány v zahraniční i tuzemské literatuře, a jejich zapojením do vzdělávacího procesu v mateřských školách pro sluchově postižené v České republice. Cílem práce je představit vybrané strategie, zasadit je do odpovídajícího koncepčního rámce, popsat jejich podobu, benefity a limity užití. Problematika je nahlížena v širších souvislostech, včetně aspektů historických. Integrální součástí práce je obsahová analýza školních vzdělávacích programů šesti českých mateřských škol pro sluchově postižené zaměřená na užívání prstových abeced v pedagogické komunikaci s neslyšícími dětmi.

**Klíčová slova:** daktyl, mateřská škola pro sluchově postižené, neslyšící dítě, pedagog, pomocné fonemické kódy, prstové abecedy, strategie užívání prstových abeced

## **Abstract**

This bachelor thesis deals with various fingerspellings and strategies of their usage as we can find in home and foreign literature. Then it focused on using them in education system in kindergarten for kids with a hearing impairment. The goal of my thesis is to introduce selected strategies and put them in the right conceptual framework. Then describe their forms with benefits and limits of their use. I look at this issue in wider context and also with aspects of history. Part of this thesis is analysis of education programs of six Czech kindergartens for kids with a hearing impairment. This analysis focuses on using fingerspelling in teaching community that works with kids with a hearing impairment.

**Key words:** auxiliary phonemic codes, dactyl, kindergarten for the Deaf, Deaf child, teacher, fingerspelling, strategies of using fingerspelling

# Obsah

Úvod.....	8
<b>1 Prstové abecedy .....</b>	<b>10</b>
1.1 Prstové abecedy vs. pomocné fonemické kódy.....	14
1.2 Historický vývoj prstových abeced.....	22
<b>2 Prstové abecedy ve vzdělávání neslyšících dětí.....</b>	<b>26</b>
2.1 Historický přehled.....	26
2.1.1 Svět.....	26
2.1.2 Česká republika.....	29
2.2 Přístupy k vzdělávání neslyšících dětí a prstová abeceda.....	33
2.2.1 Monolingvální a monokulturní přístupy.....	33
2.2.2 Bilingvální a bikulturní přístupy.....	34
2.3 Různé přístupy k vzdělávání neslyšících dětí a prstové abecedy.....	36
2.3.1 Monolingvální a monokulturní přístupy.....	38
2.3.1.1 Rochesterská metoda.....	38
2.3.1.2 Sovětská daktylotická metoda.....	42
2.3.2 Bilingvální a bikulturní přístupy.....	48
<b>3 Strategie užívání prstových abeced ve vzdělávání neslyšících dětí.....</b>	<b>50</b>
3.1 Řetězení.....	51
3.1.1 Sendvičování.....	52
3.2 Lexikalizovaná prstová abeceda .....	53
3.3 Prstová abeceda jako součást projevu ve znakovém jazyce.....	57
3.4 Grafické vyobrazení prstové abecedy .....	58
3.5 Daktylní písmo .....	59
3.6 Prstová abeceda jako součást mluveného projevu .....	61
3.7 Prstové abecedy a gramotnost.....	61
3.7.1 Proces čtení .....	62
3.7.2 Čtení u neslyšících dětí.....	67

<b>4</b>	<b>Prstové abecedy v mateřských školách v České republice .....</b>	<b>71</b>
4.1	Česká odborná literatura .....	71
4.2	Kurikulární dokumenty vybraných mateřských škol pro sluchově postižené	73
4.3	Shrnutí .....	75
<b>Závěr</b> .....		<b>76</b>
<b>Seznam použité literatury a zdrojů</b> .....		<b>78</b>
<b>Seznam obrázků</b> .....		<b>93</b>

## Úvod

Prstové abecedy jsou komunikační systémy, které mají pevné místo v komunikaci neslyšících lidí<sup>1</sup> – a to jak v komunikaci intrakulturní (tj. v komunikaci neslyšících lidí mezi sebou), tak v komunikaci interkulturní (tj. v komunikaci mezi neslyšícími a slyšícími lidmi).<sup>2</sup> Stejně jako znakové jazyky mají prstové abecedy vizuálně motorickou povahu, zároveň však vycházejí z psané podoby mluvených jazyků. Díky tomuto „průniku“ jsou prstové abecedy velmi specifickým a výjimečným komunikačním prostředkem. Mohou být integrální součástí znakových jazyků, ale také augmentativní pomůckou v komunikaci mluvenými jazyky. Variabilita jejich zapojení do reálné komunikace je neobyčejně široká. Ještě rozmanitější jsou způsoby užívání prstových abeced ve vzdělávání neslyšících dětí.

Původním cílem práce bylo (1) popsat strategie užívané při vzdělávání neslyšících dětí předškolního věku pedagogy ve vybrané mateřské škole pro sluchově postižené v České republice<sup>3</sup> a (2) odpovědět na otázku, proč pedagogové-respondenti výzkumného šetření tyto strategie volí, tzn. jaká jsou jejich koncepční východiska, motivace a cíle. To vše na základě studia odborné literatury a výzkumného šetření založeného na obsahové analýze kurikulárních a metodických dokumentů vybrané mateřské školy, observace běžného dění ve škole, analýzy autorkou pořízených videozáznamů zachycujících běžné činnosti ve škole a polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy-respondenty. Realizaci výzkumného šetření přímo ve vybrané mateřské škole však znemožnila náhlá koronavirová krize, a proto byl stanoven nový cíl práce: *V opoře o studium odborné literatury a obsahovou analýzu kurikulárních dokumentů vybraných mateřských škol pro sluchově postižené v České republice popsat vybrané strategie užívání prstových abeced ve vzdělávání neslyšících dětí předškolního věku, ozřejmit koncepční východiska, motivace, cíle, benefity a limity tohoto počínání. To vše pokud možno ilustrovat v konkrétních mateřských školách.*

Vedle prstových abeced lze v komunikaci neslyšících lidí nalézt i jiné vizuálně motorické systémy/prostředky různými způsoby derivované z mluvených jazyků. Tyto tzv. pomocné fonemické systémy/kódy bývají často s prstovými abecedami zaměňovány. Proto je první

---

<sup>1</sup> V celé práci je termín „neslyšící děti“ (popř. „neslyšící lidé“) užíván souhrnně pro všechny děti (popř. lidi) s jakýmkoli typem či stupněm sluchové vady/postižení (srov. Červinková – Houšková, 2004; Motejzíkova, 2012).

<sup>2</sup> K interkulturní a intrakulturní komunikaci neslyšících lidí viz např. Macurová, 1998; Macurová, 2006.

<sup>3</sup> V současné době je v České republice drtivá většina neslyšících dětí vzdělávána mimo tzv. školy pro sluchově postižené (Hudáková, 2014). Vzdělávání těchto dětí je tedy velmi různorodé a informace o něm těžko získatelné. Proto jsme se v práci zaměřili na vybrané školy pro sluchově postižené, jejichž kurikulární dokumenty by měly být dle platného znění školského zákona č. 561/2004 Sb. veřejně přístupné (srov. kapitola 4.2).



kapitola práce kromě stručného popisu prstových abeced a jejich orientačního historického přehledu věnována vymezení prstových abeced vůči pomocným fonemickým kódům.

Druhá kapitola je již úžeji zaměřena na zapojení prstových abeced do vzdělávání neslyšících dětí. Problematika je nahlížena vcelku komplexně: v celosvětové i tuzemské perspektivě, v současnosti i v minulosti a v kontextu různých pohledů na hluchotu a potažmo přístupů ke vzdělávání neslyšících dětí.

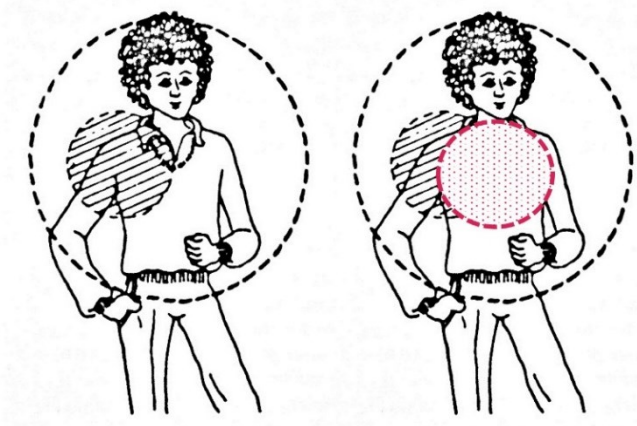
Za stěžejní považujeme třetí kapitolu, ve které jsou představeny konkrétní strategie zapojení prstových abeced do vzdělávání neslyšících dětí. Vycházíme především ze zahraniční literatury, jež referuje o relativně bohatém repertoáru těchto strategií. Zvláštní pozornost je pak věnována funkci prstových abeced v různých fázích nabývání čtenářské gramotnosti.

Závěrečná část práce vychází z analýzy kurikulárních dokumentů (tj. školních vzdělávacích programů) vybraných mateřských škol pro sluchově postižené v České republice a z české literatury pojednávající o užívání prstových abeced ve vzdělávání neslyšících dětí. Záměrem je identifikovat v těchto zdrojích konkrétní strategie užívání prstových abeced pedagogy v předškolním vzdělávání neslyšících dětí, zdůvodnění jejich užívání v kontextu konkrétních vzdělávacích cílů a jejich usouvztažnění se strategiemi popsány v zahraniční literatuře.

# 1 Prstové abecedy

Prstové abecedy<sup>4</sup> jsou vizuálně motorické komunikační systémy vycházející z psané podoby mluvených jazyků (srov. Hudáková, 2008; Potměšil, 1992; zákon č. 384/2008 Sb., zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob). Jelikož mluvené jazyky nejsou univerzální, není univerzální ani prstová abeceda; existuje mnoho různých národních prstových abeced (Hudáková, 2008). Jsou to **manuální reprezentace** písmen abeced mluvených jazyků<sup>5</sup> (Macurová – Nováková, 2008).

Manuální zobrazení grafémů mluvených jazyků může být provedeno jednou rukou (**jednoruční prstové abecedy**), nebo oběma rukama (**dvouruční prstové abecedy**). Každá prstová abeceda zahrnuje tvar ruky/rukou, orientaci dlaně/dlaní, pohyb a místo artikulace ruky/rukou (Brentari, 2017). „*Battison označil jako obvyklé místo artikulace prstové abecedy prostor, který se nachází před ramenem dominantní ruky znakující osoby. (...) Artikulace prstové abecedy v tomto prostoru však není striktně určena, místo artikulace se může měnit*“ (Valli – Lucas, 2000, s. 66; přeložila K. P.). Toto umístění se vztahuje k prstovým abecedám artikulovaným jednou rukou, u prstových abeced artikulovaných oběma rukama můžeme pozorovat artikulaci ve středu těla, tj. před hrudí (srov. **Obrázek 1**). U jednotlivých mluvčích (u jednotlivých národních prstových abeced) však není místo artikulace konstantní (srov. **Obrázek 2**).



**Obrázek 1** Místo artikulace jednoruční a dvouruční prstové abecedy vs. znakovací prostor znakových jazyků






Vlevo: Místo artikulace jednoručních prstových abeced (malý šrafovaný kruh) vs. znakovací prostor znakových jazyků (velký kruh) (Valli – Lucas, 2000, s. 209)

Vpravo: Místo artikulace dvouruční české prstové abecedy (malý tečkovaný kruh) vs. místo artikulace jednoručních prstových abeced (malý šrafovaný kruh) vs. znakovací prostor znakových jazyků (velký kruh) (k Valli – Lucas, 2000, s. 209 doplnila K. P.)

<sup>4</sup> Těž *manuální abecedy*, *daktylní abecedy* nebo *řeči*, *daktylotiky*, *prstnice*, *daktylogie*, *daktylografie* (srov. Tarciová, 2005, s. 89; Krahulcová, 2002, s. 217).

<sup>5</sup> Abeceda je pevné uspořádání grafémů, což je písemná reprezentace hlásek neboli fonémů (Šefčík, 2017).



-  Česká dvouruční prstová abeceda
-  Britská dvouruční prstová abeceda
-  Chorvatská dvouruční prstová abeceda
-  Islandská jednoruční prstová abeceda
-  Estonská jednoruční prstová abeceda

**Obrázek 2** Srovnání místa artikulace jednoručních a dvouručních prstových abeced (s využitím Prstová abeceda, © 2018 vytvořila K. P.)

Některé znaky dvouručních prstových abeced jsou artikulovány přímo na těle, resp. dochází ke kontaktu rukou s dalšími částmi těla (Cormier – Schembri – Tyrone, 2008). Jako příklad uveďme písmena H, CH, nebo Z české dvouruční prstové abecedy (**Obrázek 3**).



**Obrázek 3** Příklady artikulace písmen české dvouruční abecedy, při nichž dochází ke kontaktu ruky/rukou s jinými částmi těla, konkr. s obličejem nebo s předloktími

U písmen H a CH můžeme vidět, že místem artikulace je oblast úst, *ruce se dotýkají obličeje*. U písmene Z je místo artikulace před tělem na předloktí druhé ruky, *dochází k vzájemnému kontaktu rukou a předloktí* (s využitím Prstová abeceda, © 2018 vytvořila K.P.)

Počet znaků prstové abecedy je dán počtem písmen abecedy mluveného jazyka, kterou znázorňují. Jelikož se mluvené jazyky liší v počtu hlásek a jejich písemném zobrazení (Dědičová, 2018), liší se i počet znaků jednotlivých národních prstových abeced (Waters – Campbell – Capek, 2007). Například počet znaků britské prstové abecedy je odlišný od počtu znaků islandské nebo ruské prstové abecedy<sup>6</sup>.

Rozdílná je i realizace podoby prstových abeced v jednotlivých zemích. Ve většině států je užíváno jednoručních prstových abeced (Krahulcová, 2002). Jelikož se jedná o nejrozšířenější formu prstové abecedy ve světě, byla tato jednoruční varianta přijata pro mezinárodní prstovou abecedu, která vychází z americké jednoruční prstové abecedy. Stalo se tak roku 1963 na mezinárodním kongresu Světové federace neslyšících (srov. Krahulcová, 2002; Hudáková, 2008).

V České republice se v komunikaci neslyšících lidí můžeme setkat s jednoruční i s dvouruční prstovou abecedou, kdy je volba této varianty závislá na neslyšícím mluvčí (Hudáková, 2008). V zákoně č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob tyto dvě varianty splývají a jsou označeny za „*postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy*“. Na základě vlastního pozorování usuzujeme, že dvouruční varianta je častější v komunikaci dospělých neslyšících lidí a jednoruční varianta je více užívána pedagogy a logopedy při vzdělávání neslyšících dětí (srov. Zdrubecká, 2014) Výzkumná šetření Najmanové (2004) a Zdrubecké (2014) navíc dokládají, že mnozí pedagogové – zřejmě nevědomě – kombinují jednoruční a dvouruční prstovou abecedu a že mnozí si dokonce nejsou vědomi strukturálních a funkčních rozdílů mezi prstovými abecedami a **pomocnými fonemickými kódy** (viz kapitola **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.**); (srov. Najmanová, 2004; Zdrubecká, 2014).

Důležité je si uvědomit, že prstové abecedy vychází z **grafické** podoby mluveného jazyka a stejně tak, jako jsou ve slovech písmena skládána lineárně za sebou, jsou i znaky prstových abeced produkovány **lineárně/sekvenčně** do vyšších jednotek (Kuchařová, 2005). Zároveň lze prstové abecedy užívat v komunikaci **intrakulturní** i **interkulturní** (srov. Macurová – Nováková, 2008; Maxwell – Madeline, 1988). **Intrakulturní** komunikace probíhá v rámci jedné komunity, v tomto případě mezi neslyšícími. Při intrakulturní komunikaci jsou prstovou abecedou produkována **vypůjčená slova** z jazyka mluveného, pro které doposud neexistuje

---

<sup>6</sup> Srovnání viz webové stránky: <https://www.spreadthesign.com/cs.cz/alphabet/26/>, kde je možno porovnat různé národní prstové abecedy.

znak (srov. Macurová – Nováková, 2008; Puente, 2006; Sutton Spence – Woll, 1999). Nejčastěji se jedná o technickou terminologii, slangové fráze nebo běžně užívané zkratky, které jsou vyhláskovány prstovou abecedou (Padden-Master, 1985). Tento výčet koreluje s vymezením užití prstové abecedy na našem území, o které pojednává zákon č. 384/2008 Sb., kde je psáno: „*Prstová abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů.*“ Tarcsiová (2002) a Zdrubecká (2014), které se zabývaly prstovými abecedami na našem území, dospěly ke stejným závěrům, kdy jsou prstové abecedy užívány i pro označení vlastních jmen, názvů měst, obcí a geografických názvů. Stejně výsledky dokládá i Easterbrooks (2017), kdy je prstová abeceda užitá pro vlastní jména, názvy měst, obcí a geografické názvy. Easterbrooks navíc dodává, že se prstová abeceda užívá i pro názvy firem a značek. Prstovou abecedou je možno aplikovat pro vyjádření kontrastu významů slov (Padden-Gunsauls, 2003, s. 26) nebo k představení nové slovní zásoby (srov. Baker, 2010; Humphries-MacDougall, 2000). V této intrakulturní komunikaci prstová abeceda figuruje jako součást znakového jazyka (srov. Macurová – Nováková, 2008; Puente, 2006; Sutton Spence – Woll, 1999).

V druhém případě, v komunikaci **interkulturní**, dochází k interakci mezi dvěma kulturami, mezi slyšícími a neslyšícími (Macurová – Nováková, 2008). Pokud by neslyšící jedinec komunikoval se slyšící osobou, která ovládá znakový jazyk, prstová abeceda bude integrální součástí znakového jazyka, jako je tomu v intrakulturní komunikaci (srov. Macurová, 2006; Macurová – Nováková, 2008). V případě komunikace neslyšícího se slyšícím, kdy je znakový jazyk z komunikace vyloučen, popřípadě užíván pouze jako doplňující prostředek, prstová abeceda bude zastávat **augmentativní funkci**. Bude sloužit jako prostředek podpory stávající komunikace, tedy mluveného jazyka, který by byl sám o sobě nedostačující formou (Evans, 2001). Prstové abecedy tak mohou sloužit jako vizuální podpora pro percepci i produkci řeči a psané formy mluveného jazyka (srov. Korsunskaja, 1978; McLaughlin – Clayton, 1920)

Tyto skutečnosti poukazují na společné rysy prstových abeced s jazyky mluvenými – **audio orálními** i znakovými – **vizuálně motorickými**. Na základě těchto vlastností jsou prstové abecedy považovány za jakýsi most mezi těmito dvěma jazyky s **odlišnou modalitou**<sup>7</sup> (Williams, 2016).

---

<sup>7</sup> Modalita je způsob existence jazyka. Znakové jazyky mají vizuálně motorickou modalitu, jedná se o jazyky, jejichž produkce je prováděna prostřednictvím rukou a k percepci dochází zrakem. Naopak u mluvených jazyků hovoříme o audio orální modalitě, kdy jsou zvuky produkovány mluvidly a přijímány sluchem (Macurová, 2017).

## 1.1 Prstové abecedy vs. pomocné fonemické kódy

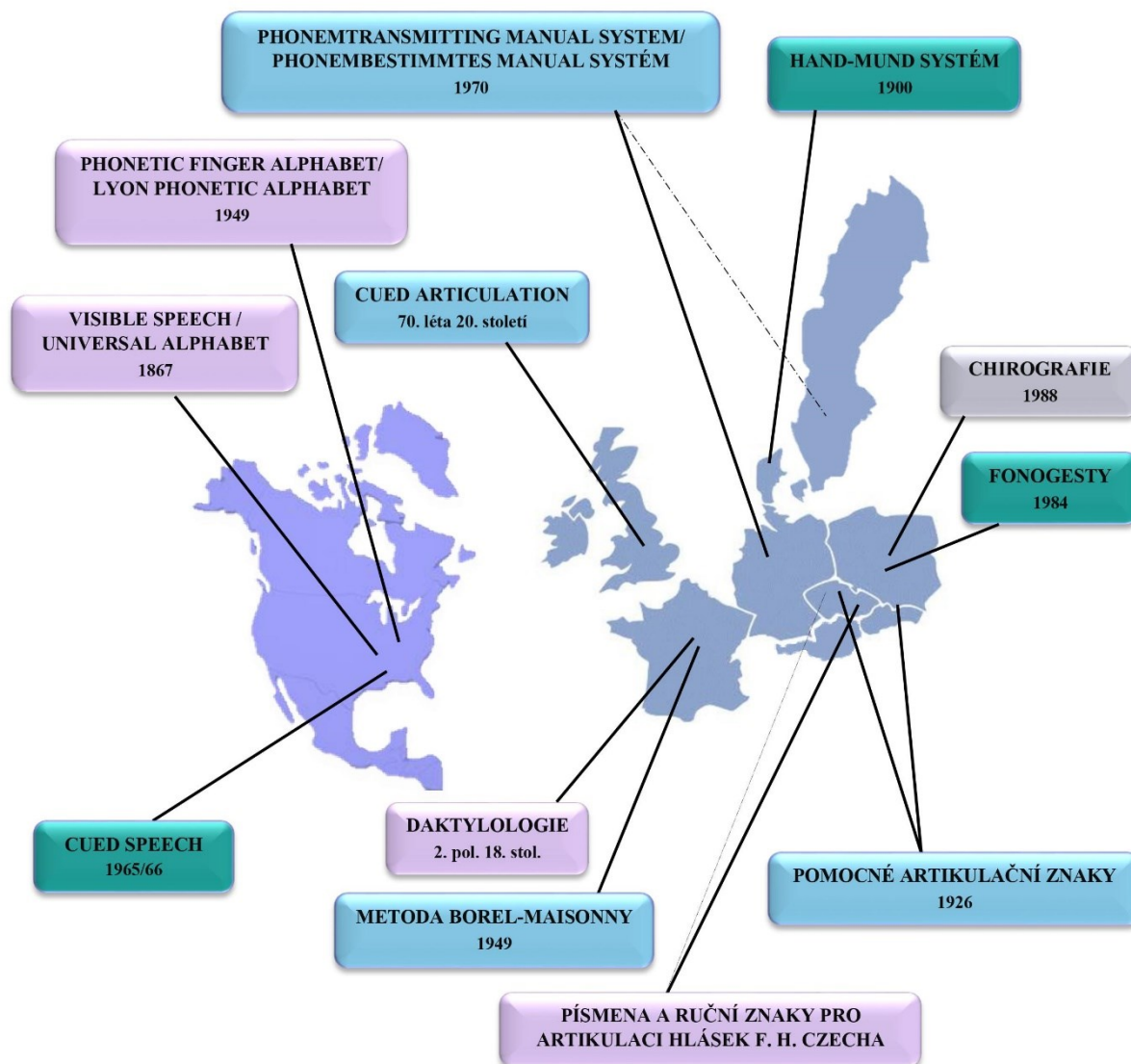
Pomocné fonemické systémy jsou vizuálně **motorické znaky**, které mají **augmentativní funkci** a slouží k vizualizaci mluveného jazyka (Hudáková, 2008a). Můžeme se však setkat i s takovými pomocnými fonemickými systémy, které jsou tvořeny grafickými symboly, např. Visible speech (srov. Bašková, 2014; Bell, 1867). Vizuálně motorické pomocné fonemické systémy lze vydělit na ty, jež primárně slouží k podpoře produkce mluvené řeči (tj. k vyvození a podpoře správné artikulace, fonace a respirace v situacích, kde chce „neslyšící člověk“ komunikovat mluveným jazykem; Krčmová, 2017), nebo k podpoře odezírání (srov. Bašková, 2014; Hudáková, 2008a). Často však jejich funkce navzájem splývají, prolínají se a k funkci primární bývá přidružena funkce sekundární. Může se tedy např. stát, že pomocný fonemický systém, který byl vyvinut pro podporu mluvení a artikulace (primární funkce), bude užíván jako podpora pro odezírání (sekundární funkce)<sup>8</sup> (Bašková, 2014). Pomocné fonemické systémy nacházejí využití nejen při komunikaci s neslyšícími lidmi a při jejich vzdělávání. Příkladem může být francouzský systém Borell – Maissonny<sup>9</sup>, jenž byl vytvořen pro podporu artikulace v komunikaci a vzdělávání neslyšících dětí a nakonec našel uplatnění i u osob s „vadami řeči“ (Bočková, 2011 dle Bašková, 2014).





Na **Obrázek 4** jsou zachyceny vybrané pomocné fonemické systémy vytvořené a užívané jako augmentativní prostředky při mluvené komunikaci s neslyšícími lidmi a při jejich vzdělávání (založeném na mluvené komunikaci). Stručný popis těchto systémů je pak zachycen na **Obrázek 5**.

---

<sup>8</sup> Například primární funkcí pomocných artikulačních znaků, což je systém užívaný v Česku a Slovensku, je podpora artikulace a správné produkce mluvené řeči. Sekundárně jsou však často užívány i k podpoře odezírání (srov. Bašková, 2014).


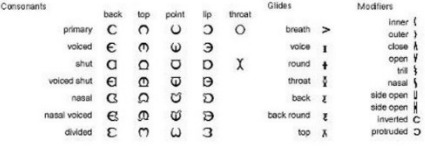
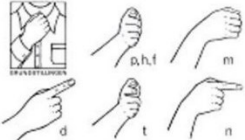

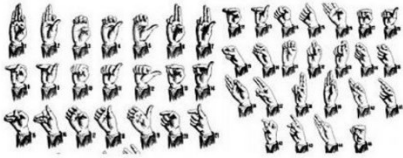
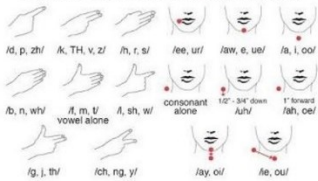

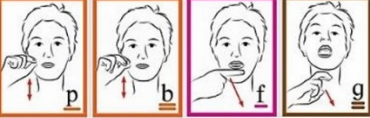

<sup>9</sup> Jedná se o systém vizuálně motorických znaků, které odkazují na tvorbu hlásek. Systém zohledňuje směr výdechového proudu, místo artikulace a jakým způsobem jsou hlásky utvářeny v artikulačním ústrojí (Bašková, 2014)



-  → fonemické systémy s primární funkcí podpory produkce řeči a artikulace, v současnosti užívané
-  → fonemické systémy s primární funkcí podpory produkce řeči a artikulace, již se neužívají
-  → fonemické systémy s primární funkcí podpory odezírání, v současnosti užívané
-  → fonemické systémy s primární funkcí podpory odezírání, informace o současném užívání nemáme

**Obrázek 4** Mapa pomocných fonemických kódů vytvořených za účelem podpory mluvené řeči neslyšících lidí a jejich vzdělávání, letopočty uvádějí rok vzniku jednotlivých systémů (s využitím Bašková, 2014; Krahulcová, 2014; Sounds for literacy [b.r.] aj. vytvořila K. P.)



<p>Písmena a ruční znaky pro artikulaci hlásek F. H. Czecha</p>	<p>tabulka obsahující ruční znak pro stejné zvuky označené různými písmeny napříč jazyky</p>	
<p>Visible speech</p>	<p>grafické symboly, které se kombinují a vyjadřují polohu mluvních orgánů při artikulaci → 10 symbolů</p>	
<p>Hand Mund system</p>	<p>ruční znaky zastupují skupiny hlásek, kdy jsou jednotlivé hlásky odlišeny místem provedení znaku → 15 znaků</p>	
<p>Pomocné artikulační znaky</p>	<p>vizuálně motorické znaky reprezentují jednu rukou hlásky jazyka, druhá ruka v některých případech ohmatává vibrace, nebo kontroluje výdechový proud</p>	
<p>Phonetic finger alphabet</p>	<p>vizuálně motorické znaky upozorňují na tvorbu jednotlivých hlásek</p>	
<p>Cued speech</p>	<p>omezený počet tvarů ruky reprezentuje skupiny hlásek, které jsou odlišeny místem provedení tvaru ruky → upraveno pro více jak 60 jazyků</p>	<p>CUED SPEECH FOR AMERICAN ENGLISH</p> 
<p>Chirografie</p>	<p>hlásky jsou reprezentovány 8 prstovými polohami využívající 4 různé lokace → inspirováno cued speech</p>	
<p>Cued articulation</p>	<p>49 ručních znaků, pozice ruky odkazuje na místo, kde se tvoří zvuk, tvar a pohyb ruky označují, jak je zvuk tvořen, užití jednoho nebo dvou prstů rozlišuje, zda je hláska znělá, či neznělá, zároveň jsou užity kartičky označené barevně, kdy se každá barva váže k jednomu písmenu (grafickému znázornění hlásky)</p>	
<p>Phonemtransmitting manual system</p>	<p>každá hláska je znázorněna ručním znakem → celkem 28 znaků</p>	

Obrázek 5 Popis fonemických systémů<sup>10</sup> (s využitím Bašková, 2014; Krahulcová, 2014; Sounds for literacy, [b.r.] aj. vytvořila K. P.)

10 Informace o chirografii jsou čerpány pouze z Krahulcová (2002), v zahraničních zdrojích se nám nepodařilo dohledat další informace.

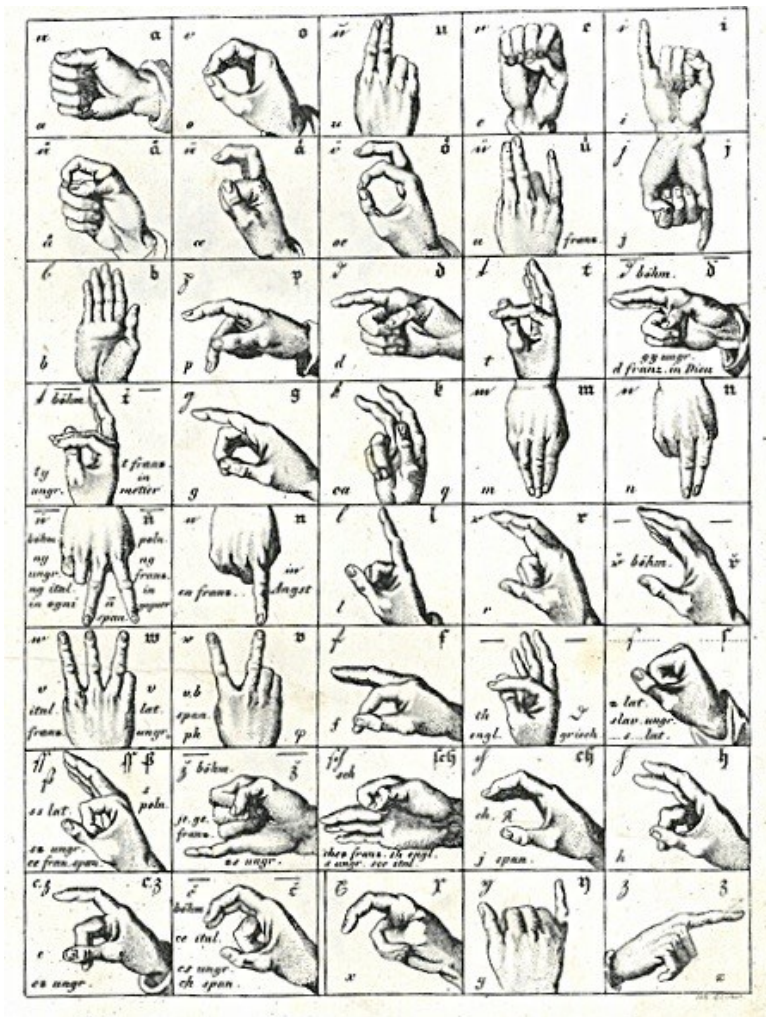


Prvním nejstarším vyobrazeným systémem, který můžeme vidět na mapě (**Obrázek 4**) a v přehledu (**Obrázek 5**), jsou „*písmena a ruční znaky pro artikulaci hlásek*“, které ve své publikaci v roce 1836 zveřejnil Franz Hermann Czech<sup>11</sup> (**Obrázek 6**); (Czech, 1836, nestránkováno; přeložila K. P.). Jedná se o systém znaků pro jednu ruku zobrazující nejen hlásky německého jazyka, ale rovněž jazyků slovanských – s největší pravděpodobností i jazyka českého. (Czech, 1836).

Na tomto systému je možno demonstrovat, jak je u starších zdrojů obtížné odlišit prstové abecedy (coby reprezentanty písmen, viz výše) a pomocné artikulační znaky (coby pomůcky k lepší výslovnosti a odezírání při mluvené komunikaci, viz výše). Pro toto zařazení jsem se rozhodla na základě autorova popisu užití tohoto systému. Ačkoli vyobrazení je F. H. Czechem prezentováno v popisu daktylogie (tj. prstová abeceda), autor jej označuje za další ruční znaky sloužící k lepší výslovnosti a odezírání (Czech, 1836).

---

11 Franz Herrmann Czech (František Čech), se narodil v Mnichově Hradišti, mj. pracoval jako katecheta ve Vídeňském ústavu pro hluchoněmé (Fischer, 2010).



Obrázek 6 „Ruční písmena a znaky pro artikulaci hlásek“ F. H. Czecha (Czech, 1836)

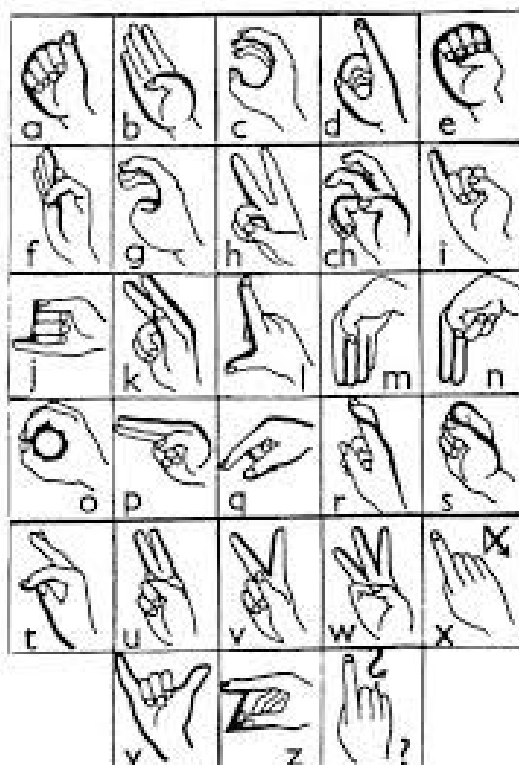
Czechovy „písmena a ruční znaky“ mají být univerzální pro zobrazení hlásek různých jazyků a umožnit tak podporu odezírání i artikulace hlásek napříč mluvenými jazyky (Czech, 1836). Tyto ruční znaky slouží v případě „když hluchoněmý zamění nebo zapomene nějaké písmeno, jeho výslovnost, nebo vysloví-li ho nepřesně nebo nesprávně, anebo když se zmýlí při odezírání – což se stává zvláště u vlastních jmen, může se mu napomoci lehce a rychle prstovou abecedou“ (Czech, 1836, nestránkováno; přeloženo Infozpravodaj, 1995, s. 38). Snahou Czecha bylo přiřadit znak k artikulovaným hláskám, které jsou stejně tvořeny, avšak v různých jazycích mohou nést různá grafická označení – např. znak pro francouzské *CH* bude znkem pro maďarské *S*.

Zajímavé však je, že i když mají tyto prstové znaky sloužit k podpoře mluveného jazyka, některé z nich se značně podobají znakům jednoručních prstových abeced. Pro porovnání viz současnou jednoruční rakouskou (Obrázek 7) a českou prstovou abecedu (Obrázek 8).

### ÖGS Fingeralphabet



**Obrázek 7 Rakouská jednoruční prstová abeceda**  
(Austrian Sign Language, 2001)



**Obrázek 8 Česká jednoruční prstová abeceda**  
(Potměšil, 1992, s. 11)

Důvodem proč může docházet k mísení prstových abeced a pomocných fonemických kódů, může být jejich nedostatečné odlišení (Najmanová, 2004; Zdrubecká, 2014). Proto si nyní stručně shrneme a porovnáme hlavní rozdíly i podobnosti těchto dvou odlišných komunikačních systémů ve vzájemném kontrastu. Pro jasnější představu nám poslouží **Obrázek 9**.

prstové abecedy		pomocné fonemické systémy
vizualizace mluveného jazyka		vizualizace mluveného jazyka
vychází z psané podoby mluveného jazyka		vychází ze zvukové stránky mluveného jazyka
manuální znaky zobrazující abecedu mluveného jazyka		soubor znaků i grafických symbolů, obrázků zobrazující hlásky mluveného jazyka
počet znaků odpovídá počtu písmen abecedy mluveného jazyka		počet znaků a symbolů nemusí odpovídat počtu hlásek mluveného jazyka
augmentace mluvených jazyků	integrální součást ZJ	augmentace mluvených jazyků

**Obrázek 9 Porovnání prstových abeced s pomocnými fonemickými systémy**  
(vytvořila K.P.)

Prstové abecedy i pomocné fonemické kódy slouží k **vizualizaci mluveného jazyka**. Zatímco prstové abecedy mají čistě vizuálně motorickou povahu, pomocné fonemické kódy mohou být nejen vizuálně motorické, setkali bychom se například i s grafickou podobou těchto kódů (např. již zmiňovaný *visible speech* je tvořen symboly, které zastupují hlásky, a popis symbolů je propojen s tvorbou hlásek, zároveň bylo těmito symboly možné překódovat písemný projev; Bell, 1867). Dalším rozdílem jsou různá východiska systémů. Každá prstová abeceda vychází z **podoby standardizovaného písemného záznamu** (tj. písma) používaného pro písemný záznam promluv v konkrétním mluveném jazyce: jednomu grafému (např. písmenu *A*) vždy odpovídá jeden vizuálně motorický „znak prstové abecedy“ (srov. Macurová – Nováková, 2008; Padden – Master, 1985). Počet znaků konkrétní prstové abecedy tedy odpovídá počtu grafémů v příslušném písmu běžně používaném pro zapisování promluv v konkrétním mluveném jazyce: pokud má tedy česká abeceda 42 grafémů (včetně *CH*; Česká abeceda, 2020), česká prstová abeceda (resp. každá z prstových abeced užívaných na našem území) bude mít 42 znaků (Krahulcová, 2002). Oproti tomu pomocné fonemické systémy vycházejí ze **zvukové stránky jazyka**, tedy z fonémů a jejich realizace. Počet pomocných fonemických systémů může být různorodý a nemusí odpovídat počtu hlásek jazyka (dánský *hand mund* systém obsahuje například 15 znaků, přestože dánský jazyk má 38 fonémů; Kohoutová, 2016), stejně tak jeden znak, nebo symbol může označovat více hlásek (např.

v cued speech je skupina hlásek *T, M, F* označena jedním manuálním znakem, při čemž je v každém případě artikulován na jiném místě; Krahulcová, 2002). Neméně důležitý je pak rozdíl při samotném účelu užití těchto systémů. Zatím co pomocné fonemické systémy mají čistě augmentativní funkci v rámci mluveného jazyka, prstové abecedy mohou sloužit jako integrální součást znakového jazyka, nebo jako vizuálně motorická podpora mluveného jazyka (srov. Bašková, 2014; Hudáková, 2008a). Spektrum využití prstových abeced je oproti pomocným fonemickým systémům širší, čemuž nasvědčuje i krátký vhled do historie prstových abeced.

## 1.2 Historický vývoj prstových abeced

Kde a jak vznikly prstové abecedy, s jistotou říci nemůžeme, avšak jakési prstové systémy byly užívány již ve starověku, konkrétně v Řecku, Římě a Egyptě, kde se prstové znaky užívaly pro označení číslic (srov. Hrubý, 1999; Těšínská Lomičková, 2018). Padden a Gunsauls dokonce uvádí, že „*Ve starověkém Řecku a Římě bylo zaznamenáno zobrazení abecedy prostřednictvím těla a rukou jako alternativa k zobrazení abecedy na papíře*“<sup>13</sup> (Padden – Gunsauls, 2003, s. 10, přel. K. P.).

Důmyslný systém číslic,<sup>14</sup> užívaný v Římě, rozpracoval mnich Beda Venerabilis.<sup>15, 16</sup> Beda poukazuje i na vhodnost užití prstových znaků v komunikaci<sup>17</sup> v případě, že by prstové znaky namísto číslic označovaly **písmena** (srov. Těšínská Lomičková, 2014; Krahulcová, 2002; Erikson, 1998 dle Hudáková, 2008). Mnoho autorů se domnívá, že prstová abeceda byla v období středověku užívána především mnichy tichých řádů (srov. Potměšil, 1992; Erikson, 1998 dle Hudáková, 2008; Krahulcová, 2002; Padden – Gunsauls, 2003). První zmínky o užívání prstových abeced v tiché komunikaci mnichů bychom našli až v **16. století**.<sup>18, 19</sup> Těšínská Lomičková (2014) odkazuje na posmrtně vydanou příručku<sup>20</sup> madridského mnicha Malchiora de Yebry, jehož španělská prstová abeceda (**Obrázek 10**) měla sloužit při poslední zpovědi lidem, kteří již nebyli schopni mluvit, nebo jim nemoc bránila v mluvení, ale též měla sloužit zpovědníkům při zpovědi **neslyšících**. Těšínská Lomičková (2018) však poukazuje na

---

13 „*In Greek and Roman antiquity there are recorded references to the use of the body and hands to represent the alphabet, presumably as a representational alternative to the use of paper*“ (Padden – Gunsauls, 2003, s. 10).

14 Tento prstový numerický systém umožňoval znázornění číslic od jedné do miliónu a byl užíván k výpočtu data Velikonoc. Systém byl popsán v anonymním díle *Romano computatio*, publikovaném okolo roku 688 n. l. (Těšínská Lomičková, 2014).

15 Beda Venerabilis též označovaný českým přívlastkem Beda Ctihodný (Wikipedia: Beda Ctihodný, 2001-2020).

16 Jedná se o dílo *De loquela per gestum digitorum et temporum ratione libellus*, které rozpracovává výše zmíněné dílo *Romano computatio* (Těšínská Lomičková, 2014).

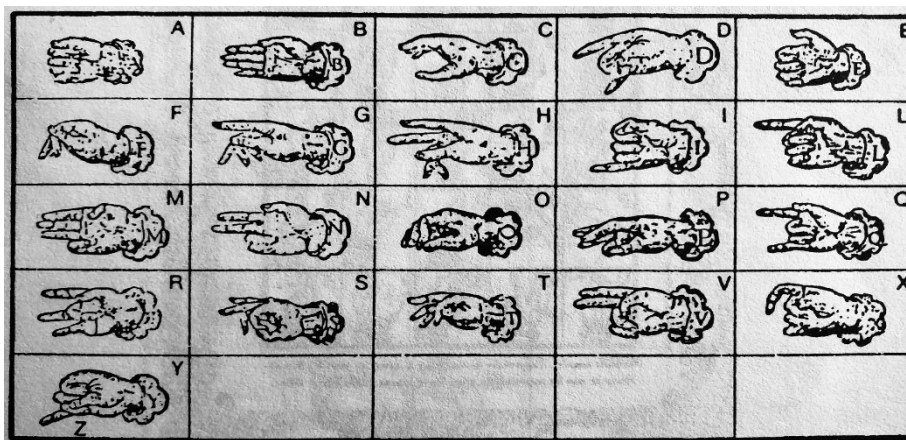
17 Těšínská Lomičková (2014) uvádí, že tento systém nebyl vyhovující pro běžnou komunikaci. Dle autorky Beda Venerabilis v tomto systému spatřoval spíše možnost duchovního cvičení, než náhradu řeči. Erikson (1998, dle Hudáková 2008) však uvádí, že „*Tato abeceda rukou byla prý vymyšlena jako tajná řeč pro slyšící lidi; využívali ji například amsterdamská obchodníci s diamanty*“ (Hudáková, 2008, s. 16).

18 Beda Venerabilis zemřel roku 735 n. l. První zmínky o užívání prstových abeced v mnišských řádech se objevily až po dalších osmi stoletích (Těšínská Lomičková, 2014).

19 Těšínská Lomičková (2014) se domnívá, že Yebrova příručka mohla být první dochovanou zmínkou o prstových abecedách užívaných mnichy, avšak Hudáková (2008) odkazuje na knihu františkánského duchovního, jehož kniha (taktéž posmrtně vydaná – pozn. autora) obsahující prstové abecedy byla vydána o dvanáct let dříve než Yebrova příručka.

20 Příručka byla vydána posmrtně roku 1593, obsahovala popis prstových znaků písmen od A do Z. K příručce zároveň patří dřevorytina s vyobrazením tvarů ruky pro jednotlivá písmena (srov. Hudáková, 2008; Těšínská Lomičková, 2014).

to, že Yebra tuto prstovou abecedu nevymyslel, ale převzal ji z dob antiky prostřednictvím dalších autorů (srov. Hudáková, 2008).

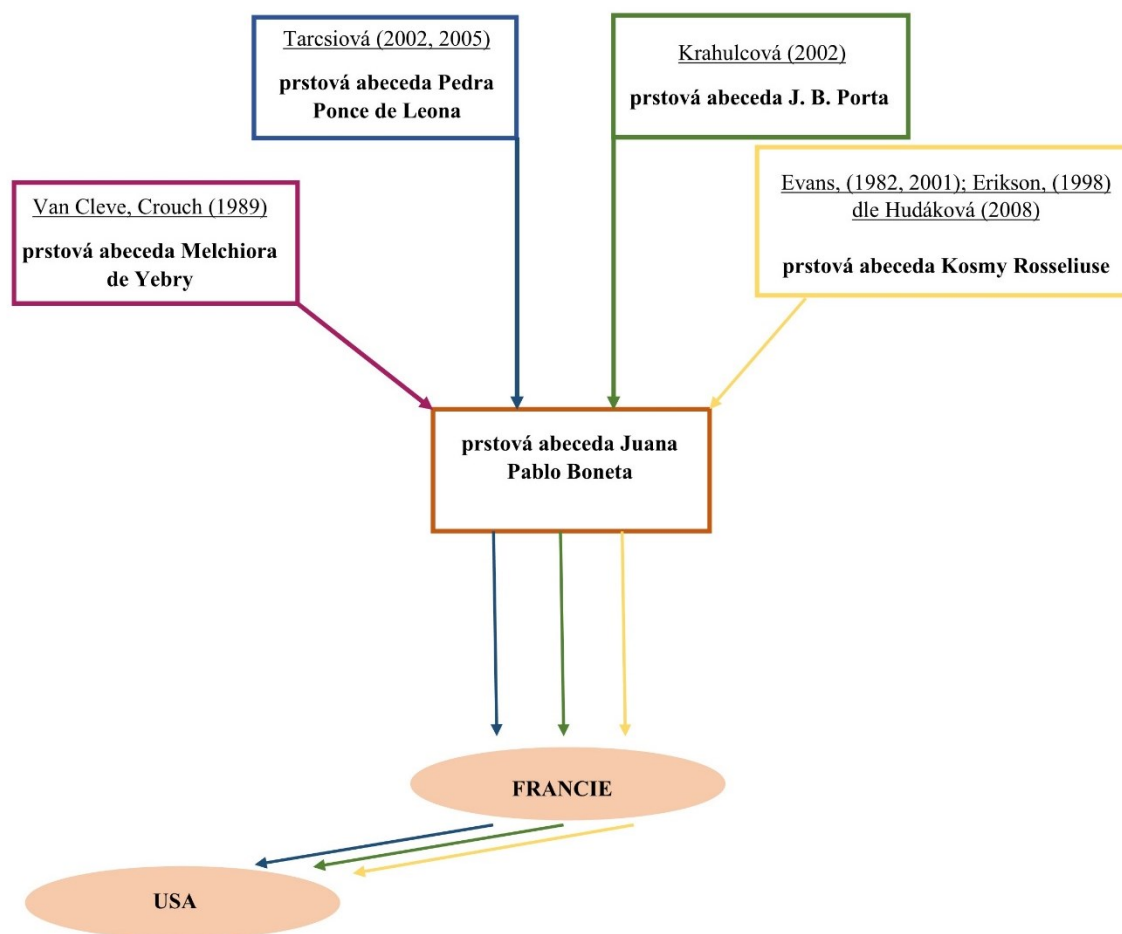


**Obrázek 10 Prstová abeceda Melchiora de Ybery**  
(obrázek převzat z Potměšil, 1998, s. 5)

Právě o Yberově prstové abecedě a v Anglii anonymně publikované prstové abecedě ve spisu *Digitus Lingua*<sup>21</sup> se pojednává jako o abecedách, které mohly proniknout do vzdělávání neslyšících v Evropě a být vzdálenými předchůdci mnoha současných prstových abeced ve světě (srov. Plann, 1997; Sutton-Spencer – Woll – Allsop, 1990 dle Fenlon – Wilkinson, 2015, dle Power – Grimm – List, 2020). K předchůdcům dnešních prstových abeced je řazena i abeceda Juana Pablo Boneta, jejíž původ je velmi diskutován (Power – Grimm – List, 2020). Juan Pablo Bonet údajně převzal a upravil abecedu Melchiora de Ybery (Van Cleve – Crouch, 1989). V odborné literatuře (srov. Evans, 1982, 2001, Erikson, 1998 dle Hudáková, 2008; Tarciová, 2005; Krauhulcová, 2002; Van Cleve – Crouch, 1989) se však lze setkat s různými názory na původ Bonetovy prstové abecedy (srov. **Obrázek 11**).

<sup>21</sup> *Digitus Lingua* je spis obsahující dvouruční prstovou abecedu, anonymně byl publikován roku 1698 v Londýně (srov. Plann, 1997; Sutton-Spencer – Woll – Allsop, 1990 dle Fenlon – Wilkinson, 2015, dle Power – Grimm – List, 2020).





**Obrázek 11 Schéma možných původů Bonetovy prstové abecedy** (na základě Hudáková, 2008; Krahulcová, 2002; Tarcsiová, 2005; Van Cleve – Crouch, 1989 vytvořila K. P.)

Tarcsiová (2005) tvrdí, že Bonet převzal prstovou abecedu od Pedra Ponce de Leona,<sup>22</sup> Naopak Krahulcová (2002) uvádí, že ve spise publikovaném Bonetem je otisknuta abeceda J. B. Porta, ze které pravděpodobně vycházel i Pedro Ponce de Leon. Hudáková (2008) poukazuje na tvrzení Eriksona (1998) a Evanse (1982, 2001), kteří jsou přesvědčeni, že Bonet ve svém spise otiskl dřevořezbu prstové abecedy, jejímž autorem je Rosseliem, který dal této abecedě vzniknout již o čtyřicet jedna let dříve. V čem se autorky Hudáková (2008), Krahulcová (2002) a Tarcsiová (2002; 2005) shodují, je tvrzení o rozšíření Bonetovy prstové abecedy do Francie, odkud se dále rozšířila do USA (srov. Hudáková, 2008; Krahulcová, 2002; Tarcsiová 2005). Tarcsiová (2005, s. 92) dokonce poznamenává že „*Je samozřejmé, že*

<sup>22</sup> Pedro Ponce de Leon byl benediktýnský mnich považovaný za prvního učitele neslyšících (Hrubý, 1997, s. 93).



*v priebehu 350 rokov sa veľa z pôvodných konfigurácií zmenilo, ale aj napriek tomu, je Bonetova prstová abeceda uznávaná jako predchodkyňa väčšiny jednoručných abecied sveta. “*

Tarcsiová (2002; 2005) obecně vnáší do historie prstových abeced nový pohled: vyděluje tři významné proudy vzniku prstových abeced, jež vznikaly nezávisle na sobě a sloužily ve vzdělávání neslyšících. Prvním proudem je podle ní Bonetova prstová abeceda. Za druhý proud považuje švédskou prstovou abecedu, kterou vytvořil Per Aron Borg a následně přenesl do Portugalska. Tarcsiová (2005) poznamenává, že jsou zde jisté podobnosti s Bonetovou prstovou abecedou, více informací o možném vzájemném vlivu neuvádí. Jako třetí proud označuje dvouruční prstovou abecedu užívanou v původních britských koloniích, jejich bližší původ není pojednáván. Jako první dvouruční prstovou abecedu popisuje údajně John Bulwer roku 1644 (Tarcsiová, 2005). O téže publikaci hovoří i Hudáková (2008), která však uvádí, že Bulwer v této publikaci vyobrazil jednoruční prstovou abecedu. Hudáková (2008) se domnívá, že nejstarší dochovanou dvouruční prstovou abecedou je abeceda publikovaná roku 1652 Johnem Wallisem. V současné chvíli nelze usoudit, jak přesně se prstové abecedy vyvíjely, jelikož teprve vznikají výzkumy a studie posuzující příbuznost znakových jazyků s ohledem na prstové abecedy (Power – Grimm – List, 2020).

## 2 Prstové abecedy ve vzdělávání neslyšících dětí

Do vzdělávání neslyšících dětí se prstové abecedy mohly pravděpodobně dostat prostřednictvím mnichů (Hudáková, 2008), kteří byli jedněmi z **prvních vzdělavatelů neslyšících** (Hrubý, 1998). Na základě nám dostupné literatury však nelze s jistotou říci, zda se prstové abecedy ve vzdělávání neslyšících dětí nevyskytovaly již dříve.

### 2.1 Historický přehled

I přes značné nejasnosti týkající se vývoje prstových abeced, jejich vzájemného vlivu a průniku do vzdělávání neslyšících dětí, dle dochovaných zdrojů s určitostí víme, že se prstové abecedy ve vzdělávání neslyšících dětí objevovaly min. od 17. století (srov. Krauhlová, 2002; Potměšil, 1998; Hudáková, 2008).

#### 2.1.1 Svět

Přestože zpočátku někteří vzdělavatelé neslyšících své postupy tajili, se zakládáním ústavů pro neslyšící se situace začíná proměňovat (srov. Hrubý, 1999). Dveře ústavů se otevírají pro pedagogy cestující napříč státy, aby se inspirovali vzděláváním neslyšících a mohli navzájem sdílet své zkušenosti (srov. Hrubý, 1999; Hudáková, 2008; Krauhlová, 2002). Pedagogové z nejstarších institutů pro neslyšící na přelomu 18. a 19. století tak často napomáhali budovat nová školská zařízení pro neslyšící v ostatních státech (srov. Winzer, 1993; Fenlon – Wilkinson, 2015, dle Power – Grimm – List, 2020). V rámci těchto institucionálních vazeb mohlo docházet k šíření **vzdělávacích metod a postupů**, včetně těch, které zahrnovaly užívání **prstových abeced** (Power – Grimm – List, 2020). Vznikají tak kontakty mezi instituty, které se projevují jazykovými vlivy. Pro přehled slouží **Obrázek 12**, **Obrázek 13**, **Obrázek 14**,<sup>23</sup> zachycuje pouze institucionální vazby, kde možná mohlo dojít i k jazykovému kontaktu<sup>24</sup> (dle Power – Grimm – List, 2020). Jak je popsáno výše (viz 1.2) Bonetova prstová abeceda, kterou užíval ve vzdělávání neslyšících dětí (Van Cleve – Crouch, 1989), byla přenesena do Francie (srov. Tarcsiová, 2002, 2005; Krauhlová, 2002; aj.), kde ji

---

23 V tomto období byly vytvořeny jazykové vazby napříč geograficky odlišnými zeměmi. Vzdělavatelé neslyšících dětí navštěvovali různé instituce vzdělávající právě tyto děti. Zároveň pedagogové ze zavedených institucí napomáhali k zakládání institucí dalších, a to v jiných zemích i kontinentech (Power – Grimm – List, 2020). Jelikož zatím nebylo publikováno mnoho studií, které by zahrnovaly typologická a genealogická srovnání znakových jazyků zahrnující i srovnání prstových abeced, jsou některé vzájemné vlivy mezi zeměmi vyznačené na mapách založeny pouze na informacích o kontaktu mezi institucemi a vzdělavateli neslyšících a nelze je brát závazně (Power – Grimm – List, 2020).

24 Jazykové a institucionální vlivy mohly nepřímou zahrnovat vliv prstové abecedy (Power – Grimm – List, 2020). Proto i když se v některých případech nejedná o přímé zobrazení vlivu prstové abecedy, nemůžeme tuto možnost plně vyloučit.

s největší pravděpodobností převzal Abbé de l'Épée, jenž ve své škole vzdělával žáky pomocí prstové abecedy (Padden – Gunsauls, 2003). Jeho institut byl pro učitele z celého světa velkým vzorem (srov. Hudáková, 2008; Padden – Gunsauls 2003). Návštěvu zde uskutečnili například i učitelé z Vídeňského institutu, kteří později prstovou abecedu též užívali v procesu vzdělávání (Fišarová, 2007), lze se jen domýšlet, zda se projevil jazykový vliv Francie, či nikoli. Prstová abeceda byla užívána i v Anglii, zde ji ve vzdělávání užíval Thomas Braiwood, který své postupy tajil, metoda však byla zveřejněna po jeho smrti synovcem (Hrubý, 1999). Anglie měla mimo jiné jazykový vliv na Nový Zéland a Austrálii, kam byla přenesena anglická dvouruční abeceda (Power – Grimm – List, 2020). I přes mnoho nejasností s jistotou víme, že **prstové abecedy** byly od 16. století užívány v **procesu vzdělávání** napříč státy i kontinenty (Power – Grimm – List, 2020)



**Obrázek 12 Jazykové a institucionální vazby I.**

Jazykové a institucionální vazby I. (vytvořila K. P. na základě studie Power – Grimm – List, 2020).<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Národní institut pro neslyšící (škola Abbého de l'Épée – pozn. autora) přitahoval pozornost vzdělavatelů nejen z Evropy, ale i z Ameriky. Učitelé neslyšících přicházeli do Pařížského institutu pro inspiraci jak vzdělávat neslyšící. Často se pak vrátili do své země, kde založili vlastní školu pro neslyšící. V jiných případech se sami učitelé z Pařížského institutu podíleli na založení škol pro neslyšící v zahraničí. Na mapě je možno vidět vzniklé jazykové a institucionální vazby napříč kontinenty. Z Anglie byla do dalších kontinentů přenesena například i dvouruční prstová abeceda. (Power – Grimm – List, 2020)



**Obrázek 13 Jazykové a institucionální vazby II.**  
 (vytvořila K.P. na základě výsledků studie Power – Grimm – List, 2020).<sup>26</sup>



**Obrázek 14 Jazykové a institucionální kontakty III.**  
 (vytvořila K. P., na základě srov. Power – Grimm – List, 2020; Krahulcová, 2002; Tarcsiová, 2002, 2005; Hudáková, 2008; Historie, 2020)

<sup>26</sup> Obrázek odkazuje na další jazykové a institucionální vazby v rámci Evropy. Dále také poukazuje na mezinárodní prstovou abecedu, která později ovlivnila některé prstové abecedy Evropských zemí (Power – Grimm – List, 2020).

### 2.1.2 Česká republika

Stejně tak, jako není zcela zřejmé, kdy přesně začaly být prstové abecedy užívány ve vzdělávání neslyšících dětí ve světě, nemůžeme s jistotou určit, kdy se začaly užívat ve vzdělávání neslyšících dětí na našem území. První nám známá zmínka se pojí s počátky institucionálního vzdělání neslyšících lidí na našem území: Krátce po založení prvního ústavu pro hluchoněmé u nás, v roce 1787 začíná tehdejší ředitel ústavu Karel Berger užívat ve výuce prstovou abecedu (Historie školy, 2020). Nelze však vyloučit, že se prstová abeceda v procesu vzdělávání u nás užívala již dříve.

Domníváme se, že i prstová abeceda užívaná na našem území mohla mít původ v Bonetově abecedě. Nasvědčuje tomu kratší vhléd do historie, jehož grafické zobrazení naleznete na **Obrázek 15**. Bonetova prstová abeceda (viz kapitola 1.2) byla přenesena do Francie (Tarciová, 2005, 90), kde ji ve vzdělávání užíval Abbé de l'Épée (srov. Padden – Gunsauls, 2003; Tarciová, 2002; Hudáková, 2008, 2008a). Do jeho institutu se přijeli vyškolit ve vzdělávání neslyšících Friedrich Storke a Joseph May (Fišarová, 2007). Po jejich návratu do Vídně byl založen Vídeňský institut pro neslyšící (Fišarová, 2007), kde byla užívaná tzv. vídeňská metoda, která se vyvíjela po vzoru metody francouzské (Fischlechner, 2006; dle Fišarová, 2007, s. 18). Je tedy možné, že rakouská prstová abeceda byla převzata z Francie společně s tzv. francouzskou metodou. Od Friedricha Storcka se následně učil pater Karel Berger, první ředitel Ústavu pro hluchoněmé v Praze (Kastnerová, 2015). Během jeho působení se v ústavu „vedle výuky mluveným jazykem vyučovalo čtení a psaní pomocí prstové abecedy“ (srov. Kastnerová, 2015; Historie školy, 2020).

Vlivu Rakouska na naše vzdělávání neslyšících v období 18. a 19. století nasvědčuje mnoho zdrojů – např. F. H. Czech a jeho tabulka znaků určených k podpoře artikulace beroucí v potaz slovanské jazyky (kapitola Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.). Ve své knize (1836) mimo jiné píše o užívání prstové abecedy ve vzdělávání neslyšících dětí. F. H. Czech vyučoval na Vídeňské škole pro neslyšící a pravděpodobně měl vliv na některé české učitele neslyšících, konkrétně na V. Frosta (osobní sdělení; Okrouhlíková, 2020). Ten vyučoval v Pražském ústavu pro hluchoněmé, kde po několika návštěvách evropských institutů vzdělávající neslyšící, zavedl kombinovanou metodu (Hrubý, 1999). Jeho metoda měla údajně zahrnovat znaky i prstovou abecedu (Česká Televize: Televizní klub neslyšících). Jelikož vzdělávání s pomocí prstové abecedy v tomto ústavu bylo praktikováno již dříve, je možné že na tento postup vzdělávání navázal.

Na základě těchto institucionálních vazeb s ohledem na historické pozadí, kdy jsme byli společně součástí jednoho státu, se domnívám, že Rakousko mohlo mít značný vliv nejen na vývoj vzdělávání neslyšících dětí na našem území, ale i na český znakový jazyk a jednoruční prstovou abecedu.

Dalším důležitým rokem spojeným s prstovou abecedou ve vzdělávání neslyšících dětí u nás je rok **1957**, kdy se podle Kraulcové (2002) začala v jedné z tehdejších škol pro neslyšící děti v Praze užívat jednoruční prstová abeceda. Hudáková (2008a) se domnívá, že Kraulcová hovoří o škole v Holečkově ulici, tedy o škole, ve které je prstová abeceda údajně používána již od roku **1786**. Otázkou však zůstává, zda myslí užívání prstové abecedy jako takové, nebo jiný druh prstové abecedy, která doposud nebyla užívána na našem území.

Hudáková (2008a) se domnívá, že tato prstová abeceda byla roku 1957 zřejmě převzata ze Sovětského svazu,<sup>27</sup> jehož vliv na dění u nás v různých oblastech života – včetně vzdělávání – byl v daném období velmi citelný. Prstová abeceda se následně rozšířila i do ostatních škol pro sluchově postižené na našem území (Hudáková, 2008a). Na užívání prstové abecedy v další škole pro sluchově postižené odkazují webové stránky školy pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí: „V roce 1964 byl jmenován ředitelem školy Bohumír Holotík. (...) Ve vyučování orální metodou se při výstavbě řeči využíval daktyl“ (Historie školy, 2017). Nevíme však, o jakou prstovou abecedu se jednalo, jakým způsobem byla užívána a zda se zde neužívala již dříve.

V neposlední řadě musíme poukázat na rok **1963**, viz kapitola 1. V tomto roce se Světová federace neslyšících usnesla, že přijme americkou jednoruční prstovou abecedu za základ pro prstovou abecedu mezinárodní (srov. Hudáková, 2008a, s. 35; Kraulcová, 2002, s. 226; Potměšil, 1998, s. 5). Dle Potměšila (1992, s. 8) „...řada zemí přijala mezinárodní prstovou abecedu jako základ, který je podle potřeby a ve vztahu k uživatelskému jazyku upraven.“ Lauerman (1986 – 87; dle Hudáková 2008a, s. 35) mezi tyto země řadí i ČSSR.

O rok později byla Svazem československých invalidů vydána příručka jednoruční prstové abecedy (Zeman, 1964), která byla sestavena na základě porovnávání prstových abeced domácích i zahraničních. Tato prstová abeceda měla být kodifikovanou prstovou abecedou pro

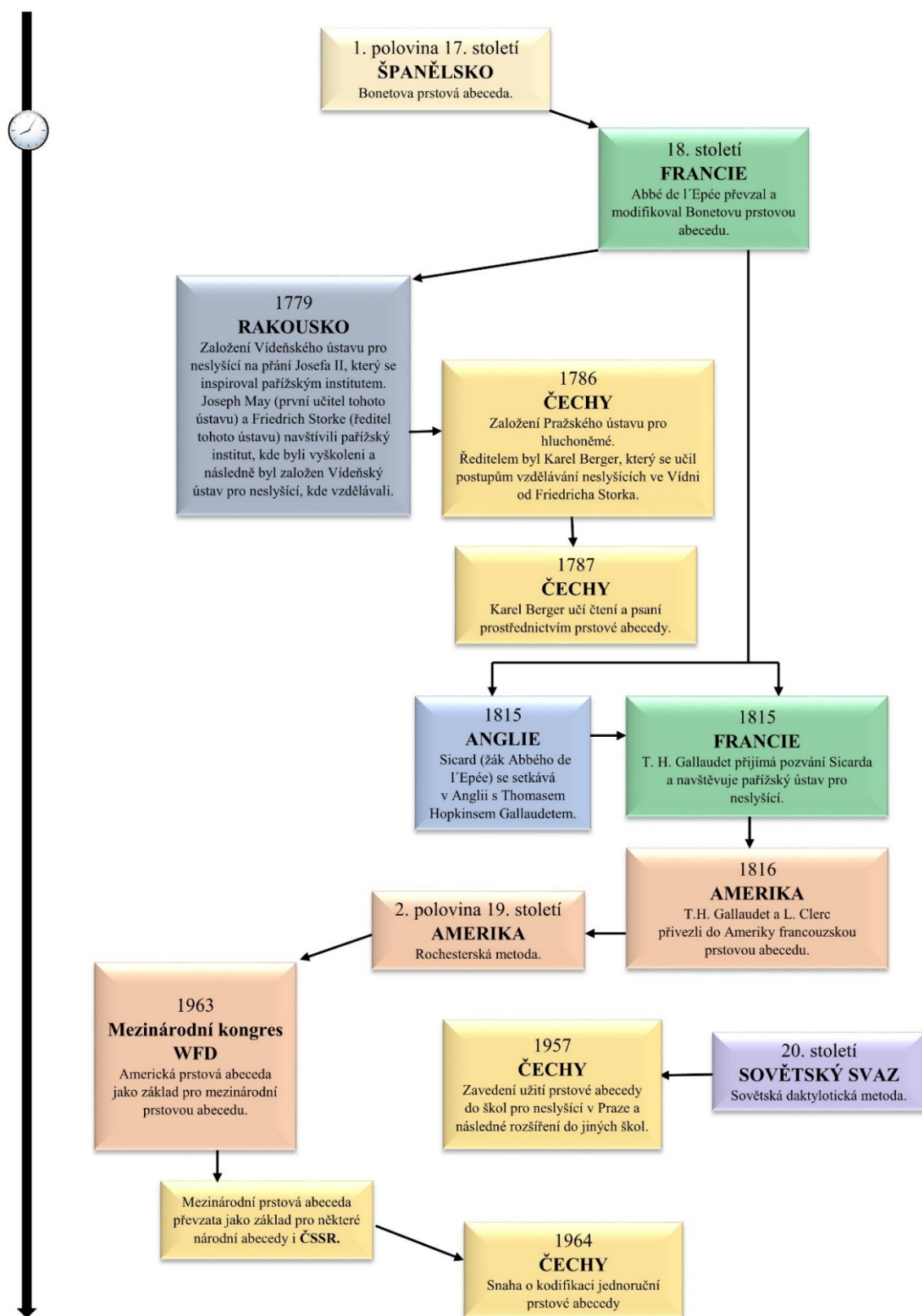
---

27 Jak je možné vidět na mapě (**Obrázek 14**), k založení prvního ústavu pro neslyšící v Rusku přispěli pedagogové z Francie a Rakouska. Je tedy možné, nikoli však podložené, že se i zde mohl projevit vliv Bonetovy prstové abecedy. Jež o několik staletí později mohla sloužit jako vzor k tvorbě a užívání jednoruční prstové abecedy na našem území. Jedná se však pouze o hypotézu (srov. Power – Grimm – List, 2020; Kraulcová, 2002; Tarcsiová, 2002, 2005; Hudáková, 2008; Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova, 2020 [online]).

český i slovenský jazyk (Zeman, 1964). Na základě srovnání této příručky (Zeman, 1964) s publikacemi vydanými po roce 1989 (Potměšil, 1992; Krahulcová, 2002) lze vysledovat jisté podobnosti se současnou českou jednoruční prstovou abecedou, v jistých znacích se však podoba současné české jednoruční prstové abecedy liší.

Mimo vlivu rakouské prstové abecedy a ruské prstové abecedy obecně, není vyloučen ani vliv americké prstové abecedy přenesené z Francie, mající původ v Bonetově prstové abecedě (srov. Krahulcová, 2002; Hudáková, 2008 aj.).

Grafické znázornění možných vlivů jazykových vlivů ostatních zemí navzájem a jejich případného vlivu na našem území, naleznete na **Obrázek 14** (kapitola **2.1.1**).



**Obrázek 15** Historický přehled možných vlivů na jednoruční českou prstovou abecedu (resp. jednoruční prstovou abecedu užívanou na našem území)

(vytvořila K.P.; na základě srov. Hudáková, 2008; 2008a; Krahulcová, 2002; Potměšil, 1992; Tarcsiová 2002, 2005)



## 2.2 Přístupy k vzdělávání neslyšících dětí a prstová abeceda

Ve vzdělávání neslyšících dětí se můžeme setkat s mnoha rozličnými (často i protichůdnými) názory, postoji a postupy (Hudáková, 2008a). Ty ve svém jádru vycházejí z různých **pohledů na hluchotu**. V zásadě rozlišujeme dva pohledy na hluchotu – **medicínský** a **kulturní** (Hudáková, 2008a). **Medicínský** pohled vnímá hluchotu a sluchové vady obecně jako deficit, který je nutno kompenzovat a umožnit tím postiženým jedincům, aby se – i přes svá postižení a z něj vyplývající omezení – mohli začlenit do většinové společnosti. Naopak **kulturní** pohled nevnímá hluchotu negativně, jako deficitní odchylku od normy, ale vychází z přirozené lidské variability a diversity, je v jádru pluralitní: do popředí staví jazyková, komunikační a kulturní specifika neslyšících osob (srov. Hudáková, 2008a; Kastnerová, 2015).

Vycházíme-li z těchto dvou pohledů na hluchotu jako z koncepčních východisek pro vzdělávání neslyšících dětí (srov. Macurová, 2001; Hudáková, 2008a), můžeme vymezit dva přístupy: **monolingvální a monokulturní** vs. **bilingvální a bikulturní** (Hudáková, 2008a). Stejně jako každý z těchto přístupů vychází z odlišného pohledu na hluchotu, v rámci každého z nich jsou prstové abecedy užívány jiným způsobem

### 2.2.1 Monolingvální a monokulturní přístupy

Monolingvální a monokulturní přístupy jsou odvozeny z **medicínského** pohledu na hluchotu (Hudáková, 2008a). V praxi jsou často zjednodušeně a schematicky označovány jako „orální“ (resp. „orální metody“); (srov. Hudáková, 2008a, Krahulcová, 2002, aj.). Na neslyšící lidi je nahlíženo jako na „osoby s postižením“ (také „nemocné“ či „nezdravé“); (Komárková, 2006). Jedním z hlavních cílů vzdělávání je – ve spolupráci s lékaři a dalšími medicínsky ukotvenými odborníky – postižení co nejvíce eliminovat, aby mohl být „postižený integrován do společnosti zdravých“ a žít tak „plnohodnotný život“ (srov. Hudáková, 2008a; Krahulcová, 2002; Langer, Souralová, 2013). Tento přístup uvažuje o jedné jazykové (monolingvální) a jedné kulturní (monokulturní) „identitě“, tzn. že komunikaci prostřednictvím většinového mluveného jazyka užívaného na daném území a vrůst do kulturních pravidel většinové společnosti považuje za podmínkou nutnou k „normálnímu vývoji“ neslyšících dětí (srov. Hudáková, 2008a). V rámci monolingválního a monokulturního přístupu ke vzdělávání neslyšících dětí lze vydělit metody, které pracují pouze s mluveným jazykem (někdy jsou označovány jako „čistě orální metody“), a metody, jež jako doplňující prostředek k mluvené komunikaci užívají různé vizuálně motorické pomůcky – mimo jiné i prstové abecedy (někdy

jsou označovány jako „doplňované orální metody“) (srov. Hudáková, 2008a; Langer, Souralová, 2013; Souralová, 2005).

K monolingválním a monokulturním přístupům lze řadit i tzv. **totální komunikaci**, v případě, že máme na mysli komunikační metodu zahrnující „*kompletní spektrum jazykových modů, gesta vynalezená samotnými dětmi, znakový jazyk, odezírání, prstovou abecedu, čtení a psaní a rozvíjení zbytků sluchu za účelem zlepšení řečových a odezíracích dovedností*“ (Gregory a kol, 2001, s. 88 dle Langer – Souralová, 2013, s. 40; srov. Hudáková, 2008a; Souralová, 2005).

Pohled na hluchotu, ze kterého vychází monolingvální a monokulturní přístupy, má dlouhou tradici (Eleweke, 2011). Během starověku byl „defekt“ neslyšících dětí prý dokonce natolik nepřipustný, že v Řecku a Římě byly usmrcovány (Hrubý, 1999). Přestože se od těchto praktik postupně upustilo, postavení neslyšících lidí bylo ve většině společností stále na velmi nízké úrovni, neslyšící děti byli považováni za nevzdělavatelné (Hrubý, 1999). Jelikož vzdělání bylo možné pouze prostřednictvím řeči, která neslyšícím dětem není a nebyla smyslově přístupná, byly neslyšící lidé po dlouhá staletí – i na základě jednoho z Aristotelových výroků – vnímáni jako jedinci neschopní myšlení (srov. Hrubý, 1999; Foreign Deaf History, 2010). Dle nám dostupných informací sahají první snahy o vzdělávání neslyšících lidí do 16. století (Hrubý, 1999) a cílem těchto prvních vzdělavatelů bylo vést neslyšící děti ke komunikaci ve většinovém mluveném jazyce (srov. Hudáková, 2008a; Hrubý, 1999; Van Cleve – Crouch, 1989 aj.).

### 2.2.2 Bilingvální a bikulturní přístupy

Přístupy, které staví na odlišných, často zcela opačných principech než přístupy monokulturní a monolingvální, jsou přístupy bilingvální a bikulturní. Jejich těžištěm je **kulturní pohled** na hluchotu (Hudáková, 2008a). Pro tyto přístupy k vzdělávání neslyšících dětí je podstatné vnímání národních znakových jazyků jako plnohodnotných přirozených jazyků (srov. Macurová, 1998; Hudáková, 2008a). Národní znakové jazyky jsou rovnocenné s národními jazyky mluvenými a mají své důležité postavení v procesu vzdělávání (srov. Hudáková, 2008a; Langer, Souralová, 2013). Ve vzdělávání neslyšících dětí figurují tyto **dva jazyky** odlišných modalit vedle sebe, nesplývají dohromady, neprolínají se, jejich užití by mělo být striktně odděleno (Hudáková, 2008a). Bilingvismus neslyšících lidí je tak zcela jedinečný (srov. Hudáková, 2008a, Sýkorová, 2015). Zatímco u slyšících bilingválních osob se vždy jedná o audio-orální jazyky, tj. jazyky fungující v jedné modalitě, u neslyšících osob mluvíme

o bilingvismus v jazycích s odlišnou modalitou (vizuálně-motorickou a audio-orální), tj. o bimodálním bilingvistu (Kratochvílová, 2018). Národní znakový jazyk, jakožto bezbariérově smyslově přístupný jazyk, by měl být prvním/mateřským jazykem neslyšících dětí (Macurová, 2001), tj. jazykem skrze který děti poznávají svět a komunikují s okolím (Hudáková, 2008a).

Znakové jazyky mohou za jistých okolností figurovat i v postupech uplatňovaných v rámci monolingválního a monokulturního přístupu ke vzdělávání neslyšících dětí. Na rozdíl od těchto „doplňovaných orálních metod“ nejsou v bilingválním a bikulturním přístupu k vzdělávání neslyšících dětí znakové jazyky nahlíženy jako pouhé doplňky či pomůcky přijatelné pro určitou etapu jazykového vývoje neslyšících dětí, od kterých se po dosažení určitých vývojových milníků upustí (Hudáková, 2008a). Ba naopak, národní znakový jazyk je nejen vyučovacím jazykem, nýbrž je i vyučován; je výchozím vyučovacím jazykem, postupně se k němu přidává – jako jazyk vyučovaný a posléze i vyučovací – většinový jazyk, většinou v psané podobě (srov. Hudáková, 2008a; Langer, Suralová, 2013; Macurová, 2001). Úspěšnost vzdělávání dítěte je následně posuzována na základě pokroku percepce a produkce v psané podobě většinového jazyka (Macurová, 2001).

Máme-li uvažovat o bilingválním přístupu, nemůžeme opomenout či dokonce vyloučit bikulturnost (Hudáková, 2008a). Pro neslyšící děti je důležitý kontakt s dospělými neslyšícími lidmi a obecně přístup ke **kultuře** slyšících i Neslyšících (srov. Kratochvílová, 2018; Hudáková, 2008a, Macurová, 2001). Hlavními rysy bilingvální a bikulturních přístupů k vzdělávání neslyšících dětí jsou tak neoddělitelně rovnost národního jazyka znakového a mluveného jazyka většinové společnosti, stejně jako respekt a přijetí kultury Neslyšících vedle kultury slyšící většinové společnosti (Hudáková, 2008a). Bilingvální a bikulturní přístupy cílí na celkový osobnostní a sociální rozvoj a na získávání znalostí a dovedností (včetně funkční čtenářské gramotnosti) na stejné úrovni, jako je tomu u dětí, které slyší (Hudáková, 2008a).

Bilingvální a bikulturní přístupy mají v porovnání s monolingválními a monokulturními přístupy pravděpodobně mnohem kratší historii. Klíčový byl rok **1960**, kdy se začala výrazněji rozvíjet lingvistika znakových jazyků a na znakové jazyky začalo být pohlíženo jako na jazyky přirozené a rovnocenné jazykům mluveným (Macurová, 2001). Od **80. let 20. století**<sup>29</sup> se

---

<sup>29</sup> Pro vznik bilingválního přístupu k vzdělávání neslyšících byl klíčový rok 1960 (Macurová – Nováková, 2008). V tomto roce američan W. Stokoe publikoval první lingvistickou studii zabývající se znakovým jazykem a jeho rysy přirozeného jazyka. Od této chvíle se rozvíjí lingvistika znakových jazyků a na jazyky znakové začíná být pohlíženo jako na jazyky přirozené (srov. Hudáková, 2008a; Bímová, 2002)

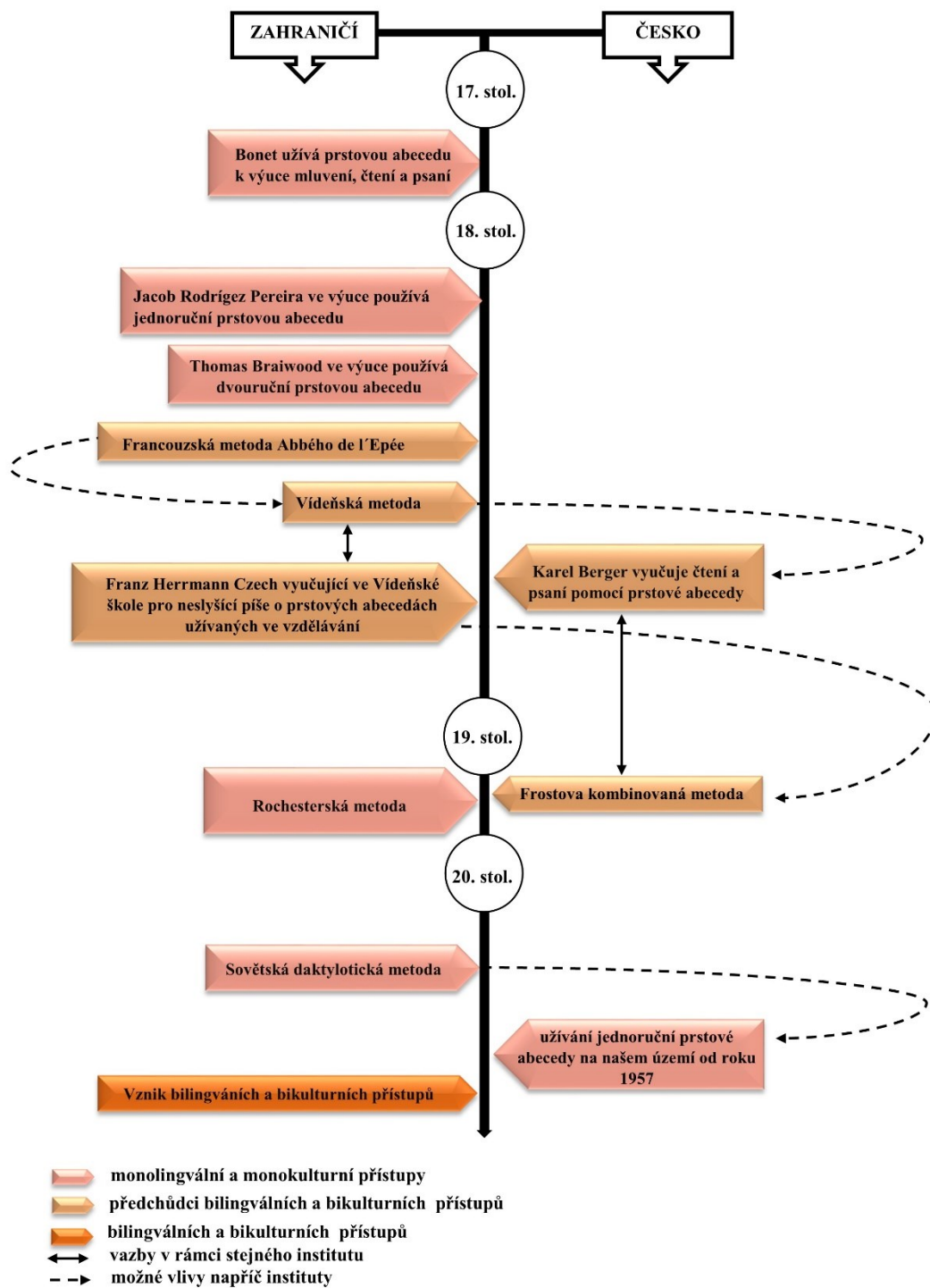
postupně začalo formovat bilingvální a bikulturní vzdělávání neslyšících dětí ve Skandinávských zemích a odtud se postupně rozšiřovalo do ostatních států (Krahulcová, 2002).

I když bilingvální a bikulturní vzdělávání neslyšících dětí datujeme do období posledních zhruba 40 let, někteří autoři se domnívají, že základ těchto přístupů byl položen již mnohem dříve (Hudáková, 2008a). Za předchůdce dnešního bilingválního a bikulturního vzdělávání neslyšících dětí považují např. Abbého de l'Épée (Novák, nedatováno; dle Hudáková, 2008a) nebo Václava Frosta (Hrubý, 1999).

### **2.3 Různé přístupy k vzdělávání neslyšících dětí a prstové abecedy**

Prstové abecedy jsou po staletí pevnou součástí vzdělávání neslyšících dětí. I když se mnohdy potýkáme s nedostatkem relevantních informací, pokusíme se nahlédnout užívání prstových abeced ve vzdělávání neslyšících dětí v rámci **monolingválních a monokulturních** přístupů vs. přístupů **bilingválních a bikulturních**.

Na **Obrázek 16** je schematicky v klíčových bodech shrnut vývoj užívání prstových abeced ve vzdělávání neslyšících dětí (viz výše; srov. Zdrubecká, 2014; Hudáková, 2008a; Langer – Suralová, 2013), přičemž barevně je odlišeno, zda se dle naší úvahy jedná o užití v rámci monolingválního a monokulturního přístupu, nebo v rámci bilingválního a bikulturního přístupu. Kromě toho jsou ve schématu naznačeny možné vztahy napříč dobovými vzdělávacími institucemi, včetně pravděpodobného vlivu metody vzdělávání Abbého de l'Épée, zahrnující prstovou abecedu, na metodu vídeňskou, která dále mohla významně ovlivnit vzdělávání v Pražském ústavu pro hluchoněmé (viz kapitola **2.1.2**).



**Obrázek 16 Prstová abeceda a její východiska v časové posloupnosti**  
(vypracovala K.P.)

### 2.3.1 Monolingvální a monokulturní přístupy

Jak bylo řečeno výše, i v monolingválních a monokulturních přístupech se lze setkat s vizuálně motorickými komunikačními systémy, včetně prstových abeced. Máme na mysli „doplňované orální metody“, ve kterých prstové abecedy, pomocné fonemické systémy a příp. fragmenty národních znakových jazyků, gesta a mimika zastávají funkci dočasných **augmentativních** „pomůcek“ (viz kapitola 2.2.1); (srov. Bašková, 2014; Hudáková, 2008a). Užívány jsou po dobu nezbytně nutnou (nebo u dětí s „přidruženými vadami“, s „nepodněným rodinným zázemím“ aj.) a slouží k podpoře procesu osvojování si většinového jazyka. Ve chvíli, kdy jsou neslyšící děti schopné (alespoň trochu funkční) komunikace ve většinovém jazyce, se od pomocných prostředků (včetně prstových abeced) upouští (srov. Evans, 2001; Korsunskaja, 1978; McLaughlin – Clayton, 1920 aj.)

I když během 16. století, tedy v období, kdy se začíná více hovořit o vzdělávání neslyšících, spousta pedagogů své postupy tajila, existují z této historické etapy útržkovité zmínky o užívání prstových abeced při vzdělávání neslyšících dětí (Hrubý, 1999). Například Juan Pablo Bonet, který prý při vzdělávání svých neslyšících žáků směřoval k tomu, aby uměli číst a psát a zároveň si osvojili mluvenou formu jazyka (Van Cleve – Crouch, 1989), do svých postupů prstovou abecedu zahrnoval (Power – Grimm – List, 2020), jak konkrétně, nám však není známo. Stejně tak ji prý užívali Jacob Rodriguez Pereira a Thomas Braidwood (Hrubý, 1999). Druhý jmenovaný dvouruční abecedu (Hrubý, 1998; Nomeland, 2011), první jmenovaný jednoruční: Podle Hrubého (1998) a Krauhulcové (2002, s. 17) se však nejednalo o prstovou abecedu, nýbrž o „ruční znaky odpovídající fonémům“: *„Používal písmo, přizpůsobený druh prstové abecedy, kterou pojmenoval daktylogie. K vyvozenému písmenu asocioval artikulaci hlásky podpořenou částečně i odezíráním...“*

Je téměř jisté, že se prstové abecedy užívaly ve vzdělávání neslyšících dětí i v dalších letech. Nejstarší podrobně popsané metody, v nichž prstové abecedy zaujímaly výsostné postavení, datujeme až do 19. a 20. století. Jedná se o Rochesterskou a Sovětskou daktylotickou metodu (srov. Korsunskaja, 1978; Rosenberg-Naparsteck, 2002; aj).

#### 2.3.1.1 Rochesterská metoda

Rochesterská metoda je metodou založenou na jednoruční abecedě. Její vznik se datuje do 70. let 19. století v USA a klíčovou osobností pro její rozvoj byl Zenas Westervel

(Rosenberg-Naparsteck, 2002), učitelem ve škole pro neslyšící v New Yorku<sup>31</sup> (American instructors of the deaf, 1921). Během svého působení v této škole mapoval situaci vzdělávání neslyšících dětí ve státě New York, především ve střední a západní části (Rosenberg-Naparsteck, 2002). Na základě tohoto mapování vytvořil více než sto jmenný seznam neslyšících dětí, které nenavštěvovaly žádnou školu (Rosenberg-Naparsteck, 2002). Takto vysoké číslo jasně poukazovalo na alarmující potřebu zajistit více míst pro vzdělávání neslyšících dětí, popřípadě otevřít nové školy pro neslyšící (srov. Rosenberg-Naparsteck, 2002; American instructors of the deaf, 1921 aj.).

V říjnu roku 1876 proto byla otevřena škola ve městě Rochester, ve kterém byla jednak vysoká koncentrace neslyšících dětí, jednak bylo dobře dopravně dostupné (srov. Bureau, 1983; Rosenberg-Naparsteck, 2002). Ke škole příslušela i mateřská škola (srov. Rosenberg-Naparsteck, 2002; American instructors of the deaf, 1921 aj.). Nejmladšímu žákovi bylo při otvírání školy pět let (Rosenberg-Naparsteck, 2002). Zpočátku se ve škole vyučovalo „kombinovanou metodou“, tj. metodou vystavěnou na komunikaci mluvenou angličtinou doplňovanou znaky a „modifikovanými znaky“ amerického znakového jazyka a prstovou abecedu (srov. Bureau, 1983; American instructors of the deaf, 1921 aj.). Tuto metodu údajně převzali z ústavu Abbého de l'Épée (Bureau, 1983).

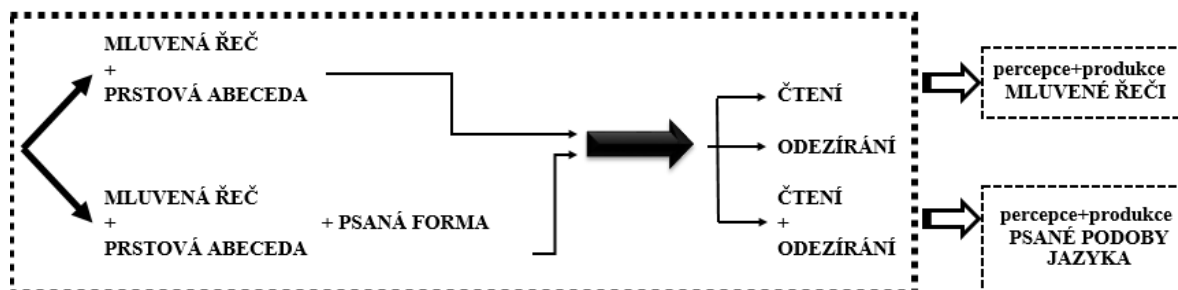
Kombinovaná metoda byla vyhodnocena jako nejvhodnější s ohledem na žáky, kteří sem přecházeli z různých škol, ve kterých byl užíván znakový jazyk (Bureau, 1983). Metoda tak měla sloužit jako jakýsi kompromisní adaptační prostředek (srov. Bureau, 1983; American instructors of the deaf, 1921 aj.). Angličtina byla považována za **mateřský jazyk** neslyšících žáků, americký znakový jazyk za „cizí element“. Proto pedagogové došli k názoru, že by americký znakový jazyk neměl být užíván více, než je nezbytné (Bureau, 1983).

Třída nejmladších žáků byla vyučována „experimentální metodou“ – s výraznou dominancí prstové abecedy (srov. Bureau, 1983; Rosenberg-Naparsteck, 2002). Postupně byly americký znakový jazyk a „upravené znaky“ z výuky vytlačeny (Bureau, 1983). Výuka dále probíhala v mluvené angličtině s **podporou prstové abecedy** a v opoře o psaný text (srov. Bureau, 1983; American instructors of the deaf, 1921 aj.). Tento způsob komunikace (2.3.1.1) dle tamějších pedagogů žákům při percepci mluvené řeči umožňoval odezírat a číst dohromady, nebo zvláště, popřípadě si žák mohl sám volit, jaká forma percepce je pro něj vyhovující

---

31 V New Yorkské škole pro neslyšící, často známé jako Fanwoodská škola, vyučoval v letech 1873–1875. Předtím, v letech 1871–1873, vyučoval v Marylandské škole pro neslyšící ve Fredericku (American instructors of the deaf, 1921).

(McLaughlin – Clayton, 1920). Prstová abeceda v rámci této metody sloužila jako augmentace k odezírání, s cílem osvojení si komunikace v mluveném jazyce bez jakékoli podpory (McLaughlin – Clayton, 1920).



**Obrázek 17 Schéma Rochesterské metody**  
(vypracovala K. P.)

S prstovou abecedou se neslyšící děti setkávaly již v předškolním věku (Bureau, 1983). Její osvojování probíhalo přirozeně, náhodně, formou nápodoby a užívání v praxi abecedy (srov. Bureau, 1983; Rosenberg-Naparsteck, 2002). Zenas Westervelt<sup>32</sup> (American instructors of the deaf, 1921, s. 87, přeložila K. P.) popsal prvotní kontakt neslyšících dětí s prstovou abecedou v rámci Rochesterské metody následovně: „Když děti přicházejí do školy, přicházejí bez jazyka a jsou dány do třídy, kde děti komunikují prsty. (...) Dítě samozřejmě neví, co znamenají tyto pohyby prstů, ale netrvá jim dlouho, než zjistí, že ve slovech je síla. Zdá se, že slova mají sama o sobě moc. Dítě z pohledu učitele a vhodnosti slova pro daný kontext pozná, co je myšleno. (...) Dítě se učí fráze ze samotného užívání, tak jak to je se všemi jazyky, které učitel používá při komunikaci s malými dětmi v jakékoli mateřské škole. Mateřská škola má v naší škole pro neslyšící stejný účel jako je tomu ve škole pro slyšící. Tím, že tato forma komunikace měla přesah i do komunikace mimo školní vzdělávání, byl proces učení se prstové abecedě, umocněn (McLaughlin – Clayton, 1920; Scouten, 1967).

Obecně se prvních pět let života dítěte považuje za nejdůležitější období vzhledem k osvojování si jazyka (Scouten, 1967). Ze stejného předpokladu vychází i zastánci

<sup>32</sup> „Children when they come to school, of course, come without language, and come into classes where the children are wiggling their fingers... Well, the child, of course, knows nothing of what these wriggings of the fingers mean, but it doesn't take long for them to find out, for there is force in words. Words seem to have a power in themselves. The child comes to know what they mean because of the teacher's look, of the aptness of the word to the action... The child learns that phrase from its use, and so it is with all the language that is used by a teacher to little children in any kindergarten. The kindergarten has just the same purpose in our school for the deaf that it has in a school for hearing“ (American instructors of the deaf, 1921, s. 87).



Rochesterské metody, kteří za přirozený jazyk dítěte považovali ten, kterému je dítě vystavěno do prvních pěti let (srov. Scouten, 1967; McLaughlin – Clayton, 1920).. Neslyšící děti proto měly mít přístup k mluvenému jazyku a jeho strukturám co nejdříve (Scouten, 1967). Pedagogové za klíčové pro osvojování jazyka nespatořovali pouhé rozšiřování slovní zásoby, důraz kladli zejm. na rozvoj v oblasti syntaxe mluveného jazyka (srov. Scouten, 1967; McLaughlin – Clayton, 1920). Tím, že byl mluvený jazyk vizualizován prstovou abecedou, stával se dle jejich přesvědčení neslyšícím dětem přístupný a bez problémů se mohly učit strukturám mluveného jazyka (Scouten, 1967).

Prstová abeceda v tomto způsobu vzdělávání plnila funkci **doplňujícího a podpůrného prostředku** na cestě k **osvojení si mluveného jazyka** a sloužila, jako podpora percepce mluveného jazyka srov. (Scouten, 1967). V nám dostupných zdrojích není řečeno, kdy (a zda vůbec) nastává fáze, kde se od užívání prstové abecedy ve výuce upouští. Z důrazu, který je – coby na klíčovou – kladen na nejranější fázi vzdělávání neslyšících dětí probíhající „skrze prstovou abecedu“ (Proceeding of the sixteenth meeting of The Conventions of American Instructors of the Deaf, 1902) lze však vyvozovat možnost, že se v pozdějších letech se užívání prstové abecedy eliminovalo na minimum. Podle Krahulcové (2002) byly děti pro období mezi 8. a 12. rokem na základě svých dovedností v mluveném jazyce děleny do dvou skupin. Ty, které neprosplávaly natolik, aby se vzdělávaly „čistě orální metodou“, byly vzdělávány „orální metodou s doplněním o prstovou abecedu“ (Krahulcová, 2002). Tyto informace se však v zahraniční literatuře nepodařilo potvrdit, proto nelze na základě jednoho českého zdroje usuzovat, že tomu tak opravdu bylo.

Je pozoruhodné, jakou roli sehrála Rochesterská metoda ve vzdělávání a v komunikaci neslyšících Američanů a jaký má neuvěřitelný přesah do současné doby: Rochesterská metoda se těšila široké oblibě více jak 70 let<sup>34</sup> a výrazně se zasadila o vytlačení amerického znakového jazyka z mnoha oblastí komunity amerických neslyšících. Ruku v ruce s tím zásadně a – zdá se, že nezvratně – ovlivnila dnešní podobu amerického znakového jazyka, který je z 12–35 % tvořen jednoruční prstovou abecedou (Padden – Gussaul, 2003).

---

34 V 60. letech minulého století byly zaznamenány tendence o znovuzavedení Rochesterské metody. Snahy se objevily například ve škole pro neslyšící v Louisianě, nebo na Floridě (Padden – Gussauls, 2003, s. 14).

### 2.3.1.2 Sovětská daktylotická metoda

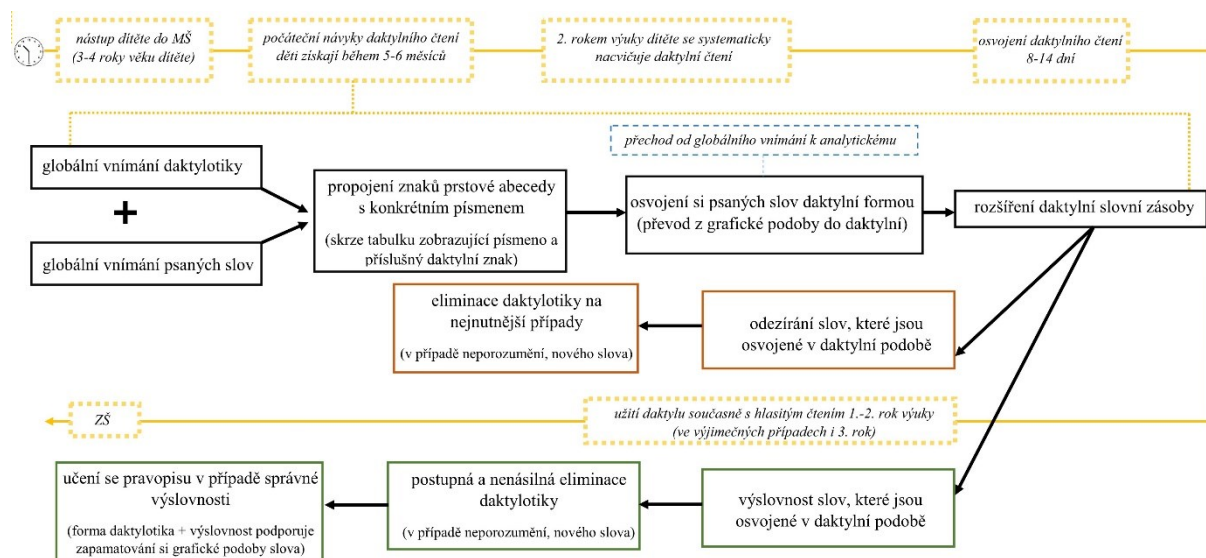
Sovětská daktylotická metoda má mnoho společných rysů s metodou Rochesterskou (viz 2.3.1.1), v mnohém se od ní však liší (srov. **Obrázek 18**). Počátky sovětské daktylotické metody sahají do r. 1938, tzn. že je téměř o půl století „mladší“ než metoda Rochesterská (srov. Bureau, 1983; Horovitz, 2007). Rusko (od r. 1922 součást Sovětského svazu – Wikipédia: Sovětský svaz, 2020) se od počátku institucionálního vzdělávání neslyšících dětí<sup>35</sup> profilovalo spíše „**orálním směrem**“, a to do té míry, že v prvních školách pro neslyšící děti bylo sankcionováno užívání znakového jazyka v procesu vzdělávání (Horovitz, 2007). „Orální způsob vzdělávání“ byl na území Ruska jediným přijatelným způsobem vzdělávání neslyšících dětí. Byl vnímán jako nástroj k sociálnímu a pracovnímu začlenění se do většinové společnosti (srov. Zaitseva – Pursglove – Gregory, 1999; Horovitz, 2007). V komunitě neslyšících byl znakový jazyk užíván, ale širší společností nebyl přijímán (Gallagher, 1974).

ROCHESTERSKÁ METODA	SOVĚTSKÁ DAKTYLOTICKÁ METODA
1876 – 60. léta 20. století	1938 - ?
jednoruční prstová abeceda	jednoruční prstová abeceda
reforma manuální metody	reforma orální metody
→ snaha směřovat k orální metodě	→ orální metoda není dostačující, výuka znakovým jazykem je nepřipustná
řeč + prstová abeceda + písemná forma	řeč + prstová abeceda + písemná forma + obrázky prstové abecedy
prstová abeceda užívána i v pozdějším věku	prstová abeceda užívána v předškolním vzdělávání, poté se od ní upouští
vizualizace mluveného jazyka → podpora odezírání	vizualizace mluveného jazyka → podpora odezírání
podpora výslovnosti	podpora výslovnosti
podpora osvojení si psané formy mluveného jazyka	podpora osvojení si psané formy mluveného jazyka

**Obrázek 18 Srovnání Rochesterské a Sovětské daktylotické metody**  
(vypracovala K.P.)

<sup>35</sup> První škola pro neslyšící v Rusku byla založena roku 1807 v Pavlovsku, o dva roky později byla přestěhována do Petrohradu. Další školy pro neslyšící byly po vzoru první školy centralizovány do větších měst (Horovitz, 2007).

Roku 1938 se konala celoruská konference pedagogů neslyšících dětí. Její účastníci shledali dosavadní způsob vzdělávání „čistě orální metodou“ jako nedostačující pro rozvoj myšlení a „zvládnání učiva“ a shodli se na potřebě reformy způsobů vzdělávání neslyšících dětí, přičemž za neakceptovatelné označili „čistě orální vzdělávání“ i vzdělávání ve „znakovém jazyce“ (Zaitseva – Pursglove – Gregory, 1999). Při hledání vhodných řešení dospěli k závěru, že mluvený jazyk a jeho psaná podoba budou nadále tvořit základ vzdělávání neslyšících dětí, budou ale moci být doplňovány „pomocnými prostředky“, jako jsou znaky ruského znakového jazyka a jednoruční prstová abeceda užívaná současně s hlasitou mluvou, tzn. daktylotika (srov. Zaitseva – Pursglove – Gregory, 1999; Koltunenková, 1989; dle Hudáková, 2008a, s. 39). Navzdory tomuto usnesení začal být znakový jazyk zcela odstraňován ze škol pro neslyšící. K „tradiční formě orální výuky“ přibyla jako doplňující prostředek prstová abeceda, která však byla užívaná jen po dobu nezbytně nutnou, za niž bylo označeno období předškolního vzdělávání (viz **Obrázek 19**, srov. Zaitseva – Pursglove – Gregory, 1999; Korsunskaja, 1978).



**Obrázek 19** Schéma Sovětské daktylotické metody (vytvořila K.P. na základě Korsunskaja, 1978)

Děti, které přicházely do mateřských škol, byly vystaveny cílené výuce prstové abecedy. Způsob jejího osvojování se značně lišil od Rochesterské metody: v tomto případě se jednalo o navýsost systematický postup (srov. Gallagher, 1974; Korsunskaja, 1978). I když byly děti od začátku nástupu do předškolního vzdělávání vystaveny prstové abecedě a docházelo tak

k bezděčnému učení se nápodobou, byly zároveň soustavně vystaveny záměrné výuce (Korsunskaja, 1978). Nejprve byly vedeny formou hry k cvičení paměti, smyslů, vnímání a dovednosti napodobování (srov. Gallagher, 1974; Korsunskaja, 1978). Následně jim byly pedagogy „tvarovány ruce do správných poloh“ (Korsunskaja, 1978; Scouten, 1967).

Ve chvíli, kdy zvládaly klást ruce do správných tvarů samy, popřípadě se opravit na základě vzoru pedagogů, přistupovalo se k další fázi výuky daktylotiky. V rozmezí 2–6 měsíců byly děti (v závislosti na věku) schopny osvojit si základy tzv. daktylního čtení<sup>36</sup> (Korsunskaja, 1978). V této fázi pracovaly s písemnou podobou slov a tzv. daktylovanými slovy – každou z těchto forem vnímaly globálně a spojovaly je dohromady, aniž by spojovaly konkrétní písmeno s konkrétním daktylním znakem.

Ke spojování konkrétních daktylních znaků s jednotlivými grafémy docházelo pomocí speciální tabulky, na které byla zobrazena nejen písmena, ale ke každému písmenu byl zároveň vyobrazen daktylní znak (Korsunskaja, 1978). Tímto způsobem si neslyšící děti propojovaly grafémy s písmeny prstové abecedy a zároveň přecházely od globálního vnímání slov k vnímání analytickému, poznávaly, že slova, ať už v písemné nebo daktylní formě, jež dosud vnímaly globálně jako celek, lze dělit na menší jednotky (Korsunskaja, 1978). Během tohoto propojování začínaly produkovat první slova v daktylní formě, začaly produkovat tzv. daktylní řeč.<sup>37</sup>

Ve chvíli, kdy byla aktivně daktylovaná slovní zásoba dostatečná, začínaly se děti – na základě svého slovníkového daktylního repertoáru – učit **odezírat** a **vyslovovat** mluvenou ruštinu. Výslovnost jednotlivých hlásek cvičily na slovech, která ovládaly v daktylované formě. Na stejném principu se učily odezírat jednotlivá slova. Zároveň byla odezíraná slova, zprvu vnímaná globálně, postupně analyzována na menší jednotky. V prvních fázích byly odezírány i vyslovování simultánně doplňovány/podporovány prstovou abecedou, později se však od daktylu upouštělo a býval užíván pouze v situacích, kdy se děti seznamovaly s novými slovy, popř. když jim činilo potíže slovo, které již znaly, odezřít nebo vyslovit (srov. Gallagher, 1974; Korsunskaja, 1978).

Prstová abeceda (resp. daktyl) byla užívána po dobu prvního až druhého roku vzdělávání, ve výjimečných případech ve třetím roce vzdělávání dítěte. Při potížích bylo možno kromě prstové abecedy užít kartičky nebo tabulky s písmeny a vyobrazeními prstové abecedy. Tyto

---

36 Daktylní čtení = percepce daktylování (Korsunskaja, 1978).

37 Daktylní řeč = produkce daktylování (Korsunskaja, 1978).

kartičky a tabulky bylo doporučeno vystavit ve třídě na vhodném místě, aby dětem byly neustále k dispozici (Korsunskaja, 1978). Výhody užívání prstové abecedy při odezírání tkvěly v „přidané vizuální podpoře“, při nácviu výslovnosti pomáhala prstová abeceda v zapamatování si grafického složení slova (Korsunskaja, 1978). Jednotlivé fáze osvojování si „různých forem mluveného jazyka“ u dětí předškolního věku zobrazuje schéma na **Obrázek 20**.



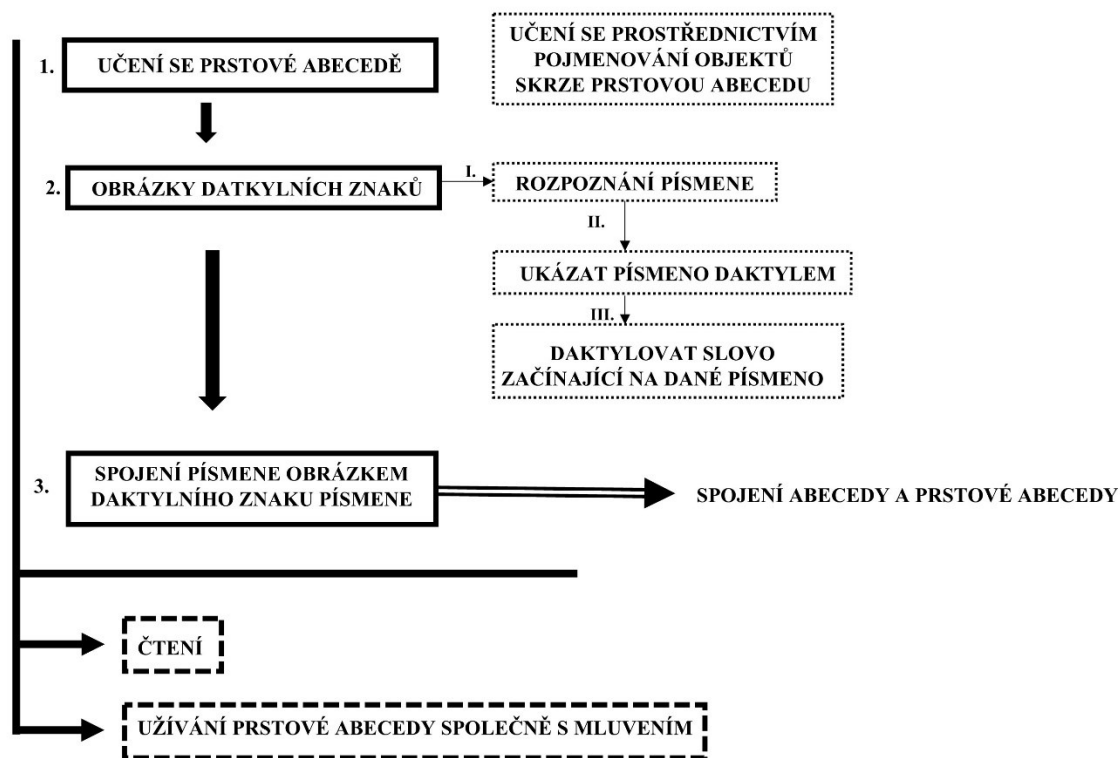
**Obrázek 20** Sovětská daktylotická metoda: schéma osvojení si různých forem řeči u dětí předškolního věku. Percepce i reprodukce jsou zobrazeny nezávisle na sobě. (vytvořila K.P. dle Korsunskaja, 1978, s. 30)

Fáze a principy, jež popisuje Korsunskaja (1978), korespondují s fázemi a principy výuky prvopočátečního čtení a psaní tzv. globální metodou: 1. přípravné období, 2. období globálního čtení, 3. období analýzy, 4. období syntézy, 5. období funkčního čtení (srov. Hudáková, 2008a;

Krahulcová, 1978; Křivánek – Wildová, 1998 dle Hudáková, 2008a). Dle Krahulcové navíc (globální) výuka prstové abecedy a (globální) výuka prvopočátečního čtení probíhala téměř souběžně (Krahulcová, 1978).

Popis sovětské daktylotické metody se v mnohém shoduje s postupem osvojování si prstové abecedy neslyšícími dětmi, jak jej popsala Paddenová (2005). Paddenová (2005) vyděluje tři fáze osvojování si prstové abecedy: V nejranější fázi děti napodobují tvary rukou prstové abecedy, tvary napodobují a sekvenci jednotlivých znaků prstových abeced tvořících jedno slovo vnímají jako celek. Následuje fáze, ve které děti zaměřují pozornost na konkrétní tvary rukou, začínají je vnímat samostatně vnímat a oddělovat je od ostatních. Ve třetí fázi již neslyšící děti zvládá bez problému percepci a produkci prstové abecedy, přičemž si plně uvědomují jednotlivé znaky prstové abecedy (srov. Easterbrooks, 2017).

O prstové abecedě a jejím užívání ve vzdělávání na území Ruska pojednává i publikace Gallaghera (1974). V podstatě se jedná o stejné principy, avšak jsou zde jisté odlišnosti. Schéma postupu práce s prstovou abecedou dle Gallaghera (1974) zobrazuje **Obrázek 21**.



**Obrázek 21 Schéma užívání prstové abecedy v předškolním vzdělávání**  
(vytvořila K.P. na základě popisu Gallaghera, 1974)

V první řadě se děti učí prstovou abecedou skrze pojmenování objektů. Jakmile se naučí prstové abecedě, začínají pracovat s obrázky daktylních znaků. Cílem těchto obrázků je, aby dítě rozeznalo o jaké daktylní písmeno se jedná, následně ho ukázalo a poté prstovou abecedou ukázalo celé slovo, které na dané písmeno začíná (Gallagher, 1974). Jakmile děti zvládnou tyto úkony, spojují obrázky zobrazující písmena prstové abecedy s písmeny mluveného jazyka. Při této činnosti se děti učí vztahu mezi písmenem a znakem prstové abecedy pro dané písmeno. Po této fázi děti začínají číst a užívat prstovou abecedu společně s mluvením. Okolo 6-7 roku věku dítěte se od užívání prstové abecedy upouští (Gallagher, 1974).

Korsunskaja (1978) oproti Gallagherovi (1974) podává rozsáhlejší popis postupu výuky prostřednictvím prstové abecedy. Přesto se jedná o podobné principy. Korsunskaja (1978) též popisuje tendenci některých škol užívat při procesu předškolního vzdělávání kartičky zobrazující písmena prstové abecedy, tzv. **daktylní písmo**, které slouží jako substituce písma mluveného jazyka. Děti předškolního věku se učí namísto čtení grafémů mluveného jazyka číst daktylním písmem (Korsunskaja, 1978). Obdobné snahy jsme zaznamenali i na našem území (viz kapitola 4.1). Postupy vzdělávání neslyšících dětí se zřejmě lišily škola od školy, zdá se

však, že východisko bylo jednotné, tedy vzdělávat skrze mluvený jazyk s doplněním o prstovou abecedu po dobu nezbytně nutnou (Korsunskaja, 1978).

### 2.3.2 Bilingvální a bikulturní přístupy

Jak již bylo naznačeno (viz 2.2.2), někteří z autorů se domnívají, že metody na podobném principu bilingválních a bikulturních přístupů bychom našli již dříve (srov. Hudáková, 2008a; Hrubý, 1999; Krauhulcová, 2002). Například francouzská metoda Abbého de l'Épée (viz 2.1.1), nebo vídeňská metoda (tamtéž). Tyto metody jsou často zmiňovány ve spojení s užitím prstové abecedy (srov. Padden – Gunsauls, 2003; Krauhulcová, 2002), ve většině případů nám však není známo, jak přesně byly prstové abecedy do procesu vzdělávání včleňovány. Např. F. H. Czech (viz. Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.) označuje prstovou abecedu ve vzdělávání za prostředek vhodný především pro počáteční období do doby, než je intenzivněji procvičována řeč (Czech, 1836). V metodice, kterou F. H. Czech vytvořil pro vzdělávání neslyšících, pojednával o vedení k percepci a produkci psané podoby mluveného jazyka a taktéž k výuce mluvené řeči za pomoci manuálních znaků (srov. Infozpravodaj, 1995; Czech, 1836). Pro nedostatek informací však nelze říci, jak byla prstová abeceda užívána a zda lze o těchto metodách pojednávat jako o předchůdcích bilingválního a bikulturního vzdělávání.

Podobně je tomu u tzv. metody pražské nebo kombinované. Jedná se o metodu užívanou během 19. století v Pražském ústavu pro hluchoněmé (Hudáková, 2008a). Autorem byl Václav Frost (viz 2.1.2), který ji aplikoval především během hodin náboženství, metoda měla užívat jak znaky, tak prstovou abecedu (Historie školy, 2020). Konkrétní postupy však neznáme.

Když se přesuneme k současným bilingválním a bikulturním přístupům, jež se formují posledních cca 60 let (Hudáková, 2008a), představy o užití prstových abeced budou konkrétnější. Prstové abecedy v těchto přístupech nezastávají místo pouhého doplňkového prostředku, ale mohou být **integrální součástí znakového jazyka** (viz kapitola 1), který stojí samostatně na stejné úrovni jako jazyk mluvený, se kterým se pracuje v písemné podobě (srov. Macurová, 2001; Macurová – Nováková, 2008). V rámci promluvy znakového jazyka jsou prstové abecedy jeho součástí, ale zároveň figurují na pomezí těchto dvou jazyků z důvodu jejich charakteru – **zobrazují grafémy** mluveného jazyka, ale mají **vizuálně motorickou** povahu. Tyto vlastnosti prstových abeced je staví do zvláštního postavení, mnoho autorů se totiž shoduje, že prstové abecedy slouží jako pojící prostředek, mezi jazyky znakovými a mluvenými (srov. Padden-Ramsey 1998; dle Mounty-Puci-Harmon, 2013; Williams, 2016).

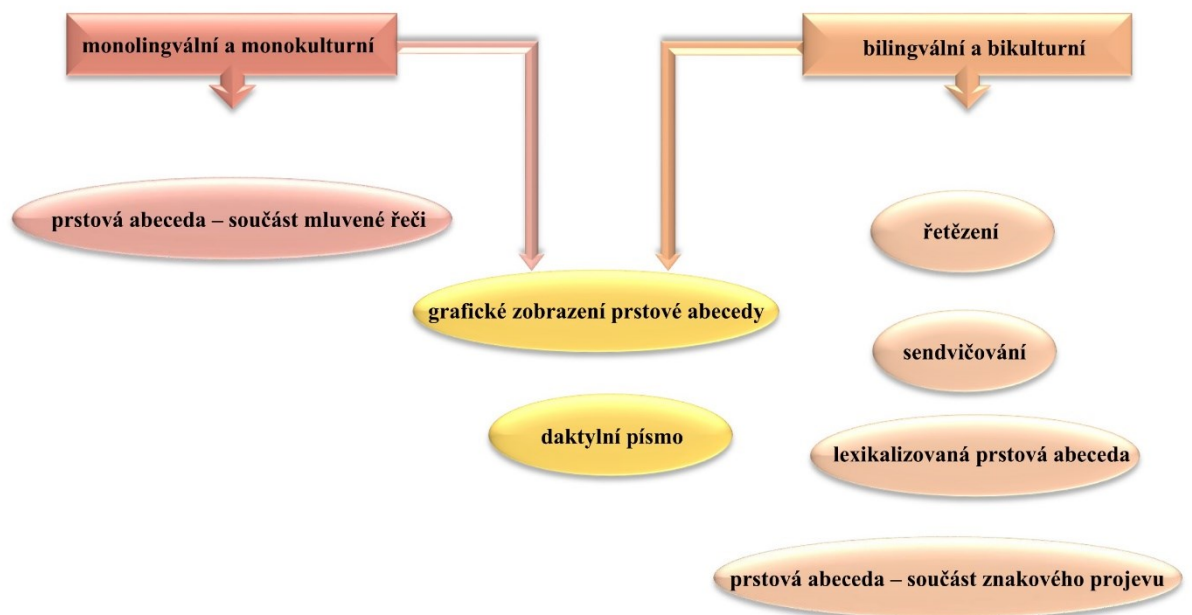


Prstové abecedy mohou **označovat výpůjčky z jazyka mluveného** (např. v případě, že by v českém znakovém jazyce neexistoval znak pro označení psa, bylo by užito prstové abecedy pro vyhláskování slova P-E-S; obsáhlejší výčet v jakých výpůjčkách pojmenování slouží prstová abeceda, je popsáno v kapitole 1). Tímto užitím je pojmenování neslyšícím smyslově přístupné a zároveň odkazuje k psané podobě mluveného jazyka (Emmorey – Petrich; 2012). Vedle tohoto užití prstových abeced pro výpůjčky se prstové abecedy vyskytují jako **alternativa ke znaku, která slouží k zdůraznění promluvy, představení nové informace, k upozornění na kontrast dvou informací nebo v případě představení nového slova** (Brentari – Montemurro, 2018). Takovéto užití prstové abecedy je užíváno v bilingválních třídách neslyšících dětí napříč světem, např. ve Švédsku, Řecku, Španělsku (Gárate, 2012). Na konkrétní podobu užití prstových abeced v bilingválních a bikulturních přístupech se podíváme v následující kapitole.

### 3 Strategie užívání prstových abeced ve vzdělávání neslyšících dětí

V této kapitole popíšeme vybrané strategie užívání prstových abeced, které jsou realizovány pedagogy ve vzdělávání neslyšících dětí, s důrazem na užití u dětí předškolního věku.

Jak bylo výše několikrát vzpomenu, prstové abecedy jsou nedílnou součástí komunikace neslyšících lidí. Specifické místo a funkce pak zastávají ve vzdělávání neslyšících dětí. V pedagogické komunikaci s neslyšícími dětmi lze vysledovat určité – někdy volněji, jindy striktněji vymezené – komunikační strategie užívání prstových abeced. Základní charakteristiky těchto strategií vyplývají z obecných pedagogických přístupů k vzdělávání neslyšících dětí (tj. monolingvální a monokulturní vs. bilingvální a bikulturní, viz kapitola 2.2.1 a 2.2.1), resp. ještě hlouběji z pohledů na hluchotu (viz 2.2). Strategie, které budou níže popsány, zobrazuje schéma na **Obrázek 22**.



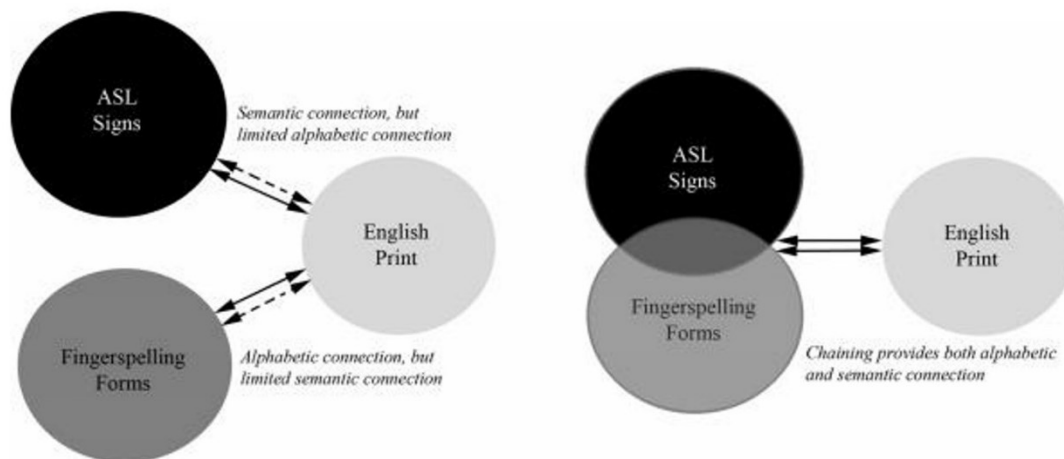
**Obrázek 22** Schéma strategií prstových abeced s jejich koncepčními východisky.  
(vytvořila K.P.)

### 3.1 Řetězení

Řetězení, někdy označováno jako technika řetězení, je strategií sloužící k představení **nového slova** nebo jeho **nového pojetí** (Baker, 2010). Tato strategie operuje s odkazováním na jeden koncept skrze několik různých komunikačních systémů (Alawad – Musyoka, 2018). Řetězení je považováno za vizuální techniku, jež pracuje se **třemi a více prvky**. V řetězení se můžeme setkat s prstovou abecedou, znaky, tištěnými slovy, obrázky, odkazováním na daný objekt (srov. Howerton Fox – Jodi, 2019; Humphries Macdougall, 2000; Quinto, 2011 aj.). Glossary (2020) tento výčet doplňuje o možnost zapojení multimédií a hry v roli nebo tzv. fyzické akce. Tyto prostředky lze libovolně kombinovat (Humphries Macdougall, 2000). Pro ilustraci, jak tato strategie může vypadat, uvedeme příklad převzatý z webových stránek Gallaudetovy Univerzity specializovaných na podporu pedagogů vzdělávajících neslyšící děti prostřednictvím amerického znakového jazyka (ASL) (Glossary, 2020).

znak	+	prstová abeceda	+	hra v roli	+	psané slovo
(PES)	+	(P-E-S)	+	(předvedení psa)	+	odkázání na slovo

Padden a Ramsey (1998, 2000 dle Emmorey – Petrich, 2012) považují „spojení mezi jazyky“ realizované prostřednictvím řetězení za hmatatelné. Mnoho autorů, kteří se shodují v tom, že užívání prstové abecedy v rámci výuky vede ke **zlepšení gramotnosti**, často konkrétně poukazuje na strategii řetězení (srov. Baker, 2010; Humphries-Macdougall, 2000; Williams, 2016 aj.). Důvodem, proč je strategie řetězení považována za možný prostředek pro rozvoj gramotnosti, je propojení znakového jazyka s psanou podobou mluveného jazyka. Toto spojení skrze prstovou abecedu umožňuje spojení sémantického významu s grafickou podobou slova (viz **Obrázek 23**); (Crume, 2012).



**Obrázek 23 Schéma propojení jazyků skrze prstovou abecedu**

„Cesta znakového jazyka k anglickému tisku. Část A poukazuje na omezené spojení mezi znakovou formou a anglickým tiskem, pokud jsou užity odděleně. Část B poukazuje propojení znaku skrze řetězení, kdy prstová abeceda poskytuje neslyšícím čtenářům silnější spojení s anglickým, protože lze v tomto případě užít jak abecedního tak i sémantického spojení se slovy v tištěné podobě.“ (převzato z Crume, 2012, s. 480; přeložila K.P.)

Nussbaum a Smith (2012) považují za velkou přednost této strategie percepci stejného slova prostřednictvím různých kanálů (Nussbaum Waddy – Smith, 2012). Zároveň ve svém popisu zařazují do komunikačních forem užívaných v rámci řetězení i mluvenou řeč s cílem propojit „znak“ s „mluveným slovem“. V tomto pojetí by se však jednalo o odlišné koncepční východisko, než je vymezeno na začátku.

Zajímavostí výzkumu Humphriese a MacDougalla pojící se k této strategii je její častější užívání neslyšícími pedagogy (2000 dle Crume, 2013). Zůstává otázkou, zda lze toto tvrzení vztáhnout obecně na neslyšící pedagogy.

### 3.1.1 Sendvičování

Strategie sendvičování je někdy ztotožňována se strategií řetězení (Padden – Gunsauls, 2003). Jedná se o strategii, která je užívána k představení nového slova nebo jeho nového konceptu pojetí, stejně tak, jako je tomu u řetězení (Howerton Fox – Jodi, 2019). Zdá se, že právě stejná funkce může být důvodem k jejich splývání. Sendvičování se od řetězení liší svou formou, na kterou je autory nahlíženo různými způsoby (srov. Baker, 2010; Nussbaum Waddy – Smith, 2012; Howerton Fox – Jodi, 2019).

Někteří uvádí, že se strategie sendvičování skládá pouze ze **tří částí** a dvou komunikačních forem – **prstové abecedy** a **znakového jazyka** (srov. Glossary, 2020; Baker,

2010; Nussbaum Waddy – Smith, 2012). Počet možných kombinací se omezuje na dvě: *prstová abeceda + znak + prstová abeceda*, nebo *znak + prstová abeceda + znak*.

Tato forma, kdy je první položka opakována i na závěr, dává strategii označení jako sendvičování (Easterbrooks, 2017). Pro ilustraci si opět uvedeme příklad, který je převzat od Bakerové (2010).

T-O-R-N-A-D-O + TORNADO + T-O-R-N-A-D-O  
TORNADO + T-O-R-N-A-D-O + TORNADO

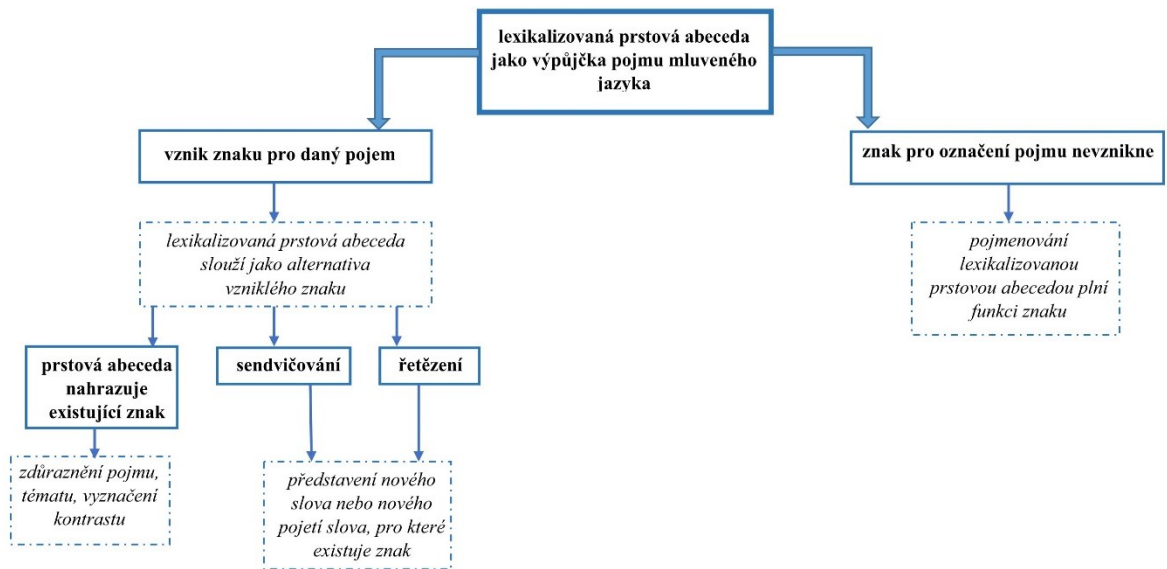
Blumenthal a Kelly (1995 dle Easterbrooks, 2017) navíc rozlišují mezi tzv. **polovičním sendvičem** a **plným sendvičem**. Plný sendvič by dle jejich pojetí byl výše uvedený příklad. Poloviční sendvič by měl následující formu: *prstová abeceda + znak*, nebo *znak + prstová abeceda*.

Stejně tak, jako v případě řetězení (viz 3.1), Nussbaum Waddy a Smith (2012) zahrnují mezi užívané prostředky sendvičování mluvenou řeč. Dle jejich popisu dochází ke střídání mluvené řeči se znaky, nebo s prstovou abecedou (Nussbaum Waddy – Smith, 2012). V tomto případě je možné se přiklánět k názoru, že se bude jednat o opačné východisko strategie – monolingvální a monokulturní.

### 3.2 Lexikalizovaná prstová abeceda

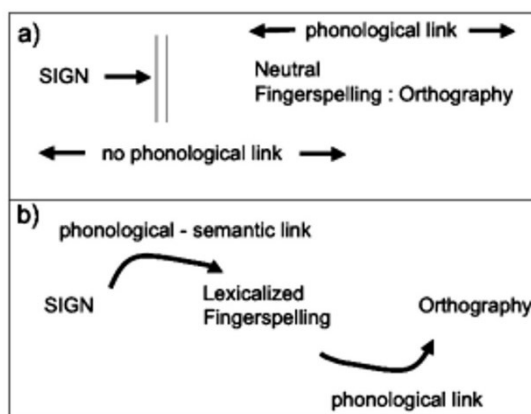
V zahraniční literatuře (Haptonstall Nykaza - Schick, 2007) je možné se na místo označení lexikalizované prstové abecedy setkat s pojmem „loan sign“ (v překladu výpůjčka, pozn. K. P). Lexikalizovaná prstová abeceda se může podobat svým provedením samotným znakům (Baker, 2010). Důvodem jsou jazykové změny, kterými si projde neutrální prstová abeceda označující pojem s doposud neexistujícím znakovým označením (Baker, 2010). Jedná se o změny jako je vynechání určitých tvarů ruky při hláskování slova prstovou abecedou, nebo plynulosti přechodu mezi nimi (Brentari – Montemurro, 2018). Ve chvíli, kdy dojde k jazykovým změnám, neutrální podoba prstové abecedy označující výpůjčku nabývá lexikálního významu a může být užívána namísto neexistujícího znakového označení pojmu, nebo v případě existence znaku jako jeho alternativa (srov. Brentari – Montemurro, 2018;

Baker, 2010). Tato lexikalizovaná prstová abeceda může plnit funkci jakožto samostatná strategie, nebo jako prostředek realizace strategií sendvičování a řetězení (Stone, 2015). Zdá se, že lexikalizovaná prstová abeceda nachází velmi široké uplatnění (srov. Baker, 2010; Stone, 2015; Brentari – Montemurro, 2018). Pro snazší orientaci možností uplatnění lexikalizované prstové abecedy viz **Obrázek 24**.



**Obrázek 24** Schéma užití lexikalizované prstové abecedy (vytvořila K. P.)

Lexikalizovaná prstová abeceda, jak bylo předestřeno, figuruje v procesu označování entit, pro které doposud neexistuje znak, a zastává funkci znaku, nebo zastává znak do té doby, dokud znak nevznikne (Brentari – Montemurro, 2018). V případě vzniku znaku tato lexikalizovaná forma prstové abecedy bude sloužit jako alternativa tohoto znaku. Bude užita v případech, kdy bude chtít mluvčí **zdůraznit nějakou informaci, poukázat na kontrast mezi informacemi nebo poukázat na změnu tématu** (srov. Baker, 2010; Brentari – Montemurro, 2018). Další uplatnění nachází v **rámci strategií řetězení (kapitola 3.1) nebo sendvičování (kapitola 0)** namísto „neutrální prstové abecedy“ (Crume, 2012). Haptonstall – Nykaza (2007) považují lexikalizovanou formu prstové abecedy ve spojení s psanou podobou (skrze řetězení) jako účinnější formu a to z důvodu, že zahrnuje více sémantických a syntaktických informací oproti neutrální prstové abecedě. Na toto tvrzení poukazuje schéma na **Obrázek 25**.



**Figure 1** The relationship between signs, fingerspelling, and English orthography for neutral fingerspelling (a) and lexicalized fingerspelling (b).

**Obrázek 25** Vztah mezi znaky, prstovou abecedou a psanou angličtinou

„Vztah mezi znaky, prstovou abecedou a psanou angličtinou a. pro neutrální prstovou abecedu, b. pro *lexikalizovanou prstovou abecedu*“ (převzato z Haptonstall Nykaza - Schick, 2007, s. 176; přeložila K.P.)

Bylo zjištěno, že neslyšící děti v začátcích produkce i percepce prstové abecedy vytváří slova skrze lexikalizovanou formu a zaměřují se více na pohyb, v rámci slova totiž nevnímají jednotlivé tvary rukou, ale vnímají sekvenci různých tvarů ruky jdoucích za sebou jako celek (srov. Stone, 2015; Haptonstall Nykaza - Schick, 2007; Sehyr-Petrich-Emmorey, 2017). Dovednost rozložit slova prstové abecedy na menší jednotky – konkrétní tvary rukou, přichází až v pozdějším věku, zhruba ve 4-6 letech věku dítěte (Stone, 2015). Toto zjištění koreluje s popisem vnímání prstové abecedy neslyšícími dětmi (Padden, 2006). Děti, než se jim více vyvine motorika, se zaměřují spíše na provedení pohybu než na jednotlivé tvary rukou při

daktylování. Až postupem času si začínají osvojovat jednotlivé tvary reprezentující prstovou abecedu (Baker, 2010, s. 2). Paddenová uvádí, že se neslyšící děti učí prstové abecedě dvakrát, prvně v **lexikalizované formě** a se začátkem učení se psaní a čtení si osvojují **neutrální prstovou abecedu** a jsou schopna slova produkovaná prstovou abecedou rozložit na menší jednotky (Pedden, 2006). Je možné, že mimo jiné lexikalizovaná abeceda napomáhá přechodu z globálního vnímání do fáze analýzy slov. S tímto stručným popisem vývoje percepce a produkce prstové abecedy neslyšícími dětmi, se naskytuje otázka, zda lexikalizovanou prstovou abecedu pedagogové užívají záměrně vzhledem k vývoji její percepce a produkce u neslyšících dětí.

Crume (2012) v rámci svého výzkumu zjišťuje, že učitelé používají lexikalizovanou prstovou abecedu často za účelem vystavit žáky percepce prstové abecedy. Lexikalizovanou prstovou abecedu užívají denně v běžné konverzaci, kdy je lexikalizovaná prstová abeceda integrována do projevu v ASL. Přestože si jsou učitelé vědomi, že děti nejsou schopny v raném věku plnohodnotně produkovat slova prstovou abecedou, snaží se jim zprostředkovat častý kontakt s lexikalizovanou prstovou abecedou (Crume, 2012). Toto brzké a časté vystavění prstové abecedě by mohlo napomáhat k přirozenému osvojování si této komunikační formy.

Z popisu lexikalizované prstové abecedy je zřejmé, že s sebou nese mnoho výhod. Největším benefitem je pravděpodobně její propojení mezi znakovým jazykem a písemnou formou jazyka, kdy někteří autoři považují užití lexikalizované prstové abecedy namísto neutrální prstové abecedy za účinnější vzhledem k tomu, že v sobě nese více informací než neutrální prstová abeceda (srov. Crume, 2012; Haptonstall Nykaza - Schick, 2007). Lexikalizovaná prstová abeceda podporuje vývoj jazyka a gramotnosti neslyšících dětí, napomáhá k osvojování slovní zásoby<sup>39 40</sup>, podporuje propojení znakového jazyka s **písemnou formou jazyka**, zároveň tato lexikalizovaná forma usnadňuje spojení prstové abecedy se znaky (Crume, 2012, s. 475,480; Alwad-Musyoka, 2018, s. 461; Stone, 2015, s. 3).

---

39 Lexikalizovaná forma prstové abecedy je považována za účinnější formu při osvojování si slovní zásoby (Crume, 2012, s. 480).

40 „Empirická studie Haptonstall Nykaza a Schicka (2007) dále zjistila, že neslyšící děti se s větší pravděpodobností naučí anglická slova v případě, že byl znak s tištěným slovem spojen prostřednictvím lexikalizované prstové abecedy, než pouze spojení ASL znaku se psaným slovem“ (Crume, 2012, s. 468).



### 3.3 Prstová abeceda jako součást projevu ve znakovém jazyce

Tuto strategii jako jediný popisuje Crume (2012). Popisuje ji jako nejzákladnější výukovou strategii, která cílí na percepci prstové abecedy skrze přímou výuku (Crume, 2012). Jelikož ji popisuje vedle strategie užívající lexikalizovanou prstovou abecedu v rámci znakového projevu, bude se v této strategii jednat o neutrální prstovou abecedu. Crume (2012) strategii více nerozvádí. Dle mého názoru se může jednat buď o běžné užití prstové abecedy pro označení **vypůjček**, nebo o užívání prstové abecedy **na místo existujících znaků** v rámci znakového projevu. Popřípadě se může jednat o strategii **sendvičování**<sup>41</sup> (kapitola 0). Stejně tak, jako je popsáno výše u užití lexikalizované prstové abecedy v rámci běžné znakové promluvy (kapitola 3.2), záměrem této strategie bude s největší pravděpodobností vystavení neslyšících dětí percepci prstové abecedy v přirozeném projevu, což umožní volné osvojení si prstové abecedy nápodobou. Mou domněnku, že tato strategie cílí na osvojování si prstové abecedy formou nápodoby skrze percepci přirozeného znakového projevu, podporuje Crumova další popsání strategie (kapitola 3.4), která směřuje k cílenému učení se prstové abecedě za pomoci grafického zobrazení prstové abecedy (Crume, 2012). To by mohlo být druhou možností jak děti učit prstové abecedě. Pokud by tato strategie opravdu cílila na osvojení si prstové abecedy skrze percepci projevu, mohly bychom obdobný cíl strategie vysledovat v rámci monolingválních a monokulturních přístupů, kdy bylo v Sovětské daktylotické metodě užíváno začleňování prstové abecedy do mluveného projevu s cílem vystavení neslyšících percepci v co nejranějším věku, aby tak brzy mohla nastat percepce a zároveň byly děti vyučovány prstové abecedě skrze kartičky se zobrazením znaků prstové abecedy a písmen abecedy (Korsunskaja, 1978).

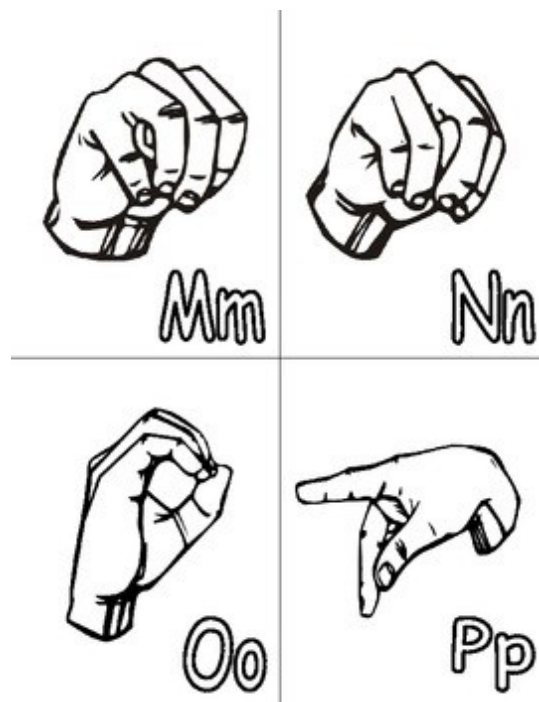
---

41 Jelikož Crume (2012) popisuje strategii řetězení, je možné, že tato strategie užití prstové abecedy ve znakovém projevu je paralela ke strategii sendvičování.

### 3.4 Grafické vyobrazení prstové abecedy

Tato strategie je grafickým zobrazením prstových abeced. Může se jednat o **tabulky** nebo **karty** vyobrazující jednotlivé tvary ruky, nebo rukou, odpovídající písmenům abecedy, které jsou vyobrazeny společně s tvary ruky (Crume, 2012; Korsunskaja, 1978). Strategie cílí na osvojení si prstové abecedy neslyšícími dětmi v procesu výuky prstových abeced (Crume, 2012). Popis užití tabulek nebo karet, se kterými se pracuje jako s podpůrnými prostředky, podává Crume (2012), pojednávající o strategiích s bilingválním a bikulturním koncepčním východiskem, tak i Korsunskaja popisující metodiku vzdělávání neslyšících dětí s koncepčním východiskem v monolingválních a monokulturních přístupech (Korsunskaja, 1978). Z tohoto důvodu považuji grafické zobrazení prstové abecedy jako strategii příslušící k oběma přístupům. Grafické zobrazení prstové abecedy napomáhá při cvičení osvojování si správných tvarů ruky a zároveň svým grafickým vyobrazením propojuje znaky prstové abecedy s odpovídajícím písmenem. V případě monolingválních a monokulturních přístupů lze hovořit i o propojení s artikulací hlásky (Korsunskaja, 1978). Korsunskaja (1978) poznamenává, že by tabulka s grafickým zobrazením prstové abecedy měla být vyvěšena v místnosti, kde děti pracují. V případě potřeby při samostatné práci dětí jim je tabulka k dispozici jako podpůrný prostředek.

Pro ilustraci přikládám **Obrázek 26**, jak mohou kartičky nebo tabulky vypadat. Ilustrační obrázek pochází ze sady karet, inzerovaných na webových stránkách. Jsou určeny pro věkové kategorie dětí od předškolního věku až do 5. třídy. V popisu inzerce karet je uvedeno, že se jedná o karty vhodné na vyvěšení na zeď nebo na tabuli.

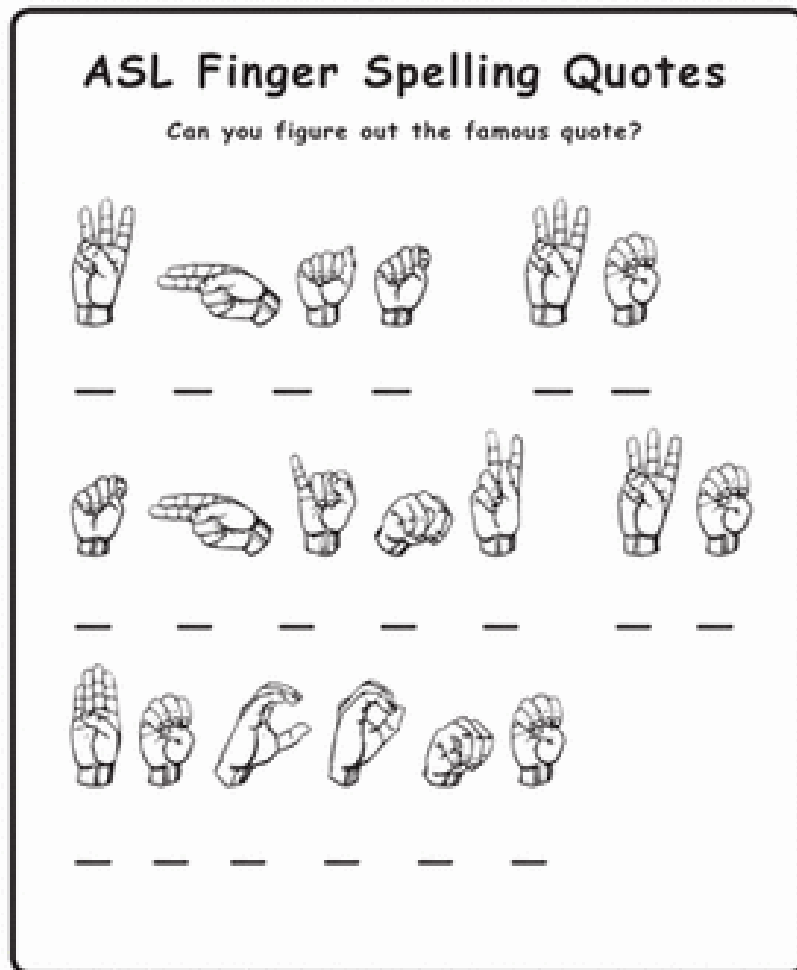


*Obrázek 26 Karta americké prstové abecedy s písmeny*  
(Sign language alphabet card, 2020)

### 3.5 Daktylní písmo

Další strategií, která pracuje s grafickým zobrazením prstových abeced je tzv. daktylní písmo (Krahulcová, 1978). Jedná se o **grafické zobrazení tvarů ruky/rukou** prstových abeced, které je užíváno jako alternativa k písmu mluveného jazyka, nebo jeho úplná náhrada. Daktylní písmo slouží jako prostředek k nácvičení prstové abecedy, jejího osvojení a jako pomůcka pro zautomatizování si **spojení mezi prstovou abecedou a písmenem**, které zobrazuje (Krahulcová, 1978). Krahulcová (1978) uvádí, že v některých školách jsou děti předškolního věku učeny, namísto písmu mluveného jazyka tomuto grafickému zobrazení prstových abeced, skrze které se učí číst. Taktéž odkazuje na výzkum Morevové (1962), který odhalil, že děti mají problémy s touto formou kódování slov formou grafického znázornění prstové abecedy. Problémem je pro děti identifikace i reprodukce tohoto grafického znázornění prstových abeced (dle Krahulcová, 1978). Na internetu je možno najít i mnoho cvičení vedoucích k upevnění si spojení tvaru ruky prstové abecedy s daným písmenem. Cvičení jsou koncipována formou daktylního písma, kdy je vyobrazeno slovo nebo věta prostřednictvím toho grafického kódování prstové abecedy. Úkolem dítěte je daktylní písmo přečíst a následně přepsat slovo nebo větu do standardní psané podoby (Learn American Sign Language Alphabet, 2020). Domnívám se, že tato strategie může figurovat jak v monolingválním a monokulturním způsobu vzdělávání (viz Rochesterská metoda, kapitola 2.3.1.2), tak i v bilingválním

a bikulturním. Pro ilustraci slouží **Obrázek 27** s cvičením překladu daktylního písma do psané podoby mluveného jazyka.



**Obrázek 27** Cvičení prstové abecedy s daktylním písmem  
(převzato z Learn American Sign Language Alphabet, 2020; správné řešení úlohy – what we think we become).

### 3.6 Prstová abeceda jako součást mluveného projevu

Jedná se o strategii, která vyplývá z výše popsaných metod – Rochesterské metody (kapitola 2.3.1.1) a Sovětské daktylotické metody (kapitola 2.3.1.2), ve kterých je detailně popsán postup vzdělávání neslyšících dětí skrze tuto strategii (srov. Korsunskaja, 1978; Scouten, 1967). V této strategii je prstová abeceda produkována současně s **mluvením** s doplněním o **psaná slova**, z čehož vyplývá, že se bude jednat o strategii s koncepčním východiskem v monolingválních a monokulturních přístupech (srov. Korsunskaja, 1978; McLaughlin – Clayton, 1920; Hudáková, 2008a aj.). Prstová abeceda doprovází mluvenou řeč a napomáhá k **rozšiřování slovní zásoby**, osvojení si **artikulace** slov a jejich **odezírání**. Zároveň je prostředkem, který slouží tak jako **vizuální podpora** pro odezírání a artikulaci (srov. Korsunskaja, 1978; Scouten, 1967; McLaughlin – Clayton, 1920; Horovitz, 2007 aj.). Užití této strategie také vede k osvojování si syntaktických struktur mluveného jazyka a jeho písemné podoby (srov. Scouten, 1967).

### 3.7 Prstové abecedy a gramotnost

Z výše popsaných strategií vyplývá, že užití prstových abeced zasahuje do mnoha oblastí vzdělávání neslyšících, ve kterých figurují jako **pomocné prostředky**. Výrazná je funkce vizuálního prostředku podporujícího odezírání a výslovnost (Korsunskaja, 1978). Neméně podstatné je pak užití prstových abeced jako mostu mezi znakovými jazyky a psanou podobou jazyků mluvených, nebo užití strategií zahrnující prstové abecedy k **rozšiřování slovní zásoby** (srov. Crume, 2012; Puente, 2006). Právě tato dvě poslední užití prstových abeced jsou součástí daleko většího procesu, kde prstové abecedy zastávají klíčovou funkci, i když to nemusí být na první pohled příliš zřejmé. Jedná se o **proces získávání gramotnosti**, kde prstová abeceda plní důležitou funkci. Tento názor, kdy je prstová abeceda považována za důležitého činitele při získávání gramotnosti, zastává mnoho autorů (srov. Crume, 2012; Alwad – Musyoka, 2018; Easterbrooks, 2017; Howerton Fox – Jodi, 2019 aj.). Gramotnost je pro nás velmi široký pojem, který je nutno specifikovat pro naše potřeby. Definice toho, co je gramotnost, existuje mnoho, nám postačí definice Searleho (2003), kterou přináší Lloyd (2014, nestránkováno; přeložila K.P.). Gramotnost je v zásadě chápána jako „*nástroj nebo prostředek pro výkon, prostředek kódování a dekódování informací, obecná dovednost nebo klíčová kompetence*.“<sup>42</sup> (Searle, 2003, s. 61 dle Lloyd, 2014, nestránkováno). U gramotnosti můžeme rozlišovat více druhů,

---

<sup>42</sup> „*tool or conduit for performance, a means of encoding and decoding information, a generic skill or key competency*“ Lloyd, A. Conceptual orientation. In: sciencedirect.com [online]. 27. 5. 2014 [cit. 9. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/functional-literacy>

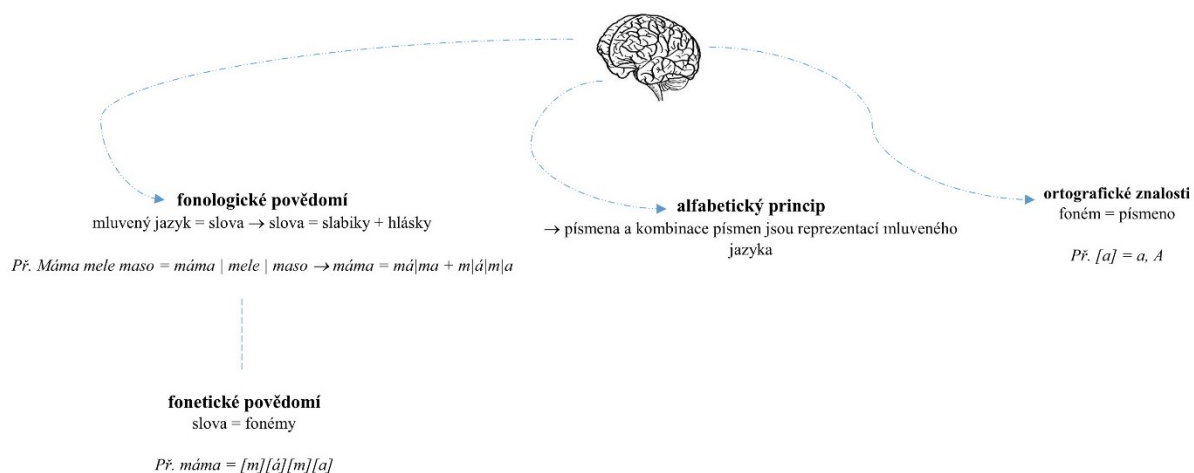
např. finanční, kulturní, mediální, atd. (Types of literacy, 2020), v našem případě se však jedná o **čtenářskou gramotnost**, jejíž obecná definice zní: „*Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.*“ (Procházková, 2006). Abychom mohli popsat, jak prstové abecedy napomáhají v získávání čtenářské gramotnosti, je nutné popsat, jak probíhá samotný proces čtení.

### 3.7.1 Proces čtení

Čtení je proces zrakové percepce psané podoby mluveného jazyka, kdy je tato psaná forma převáděna do zvukové podoby prostřednictvím fonologického kódu. Skrze toto **kódování** dochází ke spojení slova s významem a k následnému porozumění (srov. Alvareto – Puente – Herra, 2008; Leipzig, 2001). Jedná se o výsledek celé škály složitých a navzájem se pojících procesů, které se pokusím velmi stručně popsat (Leipzig, 2001). Předpokladem pro čtení je **fonologické uvědomění**, kdy si jedinec je vědom, že mluvený jazyk se skládá ze slov, které se dále dělí na slabiky a hlásky (Blachman, 2000). Toto fonologické uvědomění zahrnuje **fonetické uvědomění** – slova mluveného jazyka se skládají z fonémů<sup>43</sup> (Denton – Otaiba, 2011). Další podmínkou je, aby si čtenář byl vědom toho, že písmena a kombinace písmen jsou reprezentací mluveného jazyka, jedná se o tzv. **alfabetický princip** (Denton – Otaiba, 2011). V neposlední řadě je nutností, aby čtenář měl **ortografické znalosti**. Tím se rozumí ty znalosti, kdy jedinec ví, jaký foném se pojí s jakým písmenem (Záric – Hasselhorn – Nagler, 2020). Pro přehlednost těchto předpokladů slouží **Obrázek 28** s uvedenými příklady.

---

43 Foném je nejmenší neznaková nesémantická jednotka se schopností diferencovat význam vyšší jazykové jednotky. Jedná se o jednotku vymezenou na základě svých funkcí. Konkrétní realizací fonému je fón (Macurová, 2017).



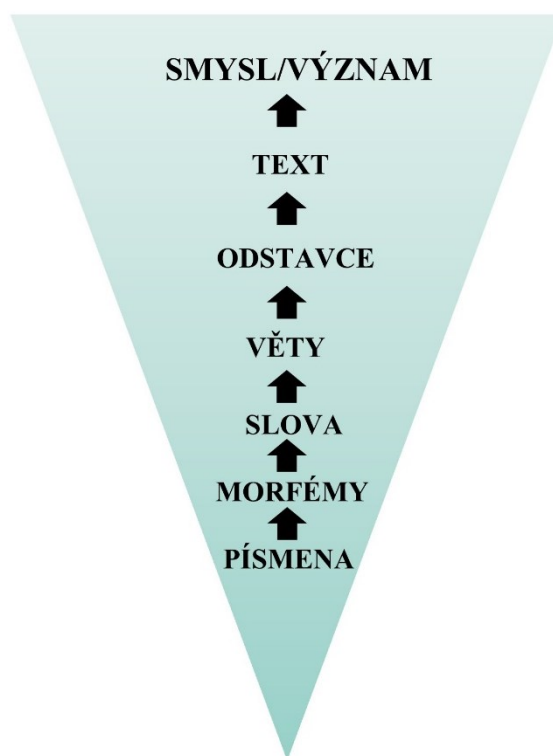
**Obrázek 28 Předpoklady pro čtení**

(vytvořila K. P.)

Díky ortografickým znalostem víme, jak převést mluvený jazyk do písemné podoby (Apel, 2011). Tyto znalosti zároveň umožňují **plynulejší čtení** a dochází k snadnějšímu osvojení si **pravopisných pravidel** (Záric – Hasselhorn – Nagler, 2020). Pokud jsou splněny výše zmiňované předpoklady, může dojít k **identifikaci slov**,<sup>44</sup> procesu rozpoznávání výslovnosti slova a jeho význam (Combs, 2012). Proces identifikace slov vyžaduje znalosti o skládání nejmenších jednotek jazyka do jednotek vyšších, což umožňuje čtenáři rychleji rozpoznávat nejen slova, která zná, ale i slova nová (Denton – Otaiba, 2011).

K identifikaci slov na nižší úrovni čtení, například v počátcích čtení, nebo v případě slabších čtenářů, se pojí **bottom-up strategie** (Obrázek 29). Jedná se o strategii, která identifikuje význam od nejmenších jednotek k vyšším celkům. Začíná se identifikací písmene, dále se pokračuje k identifikaci morfémů, slova, odstavců, textu až se dojde k identifikaci celého smyslu sdělení (Hyte, 2016).

<sup>44</sup> Vedle termínu identifikace slov se můžeme setkat i s termínem dekódování slov (Georgiou – Parrila – Papadopoulos, 2008).



**Obrázek 29 Bottom-up strategie**  
(vytvořila K.P.)

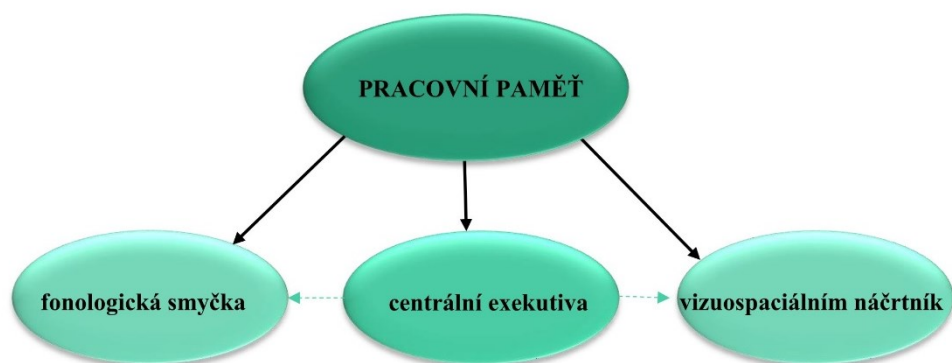
Během identifikace slov probíhá **fonologické překódování** slov do jeho zvukové podoby (srov. Azbel, 2014; Alvaro – Puente – Herrera, 2008). V paměti se spojí písmena s jejich zvukovou realizací a dále se pojí do vyšších jednotek – morfémů<sup>45</sup> a následně do slov. Čtenář si tuto zvukovou podobu slova vybaví skrze tzv. vnitřní řeč<sup>46</sup> (Nebeská, 2017). Zvuková podoba slova je následně s významem – dochází k rozpoznání slov (What is Decoding, 2006 – 2020). Slova se dále významově pojí dohromady ve věty a následně v text. Cílem je dojít ke komplexnímu porozumění textu (Záric – Hasselhorn – Nagler, 2020). Během těchto procesů hraje důležitou roli pracovní paměť (**Obrázek 30**).

---

45 Morfém je „základní jednotka vnitřní struktury slova, která spojuje určitou formu s určitým významem“ (Zíková, 2017).

46 Vnitřní řeč = řeč pro sebe. Může se jednat o vnitřní řeč jako jazykovou formu myšlení, nebo vnitřní řeč v rámci plánování jako předstupeň pro produkci řeči (Nebeská, 2017).

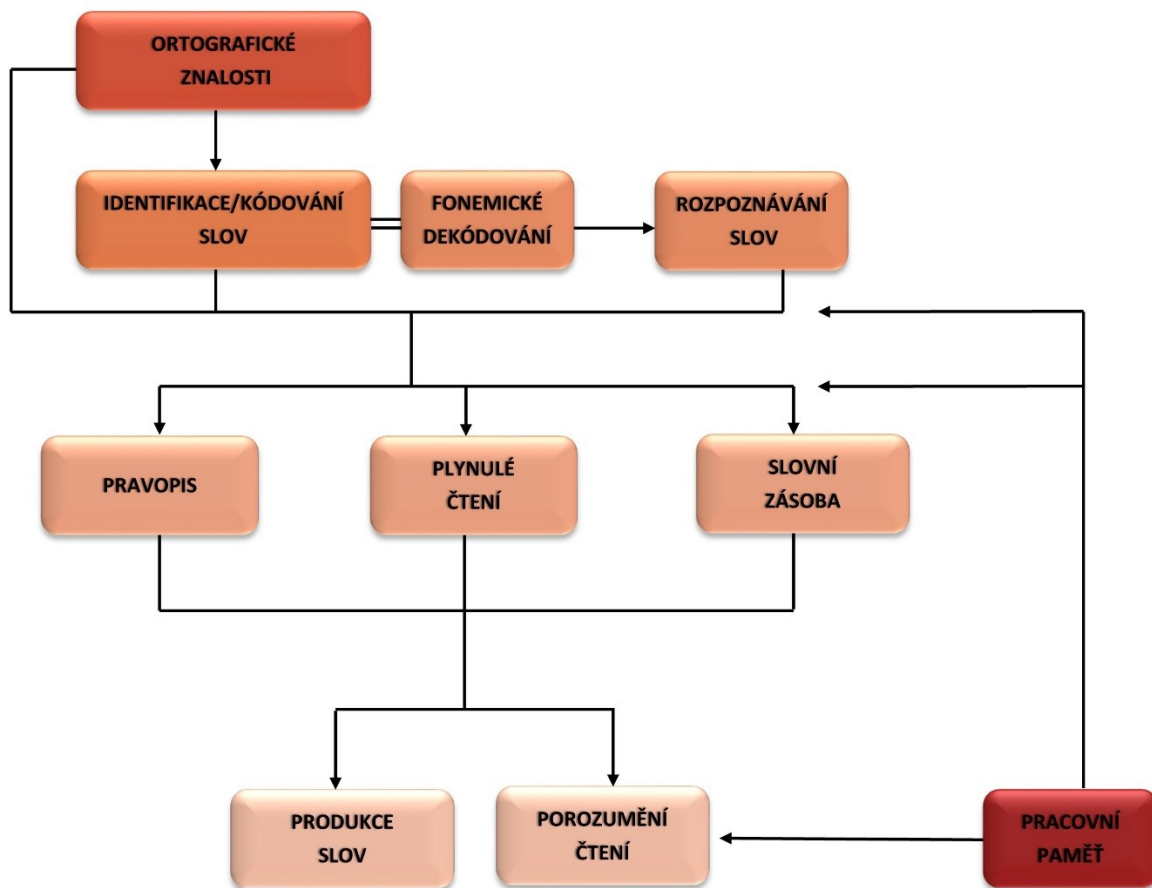




**Obrázek 30** Schéma pracovní paměti dle modelu Baddeley – Hitch  
(vytvořila K.P.)

**Pracovní paměť** je systém, jenž dočasně operuje s informacemi při základních kognitivních úkonech, tedy i při čtení (Alvaro – Puente – Herrera, 2008). Je to mnohonásobný systémem simultánně pracující s dvojí formou paměti, které nemusí být závislé na kódování řeči. Jedná se o **fonologickou smyčku**, vycházející z fonologických informací, a s **vizuospaciálním náčrtníkem**, paměti fungující na základě vizuálních informací. Tyto dvě formy paměti jsou kontrolovány tzv. **centrální exekutivou**, operační jednotkou, která koordinuje informace těchto dvou forem paměti (Baddeley – Hitch, 1974 dle Alvaro – Puente – Herrera, 2008).

V procesu čtení slyšících osob operuje pracovní paměť s fonologickou pamětí, která při převedení písmen do fonémů udržuje tyto fonologické jednotky v paměti, aby se mohly skládat do vyšších celků a následně mohlo dojít k porozumění slov, vět a textu (Alvaro – Puente – Herrera, 2008). Pracovní paměť taktéž napomáhá k zapamatování nové slovní zásoby, což umožňuje lepší porozumění psané formě jazyka – čím větší slovní zásobu člověk má, tím snáze a rychleji rozumí psanému textu (Schuster, 2012). Pro orientaci vztahů mezi těmito procesy slouží schéma na **Obrázek 31**, které zohledňuje výše popsané vzájemné vazby mezi procesy.



**Obrázek 31** Schéma procesů v rámci čtení  
(vytvořila K.P.)

### 3.7.2 Čtení u neslyšících dětí

Jak bylo popsáno výše, proces čtení u slyšících je predikován jistými dovednostmi, jako je fonologické a fonemické povědomí, alfabetický princip nebo ortografické znalosti. Zároveň proces čtení probíhá skrze fonologické kódování. Všechny tyto dovednosti jsou osvojovány prostřednictvím propojování řeči s její psanou podobou (srov. Blachman, 2000; Denton – Otaiba, 2011; Záric – Hasselhorn – Nagler, 2020).

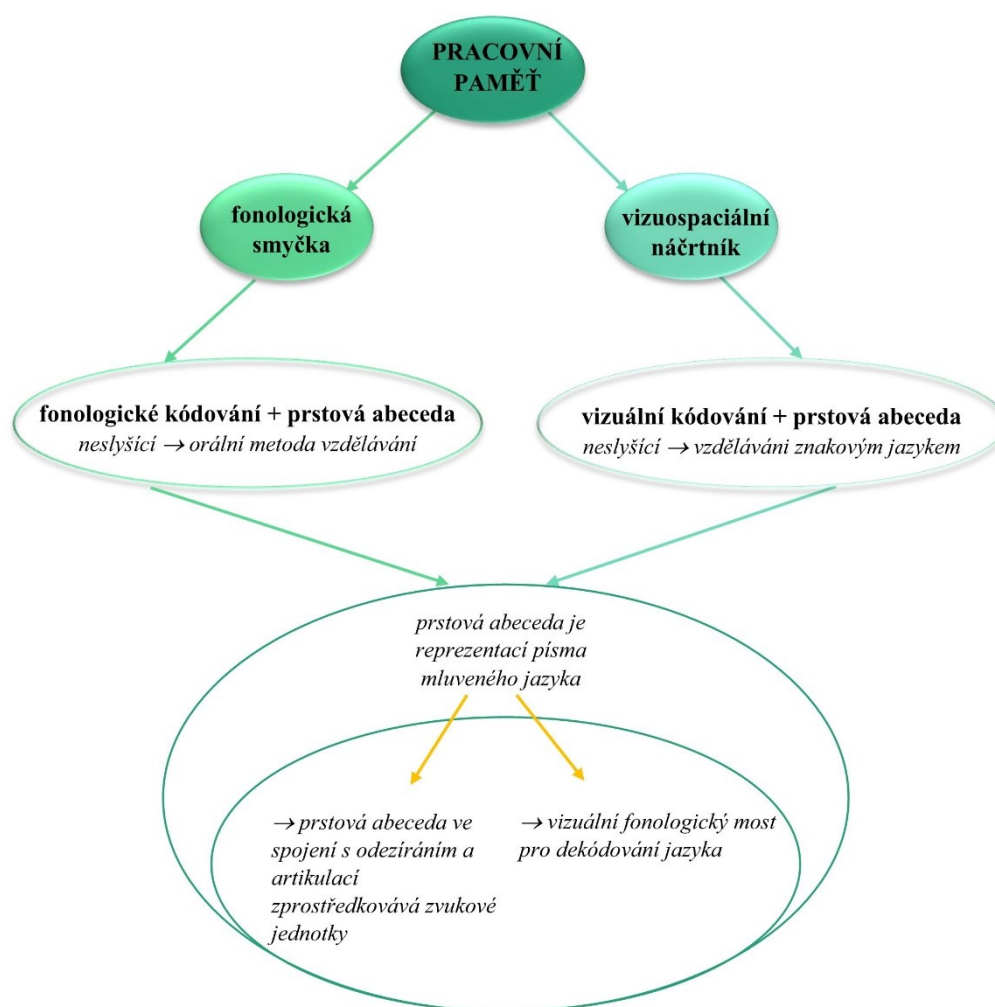
U neslyšících dětí jsme konfrontováni se skutečností, že nedochází k percepci zvukové formy mluveného jazyka nebo je tato percepce značně limitována (Alvaro – Puente – Herrera, 2008). Otázkami tedy zůstává, jakým způsobem neslyšící získávají fonologické a fonetické povědomí a jak si osvojují ortografické znalosti. Neméně podstatnou otázkou je jak probíhá identifikace slov.

Tyto otázky si zkusíme zodpovědět popořadě. U neslyšících, kteří nejsou schopni percepcie mluvené řeči, nedochází k získání fonemického povědomí. Nicméně **dovednost číst** není predikována tímto fonemickým povědomím (Alvaro – Puente – Herrera, 2008). Někteří autoři se domnívají (Izzo, 2002), že fonemické povědomí spojující jazykové jednotky psaného jazyka s jeho zvukovou stránkou nemusí hrát klíčovou roli při vývoji čtení. Fonologického povědomí, na rozdíl od fonemického, lze rozvíjet **prstovou abecedou** (srov. Alvaro – Puente – Herrera, 2008; Sehyr-Petrich-Emmorey, 2017). Obdobně je to s ortografickými znalostmi, které je možné rozvíjet prostřednictvím prstové abecedy, což podporuje fakt, že prstová abeceda je jakousi vizuálně motorickou paralelou ortografie mluveného jazyka (srov. Alvaro – Puente – Herrera, 2008; Azbel, 2014; Sehyr-Petrich-Emmorey, 2017).

K identifikaci slov lze u neslyšících přistupovat dvojím způsobem. Buď prostřednictvím **fonologického kódování**, nebo **vizuálního kódování**, vždy v kombinaci s užitím prstové abecedy (srov. Azbel, 2004; Alvaro – Puente – Herrera, 2008). Toto užití prstové abecedy při kódování je možné z důvodu, že prstová abeceda vychází z psané podoby jazyka. V obou formách kódování zastává funkci vizuálně fonologického mostu pro dekódování a zároveň ve spojení s artikulací, nebo odezíráním slouží k částečnému zprostředkování zvukových segmentů (Alvaro – Puente – Herrera, 2008). Domnívám se, že díky těmto funkcím prstové abecedy může docházet k propojování obou forem kódování jazykových jednotek navzájem. Prstová abeceda by ve spojení s odezíráním a artikulací v rámci vizuálního kódování jazykových jednotek částečně zprostředkovala zvukové segmenty mluveného jazyka a poukazovala tak na fonologické kódování. V opačném případě, ve fonologickém kódování,

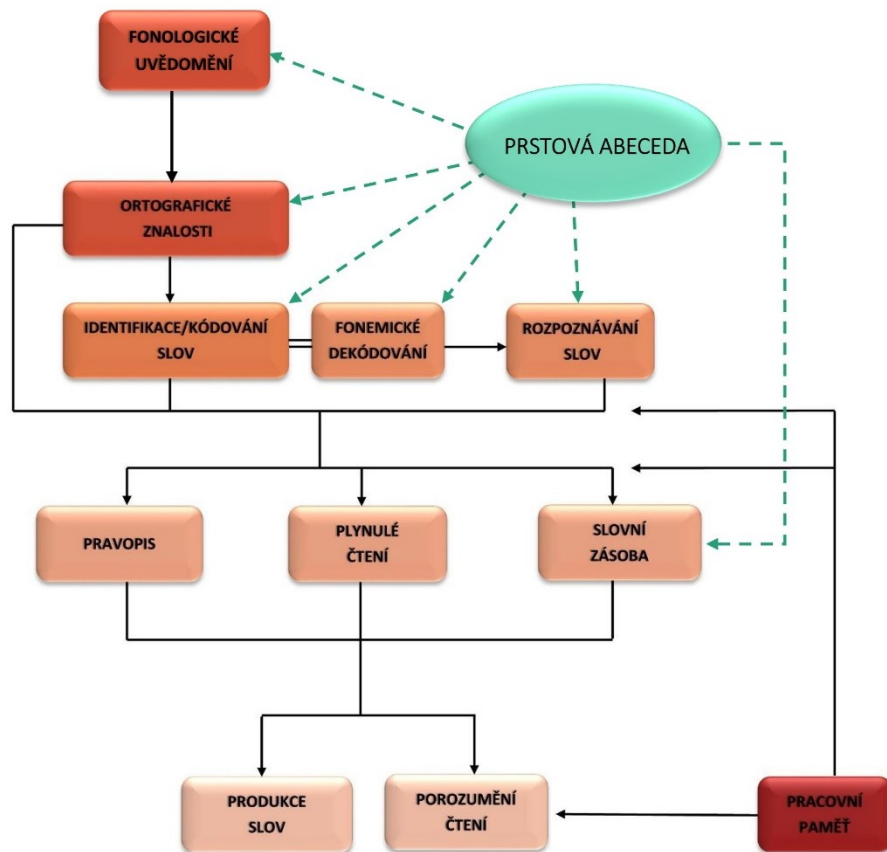
by prstová abeceda odkazovala prostřednictvím své vizuálně-motorické povahy pojící se k písmenům, na vizuální kódování.

Wallace a Corballis (1973 dle Alvaro – Puente – Herrera, 2008) navíc zjistili, že forma kódování v procesu čtení neslyšících závisí na východisku jejich vzdělávání. Pracovní paměť neslyšících, jenž byli vzděláváni prostřednictvím orální metody, operuje s fonologickým kódováním jazykových jednotek s pomocí prstové abecedy. Vizuální kódování pak probíhá u neslyšících vzdělaných znakovým jazykem, též s pomocí užití prstové abecedy. Pro orientaci slouží schéma na **Obrázek 32** (srov. Alvaro – Puente – Herrera, 2008; Azbel, 2014).



**Obrázek 32** Kódování v procesu čtení neslyšících  
(vytvořila K.P.)

Prstová abeceda v rámci strategií vede často k **rozšiřování slovní** zásoby nebo k propojení znakového jazyka s psanou podobou mluveného jazyka, což je také důležitou součástí čtení (Crume, 2012). Pro přehled, do jakých procesů dovednosti čtení zasahuje a jak jsou tyto procesy spjaty, slouží **Obrázek 33**.



**Obrázek 33 Prstová abeceda v procesech čtení**  
(vytvořila K. P.)

Z popisu dovednosti čtení neslyšících i z grafického znázornění poznáme, jak jsou jednotlivé procesy úzce spjaty. Prstová abeceda v těchto procesech zastává klíčovou roli a je zřejmé, že pokud prstová abeceda významně figuruje v procesu, na který navazuje proces další, nalezneme prstová abeceda své uplatnění i v něm.

V rámci strategií prstová abeceda ve vzdělávání neslyšících dětí nalézá velkou škálu možného uplatnění. Co je však opravdu podstatné, je zjištění, že skrze tyto popsané strategie, které plní svůj účel, lze dětem napomoci k **osvojení si dovednosti čtení**, ve které prstová abeceda zastává klíčové funkce. Myslím, že můžeme tyto strategie zahrnující prstovou abecedu označit za stavební kámen na cestě k získání **čtenářské gramotnosti**. Klíčové bude především jejich užití v **předškolním vzdělávání**, kde mají tyto strategie často své pevné místo a kde se čtenářská gramotnost začíná postupně utvářet.

Z popisu strategií i procesu čtení, kde má prstová abeceda své místo, lze vysledovat závislost mezi koncepčními východisky užití prstové abecedy a jejím cílem i formou užití ve vzdělávání. Stejně tak je možno vysledovat začlenění strategií do vzdělávání na základě věku a vývojové fáze dítěte.

## 4 Prstové abecedy v mateřských školách v České republice

Prstové abecedy jsou součástí vzdělávání neslyšících ať už v rámci monolingválních a monokulturních přístupů, nebo bilingválních a bikulturních (Hudáková, 2008a; Krahulcová, 2002, Langer – Suralová, 2013 aj.). Své uplatnění nacházejí jako integrální součást znakového jazyka, augmentativní prostředek mluveného jazyka, nebo jsou do vzdělávání začleňovány v podobě nejrůznějších strategií cílených na určitou oblast rozvoje a vzdělávání jedince (srov. Baker, 2010; Crume, 2012; Stone, 2015 aj.). Své místo ve vzdělávání mají už během období **předškolního vzdělávání** (Korsunskaja, 1978; Padden – Master, 1985). Stejně tak je tomu i v České republice (Kašpaříková, 2009; 2014). Dle Zdrubecké (2014) se někteří z autorů domnívají, že užití prstové abecedy se omezuje na předškolní vzdělávání a začátek základního vzdělávání. V následujících kapitolách si nastíníme, jak je pojednáváno o prstových abecedách ve vztahu k mateřským školám v české literatuře z hlediska metodologie nácviku prstové abecedy. Zaměříme se na popis metodiky výuky prstové abecedy, a zda z této metodiky vyplývají námi vymezené strategie.

Dále analyzujeme kurikulární dokumenty mateřských škol, ve kterých se zaměříme, zda pojednávají o prstové abecedě, popřípadě v jaké souvislosti se o prstové abecedě hovoří a jestli je popsána forma a cíl užití prstové abecedy.

### 4.1 Česká odborná literatura

Poměrně rozsáhlý popis prstové abecedy v předškolním vzdělávání podává Krahulcová (2002). Jedná se o poznámky k metodice nácviku prstové abecedy a prstové řeči. K osvojení prstové abecedy má docházet prostřednictvím nápodoby. Předpokladem pro zvládnutí nápodoby je dostatečná úroveň motorických schopností. Pro rozvoj motoriky slouží **přípravná cvičení** zaměřená na vnímání, napodobování a paměť. Napodobovací cvičení cílí k cvičení správných tvarů ruky prstové abecedy. V první fázi tohoto cvičení pomáhá dítěti pedagog, později zvládá dítě stavět ruku do správné polohy samo. Metodika popisuje i různé podmínky nutné pro zvládnutí nácviku prstové abecedy. Tento popis zahrnuje informaci o užívání **jednoruční prstové abecedy**, nebo také o vhodném tempu daktylování slova pedagogem, aby dítě zvládalo percepci slova. Prstová abeceda **doprovází mluvenou řeč** a slouží jako **vizualizace mluvené řeči**, kdy si dítě může prostřednictvím této formy osvojovat strukturu mluveného jazyka. Zároveň se děti učí prostřednictvím prstové abecedy správné **výslovnosti** a **odezírání**. V průběhu vývoje dítěte se od užití prstové abecedy upouští. (Krahulcová, 2002)

Tento popis metodiky nácvičku prstové abecedy popsany Krahulcovou (2002) vychází z popisu metodiky užívané v Rusku, která je aplikována do vzdělávání neslyšících dětí zhruba od 40. let 20. století. Jedná se o metodiku rozvoje mluvené řeči, kterou publikovala Korsunskaja (1978). Metodika pracuje s prstovou abecedou jako **augmentativním prostředkem** jazyka mluveného užívaným pro přechodné období. Prstová abeceda se objevuje ve spojení s mluvenou řečí a psanými slovy (Korsunskaja, 1978). Jelikož v minulém století byl znatelný vliv Ruska na naše území, domnívám se, že ve školství tyto metody byly a možná ještě jsou hojně užívány. Takovéto postupy vzdělávání prostřednictvím prstové abecedy bychom hledali již dříve. Například z roku 1977 pochází dokumentární film, který zaznamenává postupy výuky neslyšících dětí, mimo jiné i dětí předškolního věku v Prešově (tehdy ČSSR); (Svět ticha, 1977). Užití prstové abecedy v tomto způsobu výuky bych označila, stejně tak jako Sovětskou daktylotickou metodu a Rochesterskou metodu, za strategii, kdy je prstová abeceda součástí mluveného projevu a jejím východiskem jsou monolingvální a monokulturní přístupy.

O nácvičku prstové abecedy pojednává i Potměšil (1992). Ten koncipoval výuku metodiky prstové abecedy do pěti lekcí, kdy k osvojování prstové abecedy dochází skrze spojování **daktylního písma** s odpovídajícím grafémem a následnou produkcí tvaru ruky prstové abecedy. Tato metodika zahrnuje šablony pro vytvoření kostek dvojího druhu. První zobrazují písmena abecedy, druhé zobrazují daktylní písmo. Na základě kostek lze cvičit percepce i produkce prstové abecedy a její spojování s odpovídajícími písmeny mluveného jazyka. Také se cvičí tvorba slov z jednotlivých písmen – ať už normálních, nebo daktylních. Cvičení probíhají formou hry. (Potměšil; 1992)

Potměšilova metodika se značně podobá **strategii daktylního písma**. Na tuto tendenci „číst“ prostřednictvím obrázků tvarů ruky zastupující písmena abecedy bychom našli i u jiných autorů. Např. Kvačková (2000) vydala sadu karet s názvem: *Pracujeme s prstovou abecedou*. Cílem těchto karet je čtení daktylního písma a jeho překlad do psané podoby mluveného jazyka (Hudáková, 2008a). S **daktylním písmem** se můžeme setkat i formou pexesa nebo samolepek (Straussová, 1999 dle Hudáková, 2008a). Hudáková (2008a) taktéž odkazuje na Langovu tabulku zobrazující tvary rukou prstové abecedy s odpovídajícími grafémy. Tabulka bude sloužit s největší pravděpodobností jako podpůrný prostředek pro osvojení si prstové abecedy jako je tomu u strategií grafického zobrazení prstových abeced (viz kapitola Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.).



## 4.2 Kurikulární dokumenty vybraných mateřských škol pro sluchově postižené

V České republice je zhruba **10 mateřských škol** zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona za účelem vzdělávání neslyšících dětí. Pro potřeby této bakalářské práce byly zvoleny kurikulární dokumenty těchto škol. Obsah předškolního vzdělávání je vymezen na základě školního vzdělávacího programu v souladu s rámcovým vzdělávacím programem na základě § 5 odst. 1 školského zákona. Školní vzdělávací program může být vydán ředitelem školy, nebo školským zařízením (*školský zákon, § 5*). Dle §5 odst. 3 školského zákona „*Školní vzdělávací program ředitel školy nebo školského zařízení zveřejní na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení; do školního vzdělávacího programu může každý nahlížet a pořizovat si z něj opisy a výpisy, anebo za cenu v místě obvyklou může obdržet jeho kopii.*“

Z celkového počtu těchto mateřských škol se povedlo pro výzkumné účely mé práce zajistit **čtyři školní vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání**. Z tohoto počtu měly tři školy volně přístupné školní vzdělávací programy předškolního vzdělávání na svých webových stránkách. Zbylý počet škol byl osloven s prosbou o poskytnutí školního vzdělávacího programu. Jedna škola obratem zaslala školní vzdělávací program v elektronické podobě. Další dvě školská zařízení poskytla informace prostřednictvím e-mailu, popřípadě skrze telefonické spojení. Zbylé školy neodpověděly, nebo nabídly možnost osobního nahlédnutí do školního vzdělávacího programu ve škole. Z důvodu celoplošných bezpečnostních a hygienických opatření pojících se k onemocnění COVID-19, jsme možnost osobního nahlédnutí zamítly.

Na **Obrázek 34**, můžete vidět seznam škol s jejich školními vzdělávacími programy. Zároveň je z tabulky možné vyčíst, které školy mají školní vzdělávací program dostupný na webových stránkách. Pro orientaci je vyznačeno, zda se ve školním vzdělávacím programu pojednává o prstové abecedě.

MŠ	ŠVP na webu	ŠVP zaslali v elektronické podobě	poskytli pouze informace	informace o prstové abecedě
Beroun			•	ne
Brno	•			ano
Hradec Králové			•	ano
Ostrava	•			ne
Praha Ječná		•		ne
Valašské Meziříčí	•			ano

**Obrázek 34** Přehled školních vzdělávacích programů předškolního vzdělávání (vytvořila K. P.)

Jak vidíme, polovina školních vzdělávacích programů pojednává o prstové abecedě. Tyto školní vzdělávací programy si nyní probereme i přesto, že se o prstové abecedě zmiňují stručně a na velmi obecné rovině.

**Mateřská škola pro sluchově postižené v Brně** pojednává o prstové abecedě ve spojení k osvojení si elementárních poznatků o různých znakových systémech a jejich funkcí. Z tohoto popisu nelze vyvodit v jaké formě a jakým způsobem je prstová abeceda pedagogy užívána.

Ve **Valašském Meziříčí** je prstová abeceda začleněna v předškolním vzdělávání do přípravných artikulačních a prstových cvičení. Dále je užívána v rámci totální komunikace společně s orální řečí, odezíráním, čtením, znaky aj. Z tohoto popisu, ačkoli se jedná stále o velmi stručný popis, lze odvodit, že užití prstové abecedy v rámci totální komunikace se uskutečňuje na základě monolingválního a monokulturního východiska. Bohužel opět nelze určit, o jakou formu a způsob užití se jedná.

Poslední mateřskou školou pojednávající o prstové abecedě je škola v **Hradci Králové**. Informace ze školního vzdělávacího programu popisující užití prstové abecedy máme v tomto případě zprostředkované skrze zaměstnance školy. Tyto poskytnuté informace poukazují na zapojení prstové abecedy ve výuce a během hodin logopedie. Prstová abeceda slouží k procvičování slovní zásoby formou hry, zároveň je podpůrným prostředkem pro psaný projev a rozvoj gramotnosti. Skrze prstovou abecedu jsou děti vedeny k učení se písmen.

Na základě těchto informací se zdá, že východiskem užití prstové abecedy v této mateřské škole je bilingvální a bikulturní přístup. Potvrzením je informace o bilingválním přístupu této školy ke vzdělávání neslyšících dětí. Výše popsané využití prstové abecedy koreluje s popisem bilingválních a bikulturních strategií, avšak nelze z tohoto popisu říci, o jakou formu užití prstové abecedy se jedná.

### 4.3 Shrnutí

V tuzemské literatuře jsou popsány možnosti užití prstové abecedy i metodika nácviku a osvojení si prstové abecedy. Postupy a formy, které jsou voleny pro aplikaci prstové abecedy do předškolního vzdělávání, částečně korelují s popsányými strategiemi vycházejícími ze zahraniční literatury. Ke shodě dochází v oblasti formální podobnosti užití prstové abecedy, popřípadě zacílením tohoto užití. V případě metodiky popsané Krauhulcovou (2002) se jednalo o tu samou metodiku, jež je popsána v zahraničních zdrojích a z níž lze vyvodit strategii s monolingválním a monokulturním východiskem.

Analýzou kurikulárních dokumentů škol byl potvrzen výskyt a užití prstové abecedy v předškolním vzdělávání. Zároveň některé školní vzdělávací programy o prstové abecedě vůbec nepojednávají. To může být zapříčiněno, že se v dané mateřské škole neužívá. Druhou možností je užití, kdy se ve vzdělávání vyskytuje, avšak každý z pedagogů ji užívá odlišnými způsoby. Na základě takto stručného popisu prstové abecedy v kurikulárních dokumentech předškolního vzdělávání nelze dojít k jednoznačnému závěru. Část školních vzdělávacích programů sice obsahuje informace o tom, že prstová abeceda je užívána pedagogy v procesu vzdělávání, avšak nijak detailně nepopisuje podobu, cíle a východiska tohoto užití.

Doporučuji, aby byla provedena analýza většího počtu kurikulárních dokumentů společně s výzkumným šetřením v mateřských školách, které by mohlo poskytnout konkrétnější výsledky.

## Závěr

Tématem této práce je prstová abeceda, resp. prstové abecedy, které slouží jako kontaktní prostředek mezi jazyky znakovými a mluvenými, nebo jako prostředek vizuálně motorické augmentace mluveného. Cílem práce je popsat strategie užívání prstových abeced v komunikaci pedagogů předškolního vzdělávání neslyšících dětí, specifikovat, jak tyto strategie vypadají, proč jsou užívány, a představit, jaké jsou motivace, koncepční východiska, benefity i limity pro jejich užívání.

V první části práce se věnujeme vymezení prstových abeced, jejich formální i funkční stránce v interkulturní a intrakulturní komunikaci. V rámci popisu je zahrnut stručný historický přehled. Zároveň je o prstové abecedě pojednáváno v kontrastu pomocných fonemických kódů. Zohledněn je vývoj a zapojení prstových abeced ve vztahu k vzdělávání neslyšících, ve kterém jsou popisovány zhruba od 16. století. Pozornost je věnována i jejich zapojení v rámci přístupů ke vzdělávání neslyšících vycházející z pohledu na hluchotu i neslyšící.

Stěžejní část se zabývá popisem konkrétních strategií zapojení prstových abeced do vzdělávání neslyšících dětí. Popis strategií vychází především ze zahraniční literatury vydávající poměrně obsáhlý výčet možného užití. Rozdělujeme strategie zapojující prstové abecedy, jejichž koncepčním východiskem jsou monolingvální a monokulturní přístupy (tj. strategie prstových abeced jako součást mluveného projevu), a strategie, jejichž koncepčním východiskem jsou bilingvální a bikulturní přístupy k vzdělávání neslyšících dětí (tj. řetězení, sendvičování, lexikalizovaná prstová abeceda). Třetí specifickou skupinou strategií tvoří strategie operující s grafickým znázorněním prstových abeced (daktylní písmo a grafické vyobrazení prstové abecedy), které je možno zapojit jak v rámci bilingválního a bikulturního vzdělávání, tak i monolingválního a monokulturního.

Pokud se jedná o strategie vycházející z monolingválních a monokulturních přístupů, prstová abeceda slouží jako nástroj vizuálně motorické augmentace mluvené komunikace. V rámci strategie je propojována s mluvenou řečí, písemnou formou mluveného jazyka, popřípadě s obrázky a především s nácvikem odezírání a artikulace. Tyto strategie cílí na zvládnutí produkce i percepce většinového mluveného jazyka jak v jeho audio-orální, tak i v písemné podobě. V případě bilingválních a bikulturních přístupů slouží prstová abeceda jako kontaktní prostředek mezi jazyky mluvenými a znakovými. Forma užití je propojena se znaky znakového jazyka a s písemnou formou jazyků mluvených, popřípadě s doplněním o obrázky, nebo jiné způsoby vyjadřování, jako je odkazování, gesta, hra v roli aj. Strategie užívání prstových abeced s tímto východiskem cílí na osvojení si psané podoby mluveného jazyka skrze

znakový jazyk, který je vyučovacím jazykem, a prstové abecedy slouží jako nástroj k propojení těchto dvou jazyků odlišných modalit.

Všechny popsané strategie jsou zároveň užívány s cílem vystavit děti percepci prstové abecedy a podpořit je tak v jejím osvojení a následném zvládnutí percepce i produkce s porozuměním. Významným společným rysem těchto strategií, napříč různými východisky, je zjištění, že strategie užití prstových abeced cílí na osvojení si psané podoby mluveného jazyka, rozvoj čtenářské gramotnosti, rozšiřování slovní zásoby a osvojování si pravopisu psané podoby mluveného jazyka nehledě na zvoleném východisku strategií.

Zvláštní pozornost je věnována prstové abecedě v rámci gramotnosti, kde zastává klíčovou roli jako prostředek k identifikaci slov. Tato identifikace slov u neslyšících může probíhat dvěma způsoby – skrze fonologické nebo vizuální kódování, vždy s užitím prstové abecedy. Způsob kódování je závislý na vzdělávání neslyšících dětí. Pokud vzdělávání probíhá cestou monolingválních a monokulturních přístupů, kdy prstová abeceda slouží jako augmentativní podpora mluveného, bude se jednat o fonologické kódování. V opačném případě, kdy do vzdělávání vstupuje znakový jazyk ve spojení s psanou podobou mluveného jazyka skrze prstovou abecedu, bude probíhat identifikace slov prostřednictvím vizuálního kódování. Tento způsob, kterým dítě provádí identifikaci slov, přetrvává do dospělosti.

V závěrečné části se zabýváme analýzou kurikulárních dokumentů (tj. školních vzdělávacích programů) vybraných mateřských škol pro sluchově postižené v České republice a české literatury pojednávající o užívání prstových abeced ve vzdělávání neslyšících dětí. Skrze tyto analýzy popisujeme možné užití strategií prstových abeced pedagogy v předškolním vzdělávání neslyšících dětí. Výsledky vycházející z analýzy literatury a kurikulárních dokumentů měly být ověřeny skrze výzkumné šetření ve vybrané mateřské škole. Vzhledem k bezpečnostním a hygienickým nařízením vlády a vyhlášení karantény v souvislosti s onemocněním COVID-19 nebylo možné provést plánované výzkumné šetření a ověřit výsledky vyplývající z české literatury a analýzy kurikulárních dokumentů škol. Doporučujeme tedy, aby na základě závěru této práce byl proveden výzkum, který povede přezkoumání k výsledkům v praxi, a poskytne nám tak konkrétnější zjištění.

## Seznam použité literatury a zdrojů

- ALAWAD, J. M. a M. MUSYOKA. Examining the Effectiveness of Fingerspelling in Improving the Vocabulary and Literacy Skills of Deaf Students. *Creative Education* [online]. 2018, **3**(9), s. 456-468 [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/324010112\\_Examining\\_the\\_Effectiveness\\_of\\_Fingerspelling\\_in\\_Improving\\_the\\_Vocabulary\\_and\\_Literacy\\_Skills\\_of\\_Deaf\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/324010112_Examining_the_Effectiveness_of_Fingerspelling_in_Improving_the_Vocabulary_and_Literacy_Skills_of_Deaf_Students)
- ALVARADO, J. M., A. PUENTE a V. HERRERA. Visual and Phonological Coding in Working Memory and Orthographic Skills of Deaf Children Using Chilean Sign Language. *American annals of the deaf* [online]. 2008, **152**(5), 467-479 [cit. 2020-06-04]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/5361010\\_Visual\\_and\\_Phonological\\_Coding\\_in\\_Working\\_Memory\\_and\\_Orthographic\\_Skills\\_of\\_Deaf\\_Children\\_Using\\_Chilean\\_Sign\\_Language](https://www.researchgate.net/publication/5361010_Visual_and_Phonological_Coding_in_Working_Memory_and_Orthographic_Skills_of_Deaf_Children_Using_Chilean_Sign_Language)
- American Instructors Of The Deaf: Report of the proceedings of the twenty-second meeting of the joint convention of american instructors of the deaf*, 1921. Philadelphia. Dostupné také z: <https://books.google.cz>
- ANDREWS, J., C. AKAMATSU a J ANDREWS. It Takes Two To Be Literate: Literacy Interactions Between Parent & Child. *Sign Language Studies* [online]. 1993 (81), 333-360 [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: [www.jstor.org/stable/26204571](http://www.jstor.org/stable/26204571)
- APPEL, K. What Is Orthographic Knowledge? *Language Speech and Hearing Services in Schools* [online]. 2011, **42**(4), 592-603 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/51574109\\_What\\_Is\\_Orthographic\\_Knowledge](https://www.researchgate.net/publication/51574109_What_Is_Orthographic_Knowledge)
- ATKIN, A. No Longer Deaf to the Past: The history of deafness is as old as humanity. In: *History Today* [online]. 2015 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <https://www.historytoday.com/no-longer-deaf-past>
- Austrian Sign Language, © 2001-2020. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/Austrian\\_Sign\\_Language](https://en.wikipedia.org/wiki/Austrian_Sign_Language)
- BAKER, S. *Visual Language & Visual Learning July 2010 Research Brief: The Importance of Fingerspelling for Reading* [online]. 2010, 1-8 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: <https://v12.gallaudet.edu/files/7813/9216/6278/research-brief-1-the-importance-of-fingerspelling-for-reading.pdf>
- Beda Ctihodný, © 2001-2020. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Beda\\_Ctihodn%C3%BD](https://cs.wikipedia.org/wiki/Beda_Ctihodn%C3%BD)

BELL, A. M. *Visible Speech: the Science of Universal Alphabets: Or, Self-interpreting physiological letters for the writing of all languages in one alphabet* [online]. Edinburgh, 1867 [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: <https://books.google.cz>

BÍMOVÁ, P. Jazyk znakový, jazyk přirozený. *Ruce.cz* [online]. 2005 [cit. 2020-07-31]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/26-jazyk-znakovy-jazyk-prirozeny>

BLACHMAN, B. A. Phonological Awareness. In: KAMIL, M. L., P. B. ROSENTHAL, P. D. P DENTON, C. A. a S. A. OTAIBA. Teaching Word Identification to Students with Reading Difficulties and Disabilities. *Focus on exceptional children* [online]. 2011 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4299759/>

BOČKOVÁ, B. *Podpora žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. Brno: MU 2011. 165s. ISBN 978-80-210-5609-1

BOER, J. M., PASSY, J., ed. Alphajets, Cued Articulation with intellectually disabled children. *A Handful of Sounds, Cued Articulation in Practice* [online]. ACER, 2003, 87-92 [cit. 2020-04-30]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/263474119\\_Alphajets\\_in\\_Passy\\_J\\_2003\\_A\\_handful\\_of\\_sounds\\_Cued\\_Articulation\\_in\\_Practice\\_ACER\\_Camberwell\\_Melbourne](https://www.researchgate.net/publication/263474119_Alphajets_in_Passy_J_2003_A_handful_of_sounds_Cued_Articulation_in_Practice_ACER_Camberwell_Melbourne)

BUREAU, V., FAY, E. A., ed., 1893. *Histories of American Schools for the Deaf, 1817-1893: Public schools in the United, States established 1854-1893* [online]. Washington, D. C: The Volta Bureau [cit. 2020-04-11]. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?id=tjEWAAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?id=tjEWAAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

COMBS, B. Focus on Vocabulary. *Assessing and Addressing Literacy Needs: Cases and Instructional Strategies* [online]. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2012, s. 63-106 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <http://sk.sagepub.com/books/assessing-and-addressing-literacy-needs/n5.xml>

CORMIER, K., A. SCHEMBRI a M. E. TYRONE. One hand or two? Nativisation of fingerspelling in ASL and BANZSL. *Sign Language & Linguistics* [online]. 2008, **11**(1), s. 3-44 [cit. 2020-06-10]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/233582184\\_One\\_hand\\_or\\_two\\_Nativisation\\_of\\_fingerspelling\\_in\\_ASL\\_and\\_BANZSL](https://www.researchgate.net/publication/233582184_One_hand_or_two_Nativisation_of_fingerspelling_in_ASL_and_BANZSL)

CRUME, P. K. Teachers' Perceptions of Promoting Sign Language Phonological Awareness in an ASL/English Bilingual Program. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* [online]. 2013, **18**(4), 464-488 [cit. 2020-04-19]. Dostupné z: <https://academic.oup.com/jdsde/article/18/4/464/560407>

Cued Speech. *TriVisual Communication* [online]. 2020 [cit. 2020-07-31]. Dostupné z: <http://trivisualcommunications.com/cued-speech/>

CUMMINS, J. *A Theoretical Framework for Bilingual Special Education* [online]. 1989, 111-119 [cit. 2020-07-29]. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F001440298905600203>.

ČERVINKOVÁ HOUŠKOVÁ, K. Svět neslyšících. *Ruce.cz* [online]. 2005 [cit. 2020-07-31]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/1/2-svet-neslysicich>

Česká abeceda, © 2001-2020. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Cesk%C3%A1\\_abeceda](https://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Cesk%C3%A1_abeceda)

Česká Televize: Televizní klub neslyšících [online]. [cit. 2020-07-16]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1096066178-televizni-klub-neslysicich/212562221800021/#CTPlayer-1>

DOMAGAŁA-ZYŚK, E. *Fonogesty w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Cued Speech in the USA and Poland* [online]. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2006, 1-321 [cit. 2020-04-30]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/313660656\\_Fonogesty\\_w\\_Stanach\\_Zjednoczonych\\_i\\_w\\_Polsce\\_Cued\\_Speech\\_in\\_the\\_USA\\_and\\_Poland/link/58a1e603a6fdccf5e9710776/download](https://www.researchgate.net/publication/313660656_Fonogesty_w_Stanach_Zjednoczonych_i_w_Polsce_Cued_Speech_in_the_USA_and_Poland/link/58a1e603a6fdccf5e9710776/download)

DOSKOČILOVÁ, K. Co je to bilingvismus. *Čeština doma a ve světě* [online]. 2005, 10(2-3), 228-234 [cit. 2020-07-31].

Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/MORFÉM>

Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/VNIT%C5%98N%C3%8D%20%C5%98E%C4%8C>

EARSON a R. BARR. *Handbook of reading research* [online]. 3. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000, s. 483-502 [cit. 2020-07-30].

EASTERBROOKS, S. R. In Memoriam: Amy Hile. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* [online]. 2017, 22(1), 1-8 [cit. 2020-04-28]. Dostupné z: <https://academic.oup.com/jdsde/article/22/1/1/2744741>

ELEWEKE, C. J. Chapter 8 History of deafness and hearing impairments. *Advances in Special Education* [online]. 2011, 21, 181-112 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/235262318\\_Chapter\\_8\\_History\\_of\\_deafness\\_and\\_hearing\\_impairments](https://www.researchgate.net/publication/235262318_Chapter_8_History_of_deafness_and_hearing_impairments)

EMMOREY, K. a J. PETRICH. Processing Orthographic Structure: Associations Between Print and Fingerspelling. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* [online]. 2012, 17(2), 194-204 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: [www.jstor.org/stable/42659124](http://www.jstor.org/stable/42659124)



- EMMOREY, K. a J. PETRICH. Processing Orthographic Structure: Associations Between Print and Fingerspelling. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* [online]. 2012, 17(2), 194-204 [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: [www.jstor.org/stable/42659124](http://www.jstor.org/stable/42659124)
- ERIKSSON, P. *The History of Deaf People*. Örebro: Daufn, 1998. ISBN 978-9163068225.
- ERIKSSON, P., 1998. In HUDÁKOVÁ, A. Prstová abeceda pro tlumočníky. Praha: ČKTZJ, 2008. ISBN 978-80-87153-96-3.
- EVANS, L. Total communication. Structure and Strategy. Washington, D.S.: Gallaudet College Press, 1982
- EVANS, L. Totální komunikace. Struktura a strategie. Hradec Králové: Pedagogické centrum Hradec Králové, 2001. ISBN 80-238-7915-4.
- FENLON, J., E. WILKINSON a A. SCHEMBRI, LUCAS, C., ed. Sign languages in the world. *Sociolinguistics and Deaf communities* [online]. Cambridge, UK: Cambridge University Press., 2015, 5–28 [cit. 2020-07-29]. DOI: 10.1017/CBO9781107280298.002. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/290275864\\_Sign\\_languages\\_in\\_the\\_world](https://www.researchgate.net/publication/290275864_Sign_languages_in_the_world)
- FENLON, J., K. CORMIER a D. BRENTARI. The phonology of sign languages. *Routledge Handbook of Phonological Theory* [online]. Routledge, 2017 [cit. 2020-06-15].
- FISCHER, R. *Historische Gebärdensprachlexikografie bei Hieronymus A. Jarisch (1851) – Teil 1*. In: *Das Zeichen* 2010, 24 (84), s. 8–19
- FISCHLECHNER, D. Gebärdensprachdolmetschen früher und heute aus der Sicht der Gehörlosen [online]. Digitale Volltextbibliothek, Innsbruck, 2006, [cit. 2020-06-]. Dostupné na World Wide Web: <http://bidok.uibk.ac.at/library/fischlechner-dolmetschen-dipl.html>
- FÍŠAROVÁ, H. Vzdělávací systém pro sluchově postižené v Rakousku. [Bakalářská práce] Brno: 2007.
- Franz Hermann Czech a počátky všeobecného vzdělávání neslyšících v Rakouské monarchii, *Infozpravodaj*. 1995, 3(½) s. 34-39.
- GALLAGHER, J. J., ed., 1974. *Windows on Russia: A Report of the United States - USSR Seminar on Instruction of Handicapped Children* [online]. Washington, D. C: U.S. Government Printing Office [cit. 2020-04-12]. Dostupné z: <https://books.google.cz>
- GÁRATE, M. *ASL/English Bilingual Education: Models, methodologies and strategies* [online]. 2012, 1-8 [cit. 2020-06-09]. Dostupné z: <https://v12.gallaudet.edu/research/research-briefs/english/aslenglish-bilingual-education/>
- GEORGIU, G. K., PARRILA, R., & PAPADOPOULOS, T. C. Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 2008, 100(3), s. 566–580 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/publication/232502591\\_Predictors\\_of\\_Word\\_Decoding\\_and\\_Reading\\_Fluency\\_Across\\_Languages\\_Varying\\_in\\_Orthographic\\_Consistency](https://www.researchgate.net/publication/232502591_Predictors_of_Word_Decoding_and_Reading_Fluency_Across_Languages_Varying_in_Orthographic_Consistency)

Give a thumbs up to 'cued articulation'. *Sounds for literacy* [online]. 2015 [cit. 2020-07-31]. Dostupné z: [http://soundsforliteracy.com.au/documents/TES-30\\_31\\_091015.pdf](http://soundsforliteracy.com.au/documents/TES-30_31_091015.pdf)

Glossary. *ASL Content standards: Kindergarten-grade 12* [online]. Washington D. C.: Gallaudet University, © 2020 [cit. 2020-07-25]. Dostupné z: <https://www.gallaudet.edu/k-12-asl-content-standards/glossary>

GOLOS, D., A. MOSES, R. BRYNN a G. CREGAN. Cultural and Linguistic Role Models: A Survey of Early Childhood Educators of the Deaf. *Sign Language Studies* [online]. 2018, **19**(1) [cit. 2020-03-09]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/328735842\\_Cultural\\_and\\_Linguistic\\_Role\\_Models\\_A\\_Survey\\_of\\_Early\\_Childhood\\_Educators\\_of\\_the\\_Deaf](https://www.researchgate.net/publication/328735842_Cultural_and_Linguistic_Role_Models_A_Survey_of_Early_Childhood_Educators_of_the_Deaf)

GÜNTHER, K. B. Nachruf an Prof. Dr. Klaus Schulte - Vergänglichkeiten und Wirkungen. *Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik* [online]. 2016, 8-13 [cit. 2020-06-07]. Dostupné z: <https://dfgs-info.org/service/forum/forum.php>

HAPTONSTALL-NYKAZA, T. a B. SCHICK. The Transition From Fingerspelling to English Print: Facilitating English Decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* [online]. 2007, **12**(2), 172-183 [cit. 2020-01-07]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/6482962\\_The\\_Transition\\_From\\_Fingerspelling\\_to\\_English\\_Print\\_Facilitating\\_English\\_Decoding](https://www.researchgate.net/publication/6482962_The_Transition_From_Fingerspelling_to_English_Print_Facilitating_English_Decoding)

HIRSH-PASEK, K. The Metalinguistics of Fingerspelling:: An Alternate Way to Increase Reading Vocabulary in Congenitally Deaf Readers. *Reading Research Quarterly* [online]. 1987, **22**(4), 455-474 [cit. 2020-05-19]. Dostupné z: 747702

Historie školy. In: *Střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí* [online]. © 2017 [cit. 2020-07-12]. Dostupné z: <http://zs.val-mez.cz/stranka.php?stranka=14>

Historie školy. *Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova* [online]. 2017 - 2020 [cit. 2020-07-31].

HOROVITZ, E. G., ed., 2007. *Visually Speaking: Art therapy and the deaf* [online]. Springfield: Charles C Thomas [cit. 2020-07-12]. ISBN 978-0-398-07715-0. Dostupné z: <https://books.google.cz>

HOWERTON-FOX, A. a J. FALK. Deaf Children as 'English Learners': The Psycholinguistic Turn. *Deaf Education. Education Sciences* [online]. 2019, **9**(2) [cit. 2020-07-29]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/333783144\\_Deaf\\_Children\\_as\\_'English\\_Learners'\\_The\\_Psycholinguistic\\_Turn\\_in\\_Deaf\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/333783144_Deaf_Children_as_'English_Learners'_The_Psycholinguistic_Turn_in_Deaf_Education)

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. ISBN 80-721-6096-6.

HUDÁKOVÁ, A. 4. Kolik je u nás neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých dětí a žáků? *Gong*. 2017, 7(9), 17.

HUDÁKOVÁ, A. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*. [disertační práce] Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, 2008a.

HUDÁKOVÁ, A. *Prstová abeceda pro tlumočníky*. Praha: ČKTZJ, 2008. ISBN 978-80-87153-96-3.

HUMPHRIES, T a F MACDOUGALL. Chaining" and other links: Making connections between American Sign Language and English. *Two Types of School Settings. Visual Anthropology Review* [online]. 2000, 15(2), 84-94 [cit. 2020-07-29]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/253644068\\_Chaining\\_and\\_other\\_links\\_Making\\_connections\\_between\\_American\\_Sign\\_Language\\_and\\_English\\_in\\_Two\\_Types\\_of\\_School\\_Settings](https://www.researchgate.net/publication/253644068_Chaining_and_other_links_Making_connections_between_American_Sign_Language_and_English_in_Two_Types_of_School_Settings)

HUMPHRIES, T. a F. MACDOUGALL. Chaining" and other links: Making connections between American Sign Language and English in Two Types of School Settings. *Society for Visual Anthropology Newsletter* [online]. 2000, 15(2), 84-94 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/253644068\\_Chaining\\_and\\_other\\_links\\_Making\\_connections\\_between\\_American\\_Sign\\_Language\\_and\\_English\\_in\\_Two\\_Types\\_of\\_School\\_Settings](https://www.researchgate.net/publication/253644068_Chaining_and_other_links_Making_connections_between_American_Sign_Language_and_English_in_Two_Types_of_School_Settings)

HYTE, H. Bottom-Up and Top-Down Strategies (or Processing): What Are They Anyway? In: *ESL Trail* [online]. 2016 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <http://www.esltrail.com/2016/06/bottom-up-and-top-down-strategies-or.html>

IZZO, A. Phonemic Awareness and Reading Ability: An Investigation With Young Readers Who Are Deaf. *American annals of the deaf* [online]. 2002, 147(4), 18-28 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/10894587\\_Phonemic\\_Awareness\\_and\\_Reading\\_Ability\\_An\\_Investigation\\_With\\_Young\\_Readers\\_Who\\_Are\\_Deaf](https://www.researchgate.net/publication/10894587_Phonemic_Awareness_and_Reading_Ability_An_Investigation_With_Young_Readers_Who_Are_Deaf)

JOHNSON, R. E. a S. K. LIDDELL,. *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education*. [online]. 1989 [cit. 2020-07-29]. Washington D. C.: Gallaudet University. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED316978>

KASTNEROVÁ, E. *Pohled slyšících vedoucích pracovníků na zaměstnávání neslyšících pedagogů na školách pro sluchově postižené*. [Diplomová práce] Olomouc: Pedagogická fakulta, 2015.

KEANE, J. a D. BRENTARI, MARSCHARK, P., ed. Fingerspelling: Beyond Handshape Sequences. *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language: Research, Policy, and Practice* [online]. Oxford: Oxford University Press, 2016, s. 146-160 [cit. 2020-03-14].

KELLY, A. Fingerspelling Use among the Deaf Senior Citizens of Baltimore. *Paper read at New Ways of Analyzing Variation in English*. Philadelphia: University of Pennsylvania., 1990, 19(10).

KNOORS, H. a G. TANG. Bilingualism and Bilingual Deaf Education. *Oxford Scholarship Online* [online]. 2014, 1-41 [cit. 2020-04-26]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/264826286\\_Bilingualism\\_and\\_Bilingual\\_Deaf\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/264826286_Bilingualism_and_Bilingual_Deaf_Education)

KOHOUTOVÁ, M. Využití pomůcek pro rozvoj sluchového vnímání v logopedické intervenci u dětí předškolního věku. [Bakalářská práce] Praha: PedF UK, 2016.

KOLTUNENKOVÁ, I. Výučba řeči nepočujících dětí v systému národního vzdělávání v ZSSR. In MIKLA, A. Orální řeč a vzdělávání nepočujících. Bratislava : SPN, 1989, s. 123 – 127.

KOMÁRKOVÁ, B. Neslyšící – jazyková a kulturní menšina. [Diplomová práce] Praha: PedF UK, 2006

Korsunskaja, B. D.: Metodika vyučování řeči neslyšících dětí. SPN, Praha, 1978.

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

KRAKOWIAK, K., J. LESZKA a M. BIALAS. Cued speech in Poland. *Revista Portuguesa de Psicologia* [online]. 2007, (40), 121-139 [cit. 2020-06-10]. Dostupné z: <https://sites.google.com/site/revistaportuguesadepsicologia/numeros-publicados/vol-40-20072008/resumo-40-121>

KRČMOVÁ, M., 2017. MLUVNÍ ORGÁNY. In: KARLÍK, P., M. NEKULA a J. PLESKALOVÁ. *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: : [https://www.czechency.org/slovník/MLUVNÍ\\_ORGÁNY](https://www.czechency.org/slovník/MLUVNÍ_ORGÁNY)

KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ R. a kol. Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Praha : PedF UK, 1998.

KŘUPALOVÁ, M. Systém výuky čtení ve speciálních školách pro sluchově postižené v Ivančicích. *Speciální pedagogika*, 2000, roč. 10, č. 1, s. 20 – 24.

KUCHAŘOVÁ, L. (ed.) Jazyk neslyšících. Co víme, co nevíme a co bychom měli vědět o českém znakovém jazyce. [online]. [cit. 2020-03-28]. Praha: ÚČJTK, FF UK, 2005. Dostupné z: [http://ujkn.ff.cuni.cz/sites/default/files/jazyk\\_neslysicich.pdf](http://ujkn.ff.cuni.cz/sites/default/files/jazyk_neslysicich.pdf).

LANGER, J. a E. SOURALOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením*. Olomouc, 2013. ISBN 978-80-244-3701-9.

LAUERMANN, L. Význam a možnosti znakové řeči neslyšících. *Otázky defektologie*, 1986 – 87, roč. 29, č. 2, s. 73 – 84.

LAVIOSA, Sara a Maria GONZÁLEZ-DAVIES, ed., 2019. *The Routledge Handbook of Translation and Education*. Routledge, 456 s. ISBN 9780815368434. Dostupné také z: <https://books.google.cz>

Learn American Sign Language Alphabet. In: *Education* [online]. © 2020 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <https://www.education.com/slideshow/american-sign-language-alphabet/sign-language-practice-12/>

LEIPZIG, D. H. What Is Reading? In: *Reading Rockets* [online]. 2001 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <https://www.readingrockets.org/article/what-reading>

LLOYD, A. *Information Literacy Landscapes: Information Literacy in Education, Workplace and Everyday Contexts*. Chandos Publishing, 2010. ISBN 9781843345077.

MACUROVÁ A. *Aktuální problémy komunikace, kultury a vzdělávání neslyšících*. Speciální pedagogika, 2001, 11(4), s. 248–251

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

MACUROVÁ, A. Fonetika a fonologie [přednáška]. Praha: FF UK, 11. 10. 2017

MACUROVÁ, A. Naše řeč? *Naše řeč*, roč. 81, 1998, s. 179-188.

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

MACUROVÁ, A. Základ bilingválního vzdělávání a bilingvismu. *Speciální pedagogika* [online]. 1998, 8(2), 52-54 [cit. 2020-07-31]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/24-zaklad-bilingvalniho-vzdelavani-a-bilingvismuhttps://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-se-sluchovym-postizenim/dite-se-sluchovym-postizenim.shtml> motejzíková, 2012

MACUROVÁ, A. *Komunikace, psaná čeština a čeští neslyšící Problémy interkulturního porozumění* [online]. 2006 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/63-komunikace-psana-cestina-a-cesti-neslysici>

MACUROVÁ, A., 2007. ZNAKOVÝ JAZYK. In: KARLÍK, P., M. NEKULA a J. PLESKALOVÁ. *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/ZNAKOV%C3%9D%20JAZYK>

MACUROVÁ, A., NOVÁKOVÁ, R. Poznáváme český znakový jazyk. Český znakový jazyk v kontaktu. Speciální pedagogika, 2008, roč. 18, č. 4, s. 14-34.

MATUŠKA, Ondrej a ANTUŠEKOVÁ, Anna. Rozvíjanie reči sluchovo postihnutých detí raného a predškolského veku. 1. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1992.

MAXWELL, M. M. THE ALPHABETIC PRINCIPLE AND FINGERSPELLING. *Sign Language Studies* [online]. 1988, (61), 377-404 [cit. 2020-06-10]. Dostupné z: <https://www.jstor.org>

MCLAUGHLIN, C. THE ROCHESTER METHOD. *American Annals of the Deaf* [online]. Washington D. C.: Gallaudet University Press, 1920, **65**(4), 403-413 [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: [https://www.jstor.org/stable/44462466?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/44462466?seq=1#metadata_info_tab_contents)

MIESZKOWICZ, M. Fonogesty -Cued Speech w polskiej adaptacji. In: *Poradnik-logopedyczny* [online]. [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <http://poradnik-logopedyczny.pl/komunikacja-alternatywna/komunikacja-alternatywna/244/fonogesty.html>

MONTEMURRO, K. a D. BRENTARI. Emphatic fingerspelling as code-mixing in American Sign Language. *Proceedings of the Linguistic Society of America* [online]. 2018, **3**(1) [cit. 2020-07-31]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/323687053\\_Emphatic\\_fingerspelling\\_as\\_code-mixing\\_in\\_American\\_Sign\\_Language](https://www.researchgate.net/publication/323687053_Emphatic_fingerspelling_as_code-mixing_in_American_Sign_Language)

MOORES, D. F., MEADOW-ORLANS, K. P., ed., 1990. *Educational and Developmental Aspects of Deafness*. Washington: Gallaudet University Press. ISBN 978-0-930323-52-3. Dostupné také z: [https://books.google.cz/books?id=USowu0SkQVUC&printsec=frontcover&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?id=USowu0SkQVUC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

MÜLLEROVÁ, J., ředitelka mateřské školy a dětského domova Beroun [ústní sdělení]. Beroun, 30. 6. 2020

MundHändSystem plakat. *Materialecenter* [online]. [cit. 2020-07-31]. Dostupné z: [mundhandsystem-plakat.html](http://mundhandsystem-plakat.html)

NAJMANOVÁ, M. Variabilita komunikačních strategií učitelů v ZŠ pro SP, které se hlásí k filozofii totální komunikace. [Bakalářská práce] Praha: FF UK, ÚČJTK, 2004.

NEBESKÁ, I., 2017. Vnitřní řeč. In: KARLÍK, P. a M. NEKULDA, PLESKALOVÁ, J., ed. *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. [cit. 2020-07-30].

NELSON, K. E. *Children's Language: Volume 5*. New York: Psychology Press, 2014. Dostupné také z: [https://books.google.cz/books?id=j\\_8hAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?id=j_8hAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

NOMELAND, M.M. a R.E. NOMELAND, 2012. *Deaf Community in America History in the Making*. United States: McFarland & Co. ISBN 9780786463978. Dostupné také z: [https://books.google.cz/books?id=kNvGuljM99wC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?id=kNvGuljM99wC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

NUSSBAUM, D, B WADDY-SMITH a J DOYLE. Students Who Are Deaf and Hard of Hearing and Use Sign Language: Considerations and Strategies for Developing Spoken Language and Literacy Skills. *Seminars in speech and language* [online]. 2012, **33**(4), 310-321 [cit. 2020-05-26]. Dostupné z: <https://www.researchgate.net>

OKROUHLÍKOVÁ, L., pedagog FF UK [ústní sdělení]. Praha, 5. 7. 2020

PADDEN, C. a B. LE MASTER. An Alphabet On Hand: The Acquisition Of Fingerspelling In Deaf Children. *Sign Language Studies* [online]. 1985, (47), 161-172 [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: [https://www.jstor.org/stable/26203671?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/26203671?seq=1#metadata_info_tab_contents)

PADDEN, C. a D. C. GUNSAULS. How the Alphabet Came to Be Used in a Sign Language. *Sign Language Studies* [online]. 2003, **4**(1), 10-33 [cit. 2020-06-16]. Dostupné z: [https://www.jstor.org/stable/26204903?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/26204903?seq=1#metadata_info_tab_contents)

PADDEN, C. A. The ASL lexicon. *Sign Language and Linguistics* 1998, 1, s. 39-60.

PADDEN, C. A., RAMSEY, C. American Sign Language and reading ability in deaf children. In: C. CHAMBERLAIN, J. MORFORD, R. MAYBERRY (Eds.), *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, s. 221-259.

PADDEN, C. Learning to Fingerspell Twice: Young Signing Children's Acquisition of Fingerspelling. *Advances in the Sign-Language Development of Deaf Children*. Oxford University Press, 2005, s. 189-201. ISBN 9780195180947. Dostupné také z: [https://www.researchgate.net/publication/290845812\\_Learning\\_to\\_Fingerspell\\_Twice\\_Young\\_Signing\\_Children's\\_Acquisition\\_of\\_Fingerspelling](https://www.researchgate.net/publication/290845812_Learning_to_Fingerspell_Twice_Young_Signing_Children's_Acquisition_of_Fingerspelling)

PÁNKOVÁ KRATOCHVÍLOVÁ, K. Bimodálně-bilingvální vzdělávání pro děti se sluchovým postižením v Evropě. *Idetskysluch.cz* [online]. 2018 [cit. 2020-07-31]. Dostupné z: <https://www.idetskysluch.cz/trendy-v-zahranici/bimodalne-bilingvalni-vzdelavani-pro-deti-se-sluhovym-postizenim-v-evrope/>

PLANN, S. a C. PADDEN. A Silent Minority: Deaf Education in Spain, 1550-1835. *American Historical Review* [online]. 2000 [cit. 2020-07-29]. DOI: 10.2307/1571584. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/249214795\\_A\\_Silent\\_Minority\\_Deaf\\_Education\\_in\\_Spain\\_1550-1835](https://www.researchgate.net/publication/249214795_A_Silent_Minority_Deaf_Education_in_Spain_1550-1835)

POTMĚŠIL, M. Prstová abeceda. Praha : FRPSP, 1992.

POTMĚŠIL, M. *Prstová abeceda*. Praha: FRPS, 1992.

POWER, J., G. W. GRIMM a J. M. LIST. Evolutionary dynamics in the dispersal of sign languages. *Royal Society Open Science* [online]. 2020, 7(1), 1-15 [cit. 2020-07-29]. Dostupné z: <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rsos.191100>

PRAŽÁK, P., pedagog Vyšší odborná škola, Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové [ústní sdělení]. Hradec Králové, 13. 7. 2020

*Proceeding of the sixteenth meeting of The Conventions of American Instructors of the Deaf*, 1902. Washington: Government Printing Office. Dostupné také z: [https://books.google.cz/books?id=8hBHAQAIAAJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=snippet&q=congress&f=false](https://books.google.cz/books?id=8hBHAQAIAAJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=snippet&q=congress&f=false)

PROCHÁZKOVÁ, I. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet? In: *Metodický portál: Digifolio* [online]. 2006 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>

Prstová abeceda, ©2018. *Spread The Sign* [online]. [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <https://www.spreadthesign.com/cs.cz/alphabet/26/>

PUENTE, A. a kol. Fingerspelling and Sign Language as Alternative Codes for Reading and Writing Words for Chilean Deaf Signers. *American Annals of the Deaf* [online]. 2006, 151(3), 299-310 [cit. 2020-01-08]. Dostupné z: [www.jstor.org/stable/26234386](http://www.jstor.org/stable/26234386)

PUENTE, A., J. ALVARADO, V. a HERRERA. Fingerspelling and Sign Language as Alternative Codes for Reading and Writing Words for Chilean Deaf Signers. *American Annals of the Deaf* [online]. 2006, 151(3), 299-310 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/6710579\\_Fingerspelling\\_and\\_Sign\\_Language\\_as\\_Alternative\\_Codes\\_for\\_Reading\\_and\\_Writing\\_Words\\_for\\_Chilean\\_Deaf\\_Signers](https://www.researchgate.net/publication/6710579_Fingerspelling_and_Sign_Language_as_Alternative_Codes_for_Reading_and_Writing_Words_for_Chilean_Deaf_Signers)

QUINTO-POZOS, D. a W. REYNOLDS. ASL Discourse Strategies: Chaining and Connecting-Explaining across Audiences. *Sign Language Studies* [online]. 2011, 12(2), 211-235 [cit. 2019-01-15]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/236826222\\_ASL\\_Discourse\\_Strategies\\_Chaining\\_and\\_Connecting-Explaining\\_across\\_Audiences](https://www.researchgate.net/publication/236826222_ASL_Discourse_Strategies_Chaining_and_Connecting-Explaining_across_Audiences)

RAYNER, K. a A. POLLATSEK. *THE PSYCHOLOGY OF READING*. Routledge Taylor & Francis Group, 1989. Dostupné také z: <https://books.google.cz/books>

REYNOLDS, C.R., E. FLETCHER-JANZEN a , ed. *Encyclopedia of special education : a reference for the education of children, adolescents, and adults with disabilities and other exceptional individuals* [online]. 3. New Jersey: John Wiley, 2007 [cit. 2020-04-08]. ISBN 9780471677987. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?id=7n-tu1Q7jBsC&pg=PP2&hl=cs&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?id=7n-tu1Q7jBsC&pg=PP2&hl=cs&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false)



ROSENBERG-NAPARSTECK, R. The Rochester School for the Deaf. *Rochester History* [online]. 2002, **64**(1), 1-12 [cit. 2020-07-20]. Dostupné z: [https://www.libraryweb.org/~rochhist/v64\\_2002/v64i1.pdf](https://www.libraryweb.org/~rochhist/v64_2002/v64i1.pdf)

SCOUTEN, E. L. The Rochester Method, An Oral Multisensory Approach For Instructing Prelingual Deaf Children. *American Annals of the Deaf* [online]. 1967, **12**(2), 50-55 [cit. 2020-05-20]. Dostupné z: [https://www.jstor.org/stable/44392089?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/44392089?seq=1#metadata_info_tab_contents)

SEVCIKOVA SEHYR, Z., J. PETRICH a K. EMMOREY. Fingerspelled and Printed Words Are Recoded into a Speech-based Code in Short-term Memory. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* [online]. 2017, **22**(1), 72-87 [cit. 2019-12-09]. Dostupné z: <https://academic.oup.com/jdsde/article/22/1/72/2333964>

SCHUSTER, J. *Measuring the Reading Ability of Incoming Freshmen: A Path Analysis Investigation into Reading Comprehension* [online]. 2012 [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: <https://www.semanticscholar.org/paper/Measuring-the-Reading-Ability-of-Incoming-Freshmen%3A-Schuster/01b51806e09c60554013249a64dbbe87799248f1>

Sign Language Alphabet Cards. In: *Teachers Pay Teachers* [online]. [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Sign-Language-Alphabet-Cards-297080>

Sounds for literacy, [b.r]. *Sounds for literacy: Cued Articulation* [online]. [cit. 2020-07-20]. Dostupné z: <http://www.soundsforliteracy.co.uk/cued-articulation.html>

SOURALOVÁ, E. *Surdopedie I*. Olomouc, 2005. ISBN 80-244-1007-9.

SOURALOVÁ, E. *Surdopedie II*. Olomouc, 2005. ISBN 80-244-1008-7.

Sovětský svaz, 2020. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2020 [cit. 2020-07-31]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Sov%C4%9Btsk%C3%BD\\_sva](https://cs.wikipedia.org/wiki/Sov%C4%9Btsk%C3%BD_sva)

STONE, A. a kol. *Fingerspelling as a Novel Gateway into Reading Fluency in Deaf Bilinguals* [online]. 2015, 1-12 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0139610>

SUTTON-SPENCE, R. a B. WOLL. *The Linguistics of British Sign Language: An Introduction*. Cambridge: University Press, 1999.

SUTTON-SPENCE, R., B. WOLL a L. ALLSOP. *Variation and recent change in fingerspelling in British Sign Language*. *Language Variation and Change* [online]. 1990, 313-330 [cit. 2020-07-29]. DOI: 10.1017/S0954394500000399. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/231828423\\_Variation\\_and\\_recent\\_change\\_in\\_fingerspelling\\_in\\_British\\_Sign\\_Language](https://www.researchgate.net/publication/231828423_Variation_and_recent_change_in_fingerspelling_in_British_Sign_Language)

SÝKOROVÁ, R. Bilingvální a bikulturní identita neslyšících. [Diplomová práce] Brno: PedF, 2015

ŠEFČÍK, O., 2017. ABECEDA. In: KARLÍK, P. a M. NEKULDA, PLESKALOVÁ, J., ed. *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. [cit. 2020-06-14].

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: Hravý svět* [online], 2019. 14. Ivančice: Mateřská a základní škola Ivančice [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: [http://specsativa.cz/wp-content/uploads/2012/06/%C5%A0VP\\_PV\\_Hrav%C3%BD\\_sv%C4%9Bt\\_od\\_1.9.2019.pdf](http://specsativa.cz/wp-content/uploads/2012/06/%C5%A0VP_PV_Hrav%C3%BD_sv%C4%9Bt_od_1.9.2019.pdf)

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: Kouzelný strom* [online], 2017. 14. Kyjov: Mateřská škola a Základní škola Kyjov, Školní, příspěvková organizace [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: [http://www.mszykyjov.cz/svp/SVP\\_MS\\_2017.pdf](http://www.mszykyjov.cz/svp/SVP_MS_2017.pdf)

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: MŠ Ječná - Sovička*, 2018. Praha: Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené.

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: Putování se skřítkem Povídalek* [online], 2017. Valašské Meziříčí: Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: [http://www.ms.valmez.cz/bubbleCMS/soubory/dokumenty/0M%C5%A0-%C5%A0VP\\_2017-2022.pdf](http://www.ms.valmez.cz/bubbleCMS/soubory/dokumenty/0M%C5%A0-%C5%A0VP_2017-2022.pdf)

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: Společně rokem každý svým krokem* [online], 2019. Brno: MŠ, ZŠ a SŠ, Gellnerka [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <http://ms.gellnerka.cz/subdom/ms/wp-content/uploads/2020/04/%C5%A0VP-M%C5%A0.pdf>

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: Zvonečkův kouzelný svět* [online], nedatováno. Ostrava: Základní škola pro sluchově postižené a Mateřská škola pro sluchově postižené, Ostrava-Poruba, příspěvková organizace [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <https://www.deaf-ostrava.cz/dokumenty>

TARCSIOVÁ, D. Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry. Bratislava : Sapientia, 2005. ISBN 80-969112-7-9.

TARCSIOVÁ, D. Prstová abeceda. Bratislava : Effeta – stredisko sv. F. Saleského v Nitre, 2002. ISBN 80-968584-4-0.

TARCSIOVÁ, D. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Bratislava: Sapientia, 2005. ISBN 80-969112-7-9.

TARCSIOVÁ, D. *Prstová abeceda*. Bratislava: EFFETA, 2002. ISBN 80-968584-4-0.

TAŞCI, S. S. *Phonological and Morphological Aspects of Lexicalized Fingerspelling in Turkish Sign Language* [online]. Boğaziçi University, 2012 [cit. 2020-07-29]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/290054124\\_Phonological\\_and\\_Morphological\\_Aspects\\_of\\_Lexicalized\\_Fingerspelling\\_in\\_Turkish\\_Sign\\_Language\\_TID](https://www.researchgate.net/publication/290054124_Phonological_and_Morphological_Aspects_of_Lexicalized_Fingerspelling_in_Turkish_Sign_Language_TID)

TÓTH, I. G. Literacy and Illiteracy, History of. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* [online]. 2001, s. 8961-8967 [cit. 2020-04-05]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0080430767027388>

Types of Literacy. In: *Literacy Council* [online]. © 2020 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <http://gaspelit.ca/types-of-literacy/>

UDEN, van A. Diferenciačný a sociálno-integračný prístup v starostlivosti o nepočujúce deti. In MIKLA, A. a kol. *Orálna reč a vzdelávanie nepočujúcich*. Bratislava : SPN, 1989, s. 202 – 209.

VAN CLEVE, J. V. a B. CROUCH. *A Place of Their Own.: Creating the Deaf Community in America*. Washington, D. C: Gallaudet University Press, 1989. ISBN 978-0930323493.

VANNEST, K. J. a E. FLETCHER, ed. *Encyclopedia of special education: a reference for the education of children, adolescents, and adults with disabilities and other exceptional individuals*. 4. United States: John Wiley & Sons, 2007, 800 s. ISBN 9780470949382.

Visible Speech. *Omniglot* [online]. 1998-2020 [cit. 2020-07-31]. Dostupné z: <https://omniglot.com/writing/visiblespeech.htm>

WALLACE, G., M. C. CORBALLIS. Short-term memory and coding strategies in the deaf. *Journal of Experimental Psychology* [online]. 1973, **99**(3), 334–348 [cit. 2020-07-30].

WATERS, D., R. CAMPBELL a kol. Fingerspelling, signed language, text and picture processing in deaf native signers: The role of the mid-fusiform gyrus. *NeuroImage* [online]. 2007, **35**, 1287–1302 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: [https://www.academia.edu/2406130/Fingerspelling\\_signed\\_language\\_text\\_and\\_picture\\_processing\\_in\\_deaf\\_native\\_signers\\_The\\_role\\_of\\_the\\_mid-fusiform\\_gyrus](https://www.academia.edu/2406130/Fingerspelling_signed_language_text_and_picture_processing_in_deaf_native_signers_The_role_of_the_mid-fusiform_gyrus)

WILLIAMS, J. T. a S. D. NEWMAN. Connections between Fingerspelling and Print: The Impact of Working Memory and Temporal Dynamics on Lexical Activation. *Sign Language Studies* [online]. 2016, **16**(2), 157-183 [cit. 2020-05-07]. Dostupné z: [www.jstor.org/stable/26191025](http://www.jstor.org/stable/26191025)

WINZER, M. A., 1993. Education, urbanization, and the Deaf Community: A case study of Toronto, 1870–1900. VAN CLEVE, J.V. *Deaf history unveiled: Interpretations from the new scholarship*. Washington: Gallaudet University Press, s. 127–145. ISBN 1-56368-021-1.

ZAITSEVA, G., M. PURSGLOVE a S. GREGORY. *Vygotsky, sign language, and the education of deaf pupils*. [online]. 1999, **4**(1), 9-15 [cit. 2020-05-20]. Dostupné z: <https://academic.oup.com/jdsde/article/4/1/9/357299>

*Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačných systémech neslyšících a hluchoslepých osob, v platném znění.*

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.*

ZARIĆ, J., M. HASSELHORN a T. NAGLER. Orthographic knowledge predicts reading and spelling skills over and above general intelligence and phonological awareness: *European Journal of Psychology of Education* [online]. 2020 [cit. 2020-07-29]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-020-00464-7#citeas>

ZEMAN, Josef a kol. Prstová abeceda. *Zpravodaj svazu československých invalidů*, 1964, 15 (9), příloha.

ZIKOVÁ, M., 2017. Morfém. In: KARLÍK, P. a M. NEKULDA, PLESKALOVÁ, J., ed. *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. [cit. 2020-07-30].

## Seznam obrázků

Obrázek 1 Místo artikulace jednoruční a dvouruční prstové abecedy vs. znakovací prostor znakových jazyků .....	10
Obrázek 2 Srovnání místa artikulace jednoručních a dvouručních prstových abeced .....	11
Obrázek 3 Příklady artikulace písmen české dvouruční abecedy, při nichž dochází ke kontaktu ruky/rukou s jinými částmi těla, konkr. s obličejem nebo s předloktími.....	11
Obrázek 4 Mapa pomocných fonemických kódů vytvořených za účelem podpory mluvené řeči neslyšících lidí a jejich vzdělávání, letopočty uvádějí rok vzniku jednotlivých systémů .....	15
Obrázek 5 Popis fonemických systémů .....	16
Obrázek 6 „Ruční písmena a znaky pro artikulaci hlásek“ F. H. Czecha.....	18
Obrázek 7 Rakouská jednoruční prstová abeceda .....	19
Obrázek 8 Česká jednoruční prstová abeceda .....	19
Obrázek 9 Porovnání prstových abeced s pomocnými fonemickými systémy .....	20
Obrázek 10 Prstová abeceda Melchiora de Ybery .....	23
Obrázek 11 Schéma možných původů Bonetovy prstové abecedy (na základě Hudáková, 2008; Krahulcová, 2002; Tarcsiová, 2005; Van Cleve – Crouch, 1989 vytvořila K. P.) .....	24
Obrázek 12 Jazykové a institucionální vazby I. ....	27
Obrázek 13 Jazykové a institucionální vazby II. ....	28
Obrázek 14 Jazykové a institucionální kontakty III. ....	28
Obrázek 15 Historický přehled možných vlivů na jednoruční českou prstovou abecedu (resp. jednoruční prstovou abecedu užívanou na našem území) .....	32
Obrázek 16 Prstová abeceda a její východiska v časové posloupnosti.....	37
Obrázek 17 Schéma Rochesterské metody .....	40
Obrázek 18 Srovnání Rochesterské a Sovětské daktylotické metody .....	42
Obrázek 19 Schéma Sovětské daktylotické metody .....	43
Obrázek 20 Sovětská daktylotická metoda: schéma osvojení si různých forem řeči u dětí předškolního věku.....	45
Obrázek 21 Schéma užívání prstové abecedy v předškolním vzdělávání .....	47
Obrázek 22 Schéma strategií prstových abeced s jejich koncepčními východisky.....	50
Obrázek 23 Schéma propojení jazyků skrze prstovou abecedu.....	52
Obrázek 24 Schéma užití lexikalizované prstové abecedy.....	54
Obrázek 25 Vztah mezi znaky, prstovou abecedou a psanou angličtinou.....	55
Obrázek 26 Karta americké prstové abecedy s písmeny .....	59
Obrázek 27 Cvičení prstové abecedy s daktylním písmem .....	60

Obrázek 28 Předpoklady pro čtení.....	63
Obrázek 29 Bottom-up strategie .....	64
Obrázek 30 Schéma pracovní paměti dle modelu Baddeley – Hitch .....	65
Obrázek 31 Schéma procesů v rámci čtení .....	66
Obrázek 32 Kódování v procesu čtení neslyšících .....	68
Obrázek 33 Prstová abeceda v procesech čtení .....	69
Obrázek 34 Přehled školních vzdělávacích programů předškolního vzdělávání .....	73